



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Francine Costa De Bom

**A consciência corporal de professoras de Educação Infantil nas brincadeiras das
crianças no ambiente escolar**

Florianópolis

2024

Francine Costa De Bom

**A consciência corporal de professoras de Educação Infantil e as brincadeiras das
crianças no ambiente escolar**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Luciane Maria Schlindwein.

Florianópolis

2024

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

Costa De Bom, Francine

A consciência corporal de professoras de Educação Infantil e as brincadeiras das crianças no ambiente escolar / Francine Costa De Bom; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, coorientadora, Elena Mignosi, 2024.

251 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Consciência Corporal. 4. Brincadeira. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Mignosi, Elena. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Francine Costa De Bom

A consciência corporal de professoras de Educação Infantil nas brincadeiras das crianças no ambiente escolar

O presente trabalho a nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelas seguintes professoras:

Professora e Orientadora Luciane Maria Schlindwein, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professora Elena Mignosi, Doutora
Università di Palermo (UNIPA/IT)

Professora Mônica Caldas Ehrenberg, Doutora
Universidade de São Paulo (USP)

Professora Andrize Ramires Costa, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professora Dejelane Cordova Duarte, Doutora
Instituto Federal Catarinense (IFC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Curso

Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2024

Este trabalho é dedicado aos meus filhos Iago, Alice e Miguel.

AGRADECIMENTOS

A todas as professoras e a todos os professores que contribuiriam direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa.

Aos professores e professoras da linha Educação e Infância do PPGE da UFSC.

Aos colegas da turma 2019/1 Jacira, Ana e Vladimir pela parceria durante os períodos difíceis da pandemia.

Aos colegas do grupo de pesquisa GECRIARP (Grupo de pesquisas e estudos vigotskiano, arte, infância e formação de professores).

A minha orientadora Luciane Maria Schlindwein pela longa parceria e acompanhamento desde o aceite como pesquisadora voluntária no grupo de pesquisa.

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. (Vigotski, 2010)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar a professora de Educação Infantil em sua tomada de consciência corporal na vivência social (Vigotski, 2008) das brincadeiras com as crianças, no ambiente escolar. Para tanto, foram identificados e descritos os fatores que determinam a participação das professoras de Educação Infantil na brincadeira das crianças, bem como o modo como essas professoras brincavam. Os procedimentos metodológicos foram estruturados na vivência como unidade metódica da consciência. (Vigotski, 2009). Portanto, foi oportunizado à 19 professoras da Rede Municipal de Içara/SC, um curso de formação continuada de caráter pessoal e colaborativo, com duração de 20 horas, dividido em 3 encontros presenciais e 2 encontros remotos. O conteúdo do curso foi construído a partir da necessidade do grupo em relação ao tema “A consciência corporal e a brincadeira na Educação Infantil”, contendo vivências de práticas corporais de atividades rítmica, brincadeiras e discussões de textos. Foram utilizados registro audiovisuais, diário de campo, registro de imagem e questionário, para a coleta de informações necessárias à resposta dos objetivos. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de pistas (Pino, 2005) que auxiliaram a solucionar a problematização do estudo. São dois os fatores que determinam a participação brincante ou não brincante das professoras nas brincadeiras das crianças: o repertório cultural cinestésico e o espaço das vivências do brincar. O primeiro é um conjunto de rotinas culturais cinestésicas que foram vivenciadas e aprendidas ao longo da vida, e a segunda é o modo como a professora se relaciona com o espaço da vivência do brincar. Cada repertório cultural cinestésico possui uma característica influenciada pelo espaço físico no qual ele foi vivenciado e aprendido. A cada período do desenvolvimento, a brincadeira, sendo concebida como vivência social, foi sendo aprendida e vivenciada em espaços diferentes. O espaço onde as professoras brincavam quando eram crianças, os espaços das brincadeiras durante o período de formação dessas professoras, e os espaços das brincadeiras nas escolas onde trabalhavam essas professoras. Um repertório cinestésico carente de vivências com a brincadeira impulsionará a professora a brincar pouco, a distanciar-se e/ou agir minimamente no espaço. Do contrário, quanto maior o repertório cinestésico da professora, maior serão as possibilidades dessa professora brincar didaticamente com seus alunos, planejando a sua participação, os pontos de observação, interferindo no espaço, tematizando-o com facilidade e lidando tranquilamente com a imprevisibilidade da Educação Infantil. Em síntese, a tomada de consciência da professora de Educação Infantil para a brincadeira é um processo, justamente porque a constituição da consciência é dinâmica. A consciência da professora precisa internalizar as relações sociais ao longo da vida sobre a brincadeira. O quanto ela internaliza é justamente o tamanho do repertório cultural cinestésico que ela acumula na sua história de vida. Propõe-se a aplicação da estrutura desse estudo com a participação das crianças. Dessa forma, será possível descrever a relação do repertório cultural cinestésico da professora de Educação Infantil com o repertório cinestésico das crianças durante a brincadeira. A intervenção das respostas dessa relação no desenvolvimento infantil também pode ser pesquisada.

Palavras-chave: Consciência corporal. Professoras. Brincadeira.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the Early Childhood Education teacher in her awareness of her body in the social experience (Vigotski, 2008) of playing with children in the school environment. To this end, the factors that determine the participation of Early Childhood Education teachers in children's games were identified and described, as well as the way these teachers played. The methodological procedures were structured in experience as a methodical unit of consciousness. (Vigotski, 2009). Therefore, 19 teachers from the Municipal Network of Içara/SC were offered a continuing education course of a personal and collaborative nature, lasting 20 hours, divided into 3 face-to-face meetings and 2 remote meetings. The content of the course was built based on the group's needs in relation to the theme "Bodily awareness and play in Early Childhood Education", containing experiences of bodily practices of rhythmic activities, games and text discussions. Audiovisual recordings, field diaries, image recordings and questionnaires were used to collect the information necessary to respond to the objectives. To process the data, the clue technique (Pino, 2005) was used, which helped to solve the study's problems. There are two factors that determine the playing or non-playing participation of teachers in children's games: the kinesthetic cultural repertoire and the space of playing experiences. The first is a set of kinesthetic cultural routines that have been experienced and learned throughout life, and the second is the way in which the teacher relates to the space of playing. Each kinesthetic cultural repertoire has a characteristic influenced by the physical space in which it was experienced and learned. At each period of development, play, being conceived as a social experience, was learned and experienced in different spaces. The space where the teachers played when they were children, the play spaces during the training period of these teachers, and the play spaces in the schools where these teachers worked. A kinesthetic repertoire lacking experiences with play will encourage the teacher to play little, to distance herself and/or to act minimally in the space. Otherwise, the greater the teacher's kinesthetic repertoire, the greater the possibilities for this teacher to play didactically with her students, planning their participation, observation points, interfering in the space, thematizing it with ease and dealing calmly with the unpredictability of Education. Children's. In short, the Early Childhood Education teacher's awareness of play is a process, precisely because the constitution of consciousness is dynamic. The teacher's conscience needs to internalize lifelong social relationships about play. How much she internalizes is precisely the size of the kinesthetic cultural repertoire that she accumulates in her life story. It is proposed to apply the structure of this study with the participation of children. In this way, it will be possible to describe the relationship between the kinesthetic cultural repertoire of the Early Childhood Education teacher and the kinesthetic repertoire of children during play. The intervention of responses from this relationship in child development can also be researched.

Keywords: Corporal conscience. Teachers. Joke.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Slide apresentado no encontro 1 “Coreologia”	108
Figura 2 – Nuvem de palavras das vivências do brincar das professoras na infância	131
Imagem 1 – E1M.031 Prática Coreologia (1)	140
Imagem 2 – E1M.033 Prática Registro Coreológico (48)	141
Imagem 3 – E1M.033 Prática registro coreológico (26)	145
Imagem 4 – E3M03.1 Prática brincadeira pé na bola (1)	149
Imagem 5 – E.3M03.1 Prática brincadeira pega-pega (1)	151
Imagem 6 – E3M03.2 Prática brincadeira esconde-esconde (4)	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programação do curso de formação continuada	99
Quadro 2 – Diário de campo do primeiro encontro	104
Quadro 3 – Diário de campo do segundo encontro	111
Quadro 4 – Diário de campo do terceiro encontro	112
Quadro 5 – Diário de campo do quarto encontro	118
Quadro 6 – Diário de campo do quinto encontro	121
Quadro 7 – Descrição da legenda dos dados coletados	125
Quadro 8 – Registro e especificação dos materiais produzidos	125
Quadro 9 – Critérios observacionais para a avaliação da dinâmica de movimento em grupo	127
Quadro 10 – Estrutura geral da análise dos dados	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Informação
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DMT	<i>Danzamovimento Terapia</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional Curricular
TIC'S	Tecnologia da informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	MEMORIAL INTRODUTÓRIO.....	15
1.1	BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA	19
1.2	OBJETIVOS.....	51
1.2.1	Objetivo Geral e Específicos.....	52
1.3	CONCEPÇÕES TEÓRICAS INICIAIS DA TEMÁTICA	53
2	A BRINCADEIRA DE PAPÉIS DA CRIANÇA	56
2.1	O PAPEL DO ADULTO E DO AMBIENTE ESCOLAR NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS DA CRIANÇA.....	69
2.1.1	O percurso formativo da professora de Educação Infantil no Brasil.....	76
3	A DIMENSÃO CORPO-COMUNICAÇÃO NA BRINCADEIRA INFANTIL	88
3.1	O CORPO DA PROFESSORA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS	93
4	OS MOVIMENTOS DA PESQUISA	98
4.1	A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA PESQUISA	100
4.2	OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	101
4.2.1	O primeiro encontro.....	102
4.2.2	O segundo encontro	110
4.2.3	O terceiro encontro.....	112
4.2.4	O quarto encontro	117
4.2.5	O quinto encontro.....	120
4.3	A ORGANIZAÇÃO E O TRATAMENTO INICIAL DOS DADOS	124
5	AS RELAÇÕES DO ESPAÇO COM O CORPO DA PROFESSORA NAS VIVÊNCIAS DA BRINCADEIRA	136
5.1	O RECONHECIMENTO DO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS: O PRIMEIRO IMPACTO.....	136
5.2	O MOVIMENTO DOS CORPOS NO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS: SINGULARIDADES E COLETIVIDADES	139
5.3	O MOVIMENTO DOS CORPOS NA BRINCADEIRA NO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS	147
5.3.1	O movimento dos corpos na brincadeira ritmada.....	159

5.4	O PENSAMENTO GESTUAL EM RELAÇÃO COM O PENSAMENTO VERBALIZADO: A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE A BRINCADEIRA.....	165
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A - Indicadores de buscas do levantamento bibliográfico	201
	APÊNDICE B – Leituras na Íntegra e Indicadores de buscas.....	203
	APÊNDICE C – Categoria de análise dos estudos revisados	212
	APÊNDICE D – Quadro de análise dos encontros.....	213
	APÊNDICE E – Ficha de Inscrição e Questionário	251

1 MEMORIAL INTRODUTÓRIO

O meu percurso profissional na área educacional sempre esteve relacionado direta ou indiretamente com a infância. O espaço de educação não formal foi onde iniciei minha prática docente, com a Educação infantil, lecionando o conteúdo de dança como atividade extracurricular há 25 anos, quando ainda era estudante do Ensino Médio. Desde então, o interesse pelos processos de ensinar e aprender foram alcançando maiores desdobramentos, proporcionalmente com o avanço do meu percurso estudantil.

A partir de 2005 meu envolvimento com a Educação Básica na escola formal, marcou o início das minhas reflexões sobre a práxis educativa, ainda de maneira incipiente, haja visto que ali eu ainda estava na etapa de graduação. Inicialmente minhas dúvidas estavam relacionadas com o ensino da Educação Física para a etapa Fundamental I. Preocupava-me o sentido e o significado do componente curricular de Educação Física na escola, e o que de fato as crianças precisavam aprender. Minhas primeiras práticas docentes sempre confrontaram o ensino tradicional, e buscavam a todo o momento a superação de paradigmas, sobretudo, o de que a Educação Física teria como prioridade a formação de atletas, e o ensino desportivo seria o foco central, fato com o qual eu nunca concordei.

Pelo fato de ainda ter sido formada na licenciatura plena em Educação Física, tive uma incursão no âmbito do bacharelado, área em que explorei minha primeira pesquisa na graduação, e na pós-graduação *Lato-Sensu*. Mesmo com essa incursão no mercado do exercício físico, nunca me distanciei da escola, já que me mantive como professora de Educação Física, primeiramente no ensino público na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e posteriormente no ensino privado.

Na escola privada tive a experiência de lecionar em todos os níveis de ensino, sendo a Educação Infantil o qual dediquei a maior parte da minha docência. Foram 06 anos de Educação Infantil em 11 anos na escola a qual desliguei-me para dedicar-me aos estudos acadêmicos, e ao Ensino Superior, e auxiliar escola que me acolheu, no programa de formação continuada dos seus professores. Toda a minha trajetória docente foi sempre acompanhada de muito estudo, na busca da melhor práxis educativa, e com muita preocupação com a aprendizagem, que refletia na minha busca interior, quanto ao sentido de ser professora.

A decisão para entrar no programa de mestrado em Ciências da Linguagem, partiu de uma inquietação quanto a efetividade das concepções pedagógicas da Educação Física, que apontavam a cultura corporal como motor primário do fazer pedagógico, mas que na época careciam de confrontos mais substanciais entre a teoria e a prática. Nesse interim, decidi me aprofundar no terreno da cultura como um todo, e nesse programa de Pós-Graduação havia uma linha que tratava de “linguagem e cultura” a qual abrigava as questões mais intrínsecas em relação aos processos culturais da sociedade humana, foi ali que iniciei o aprofundamento do jogo como elemento da cultura humana.

No decorrer do curso, fui me inclinando os estudos da cultura de infância, já pelo fato de estar no campo da escola justamente com essa etapa da Educação Básica, o qual permaneço até hoje como pesquisadora. Na época, me intrigava o fato de estruturar o planejamento, e ter que prolongá-lo com frequência pois, minha postura ainda adultocêntrica, compartimentava o tempo sem fazer qualquer reflexão quanto a esse ponto. A partir do momento que me debrucei nos estudos da cultura de infância, com a interface dos teóricos da filosofia da linguagem, comecei a escutar as crianças e a contemplar as suas atividades com olhar de pesquisadora, durante a rotina escolar. Essa hibernação ainda empírica, me deu sustentabilidade para elaborar e compreender o meu objeto de estudo na época.

Então, desde 2012, os estudos da infância veem ocupando a maior parte do tempo de meus estudos acadêmicos. Estudar como as crianças elaboravam os seus jogos protagonizados, veio justamente da minha inquietação de ver as crianças em tempo livre, organizando esses jogos com uma mestria e com negociações encantadoras. Senti necessidade de aprofundar isso, e investiguei como as crianças produziam culturalmente os jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula. Naquela oportunidade, sem o apoio substancial da teoria histórico cultural, pude perceber que, durante produção dos jogos do faz de conta, em diferentes momentos da rotina escolar, o professor participa desses jogos da seguinte maneira: (1) o professor entra no jogo junto com as crianças, assume um papel de acordo com o tema, e nutre positivamente com o seu papel de adulto no jogo, (2) o professor interfere no jogo em andamento e finaliza-o subitamente em virtude das exigências da rotina escolar, (3) o professor encerra o jogo por livre e espontânea vontade. (De Bom, 2014).

A partir desses achados, as ações dos professores despertaram a minha inquietação das razões pelas quais essas interferências ocorriam, haja visto que o jogo das crianças, é o ponto

central para a compreensão do seu desenvolvimento humano, e a mediação do professor durante os seus jogos, é fundamental para a potencialização desse desenvolvimento, no espaço escolar.

Em resumo, inicialmente eu direcionei meu olhar para o grupo de crianças, seus diálogos e suas intencionalidades, e posteriormente, ajustei os achados científicos dessa pesquisa em um livro, intitulado “As faces ocultas da brincadeira na infância: tudo o que o professor precisa saber.” (Costa, 2022). Foram justamente esses achados que impulsionaram a continuação da pesquisa acadêmica em nível de Doutorado, centrando a observação qualificada no professor de Educação Infantil.

O conhecimento do jogo protagonizado pela incursão acadêmica vem transformando ainda que empiricamente minha práxis educativa. Na escola em que lecionava, ao longo dos anos eu trouxe ao corpo docente, novas propostas de planejamento de ensino em conjunto com todas as áreas, procurando levar um olhar mais voltado as necessidades da infância, de acordo com os aspectos centrais da sua cultura, e mostrando aos outros professores a extrema urgência de não compartimentarmos a Educação Infantil tornando-a escolarizante, e dando um enfoque à importância do jogo na Educação Infantil. A conta gotas fui incorporando os conteúdos da Educação Física, especialmente os jogos protagonizados, aos conteúdos que as pedagogas lecionavam em seus projetos. Aos poucos o grupo docente passou a perceber pelo discurso das crianças, que as aulas de Educação Física estavam engajadas nas suas práticas docentes, e as professoras passaram a trazer os jogos desenvolvidos nas aulas de Educação Física para outros momentos da rotina. Esse fato acabou se repetindo tantas vezes, que potencializou a minha busca pelo aprofundamento sobre o jogo na didática docente em nível de doutorado.

O jogo é um dos eixos de conteúdo da EF, que perpassa as ações metodológicas do ensino dos demais conteúdos da área, exigindo uma compreensão densa. A repercussão dessa transformação, ainda que singela, na escola em que eu atuava, culminou num engajamento do corpo docente em querer aprender mais sobre a didática de ensino na prática cotidiana. Para tanto, a direção da escola, aproveitando o ensejo da reformulação do PPP, me inseriu no programa de formação continuada, com o objetivo de discutir o planejamento da Educação Infantil, na perspectiva histórico-cultural.

Quando ingressei como professora na Pós-Graduação Latu Sensu em Psicopedagogia com a disciplina de Psicomotricidade, tratei a área de conhecimento a partir das relações

socioculturais permeadas pelas vivências do jogo na infância, tendo o jogo como base da compreensão das intenções motoras na infância.

Meu interesse pelos processos de ensino e aprendizagem na infância, assim como a investigação dos discursos de outros professores na Educação Infantil, também me impulsionou a buscar grupos de pesquisa que estudassem questões relacionadas à minha pesquisa de dissertação, e seus futuros desdobramentos. Entrei então num grupo de pesquisa GECRIARP¹/UFSC como voluntária, e fui aprofundando o conhecimento na área, com base nos estudos de Vigotski. Durante esse período conheci a dimensão gigantesca de Vigotski, e seus alunos, em especial Daniil Elkonin, o qual explorei ainda mais.

Para a elaboração do meu projeto de tese durante as etapas do processo seletivo para o Doutorado, trabalhei com a ideia do jogo e os impactos na aprendizagem das crianças durante a rotina escolar. Após a aprovação no processo seletivo, continuei a aprofundar as questões do jogo, a partir da obra de Elkonin “Psicologia do Jogo”. As leituras de estudo em Elkonin esclareceram a mim, a extrema importância da relação do adulto com a criança durante os jogos protagonizados, sendo os adultos os responsáveis por mediar positivamente as relações sociais entre as crianças membros dos jogos, auxiliando-as a compreender as funções sociais que escolhem ao representar os papéis.

No entanto, a medida que os estudos do grupo de pesquisa foram avançando em Vigotski, fui centrando o meu olhar na figura desse professor de Educação Infantil. Foi esse professor que durante a minha pesquisa de mestrado a apareceu na maioria das vezes com um certo distanciamento dos jogos e muitas vezes encerrando os jogos protagonizados, demonstrando não dar relevância aos conteúdos que emergiam dessa ação de jogar que é primordial para um desenvolvimento infantil eficiente e eficaz.

Dessa forma, no decorrer dos estudos, foi surgindo uma situação central na pesquisa, que era: compreender como o professor brinca com as crianças durante a rotina escolar. Nesse interim, a questão da aprendizagem a qual coloquei o foco no início da minha trajetória para o ingresso no doutorado, passou a dar vazão para a compreensão da constituição do corpo brincante desse professor. Se brincar é uma ação vital para o desenvolvimento infantil e isso é já um consenso no meio científico, em que medida a participação do professor no jogo com as crianças potencializa o desenvolvimento humano infantil? Essa participação se daria pelo

¹ Maiores informações disponíveis em: <<https://gecriarp.ufsc.br/>>.

brincar com as crianças efetivamente, no corpo a corpo, que é justamente o novo campo da pesquisa.

As palavras-chave: corpo, brincadeira, jogo, criança e professor, começaram a transitar na estrutura da minha tese, e eis que surge uma nova inquietação conceitual: jogo ou brincadeira? Foi a partir de uma nova leitura da minha dissertação, dos apontamentos no decorrer do doutorado, e principalmente do aprofundamento das leituras em Vigotski, sobretudo do seu texto de 1933 “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, que comecei a tratar a minha área de investigação, de modo geral, sobre as relações entre a brincadeira², o corpo do professor, a criança e o ambiente escolar. Portanto, o jogo deu lugar a brincadeira haja visto que na língua russa eles assumem o mesmo significado.

Dessa forma, com o objeto de estudo voltado para a constituição do corpo brincante do professor, na sua relação com as crianças e suas brincadeiras no ambiente escolar iniciei as buscas das produções acadêmicas em relação a essa temática, as quais descrevo minuciosamente a seguir.

1.1 BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA

A base metodológica dessa proposta de tese está pautada na teoria histórico-cultural, com a centralidade nas obras de Lev Vigotski. É esta abordagem teórica e metodológica que sustenta esta pesquisa.

A relação do corpo da professora³ com a brincadeira das crianças configura-se como uma ação social⁴. Vigotski (2009) destaca que, as relações sociais constituem o humano. E as ações desses seres humanos engendram contextos sociais singulares com e no homem, que é ao mesmo tempo um ser biológico, psicológico, antropológico, historicamente e essencialmente cultural.

² De acordo com a teoria histórico-cultural, e os achados científicos de Vigotski, a palavra *Igra* na língua russa significa tanto jogo quanto brincadeira. Por razões estruturais da pesquisa, optamos por unificar o termo como brincadeira.

³ A partir de agora utilizarei a expressão professora, no feminino, haja visto que as mulheres são maioria no universo de trabalhadoras na Educação Infantil, nesta pesquisa.

⁴ A ação social é a expressão que abriga a função social do professor durante as relações com as crianças no ambiente escolar, e que por sua vez são históricas, sociais e culturais. É, portanto, a maneira com a qual esse corpo se expressa durante as brincadeiras com as crianças.

O aspecto central do contexto sociocultural a ser aprofundado nesse estudo, é a relação do corpo da professora com a brincadeira das crianças no cotidiano do ambiente escolar. Para tanto, essa brincadeira é aqui compreendida como a “fonte do desenvolvimento” da criança, que é movida pela ação de brincar. (Vigotski, 2008)

É nesse ensejo da brincadeira como “fonte de desenvolvimento” que o presente estudo pretende adentrar as investigações sobre as relações que a professora estabelece com ela no ambiente escolar, especificamente as ações sociais que seu corpo assume quando as brincadeiras se apresentam. São essas relações entre o corpo da professora, as crianças e as brincadeiras que constituem a realidade cotidiana das escolas de Educação Infantil. E, essas relações, sob o meu olhar, minhas experiências, e os meus estudos teóricos, que me constituíram enquanto professora, e me permitiram desenvolver essa curiosidade epistemológica.

O conceito de corpo, para os fins desta pesquisa, busca superar a dicotomia de uma separação do domínio cognitivo. O corpo do professor é o arcabouço que carrega toda a sua história e a sua cultura. Portanto, assim como Vigotski, consideramos que o ser humano se constitui em uma unidade orgânica. Vigotski se apoia em Spinoza e Marx, na compreensão monista de Homem, do primeiro e, materialista, histórica e dialética do segundo. A saber:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (Sirgado, 2000, p. 51).

Delimita-se, portanto, o corpo humano na sua totalidade, com um olhar específico para as ações dialógicas (Bakhtin, 1992) que esse corpo da professora realiza com a brincadeira das crianças no ambiente escolar.

Por esse motivo, faz-se extremamente necessário reunir quais são os estudos que tem dado atenção a essa temática, para que a proposta de pesquisa possa continuar aprofundando os estudos sobre as ações sociais das professoras de Educação Infantil, durante a brincadeira das crianças, no ambiente escolar. Dessa forma, é possível avançar no desenvolvimento do conhecimento científico, para promover a aplicabilidade de uma práxis docente literalmente transformadora, evitando a pesquisa em “mais do mesmo”.

Para tanto, um primeiro movimento desta investigação foi buscar referências de pesquisas correlatas ao objeto de estudo: o corpo da professora na brincadeira das crianças no ambiente escolar. Faz-se necessário, portanto, explicar detalhadamente o caminho do balanço das produções acadêmicas (André, 2009). A saber, respectivamente: levantamento das palavras-chaves, elaboração das estratégias de busca e base de dados, estudo dos filtros conforme ao sistema das bases de dados, estabelecimento dos critérios de inclusão e de exclusão, criação dos quadros para a organização dos dados, leitura de títulos e resumos dos estudos da primeira busca, seleção dos estudos par a leitura na íntegra, fichamento de cada estudo lido na íntegra, processo de categorização e análise dos dados obtidos a partir do escopo teórico dessa pesquisa.

As palavras-chave: jogo, brincadeira, Educação Infantil, criança, escola, corpo, Vigotski e professor⁵, foram combinadas estrategicamente de diversas formas conforme indicado no Apêndice A, dentro das bases: *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no grupo de trabalho 07: Infância de 0 a 6 anos, e no grupo de trabalho 08: Formação de professores. O repositório do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) também foi fonte desse levantamento bibliográfico.

A base *Scielo (Scientific Electronic Library Online)* é a principal biblioteca digital da América Latina, e foi desenvolvida para atender às necessidades da comunicação científica, promovendo soluções eficientes que asseguram a visibilidade e a acessibilidade universal à produção científica, na modalidade de artigos.

Para as buscas em teses e dissertações, utilizei a BDTD por ser a maior base de dados de teses e dissertações do Brasil, havendo uma parceria direta com a Instituições de Ensino Superior, e favorecendo a maior visibilidade à produção de pesquisa nacional. Para intensificar e especificar as buscas na área da Educação, realizei uma varredura na ANPED, por se tratar de uma entidade renomada, reunindo pesquisadores de diversas áreas, e encabeçando diversas lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. E por fim, para analisar mais a fundo a produção local, vasculhei o que já havia sido produzido pela Programa de Pós-

⁵ Optamos pela palavra no masculino somente nessa etapa da pesquisa, haja visto que nas produções acadêmicas utilizam o gênero masculino em sua grande maioria.

Graduação em Educação a qual esta pesquisa está vinculada, para avançar nas produções científicas em relação ao meu objeto de estudo.

Os critérios de inclusão nas buscas foram: (1) estudos realizados entre os períodos de janeiro de 2010 a junho de 2021, (2) estudos em língua portuguesa, e (3) pesquisas que tinham como objeto de estudo o corpo do professor, a brincadeira, e a criança no ambiente escolar, e suas interações sociais.

Como critérios de exclusão foram aplicados: (1) estudos em língua estrangeira, (2) estudos em duplicidade nas bases de dados pesquisadas, e (3) pesquisas cuja leitura de resumo e/ou texto completo estivesse indisponível.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, bem como as combinações e filtros, realizadas conforme as informações do Quadro 01, o funil quantitativo dos estudos partiu de 372, após a leitura de resumos e aplicação dos critérios de exclusão, 285 foram retirados, restando os 87. Em seguida, 17 trabalhos foram selecionados para a leitura na íntegra conforme o Apêndice B, o qual delimito os seguintes indicadores: autor (s), data, Universidade ou revista, tipo de estudo, título, objetivos e resultados principais.

Portanto, foram 87 pesquisas, as quais realizei a leitura de resumo e lancei nas planilhas de organização dos dados, a partir dos indicadores: título, tipo de estudo, autor, ano, objetivo, resultados, ações e endereço eletrônico. Nessas primeiras leituras, na coluna de ações, fui indicando quais eram os aspectos os quais o estudo colaborava com o meu objeto de estudo. Algumas pesquisas tangenciavam o meu objeto de estudo, e outras estavam diretamente relacionadas com o corpo do professor e a sua relação com a brincadeira no ambiente escolar da Educação Infantil. Essas últimas eu selecionei para o estudo e exploração na íntegra.

Antes da aplicação dos critérios de exclusão e leituras de resumos, o número de dissertações era sempre superior ao número de teses. Os estudos lidos na íntegra conforme o Quadro 2 seguem a mesma lógica, contemplando 09 dissertações, 03 teses e 05 artigos. Esses dados auxiliaram na justificativa dessa pesquisa, haja visto que a função do doutoramento é a especificidade inédita frente ao objeto de estudo, dando prosseguimento as pesquisas em nível de mestrado.

De maneira geral, os estudos suscitam a reflexão sobre a formação dos professores e professoras da Educação Infantil em relação a dois aspectos centrais ao objeto de estudo dessa proposta de tese: (1) a relação da professora com a brincadeira das crianças no ambiente escolar,

e (2) todas as nuances de conhecimento sobre o corpo da professora no exercício de sua profissão. Esses dois aspectos foram utilizados como categorias de análise dos conteúdos do balanço dessas produções.

Coutinho et al (2019), Marcolino e Mello (2015), Gnoatto (2020), Fracetto (2020), Mak (2019), Salles (2018), Rezende (2018), Campos (2015) e Anselmo (2018) apresentaram a relação do professor com a brincadeira. O corpo da professora é o objeto central de discussão em Ehrenberg e Ayoub (2020), Demetrio (2016), Chartier (2010) e Sabbag (2017).

Os estudos de Mello e Iza (2009) e Ehrenberg (2014) trazem as expressões “atividade de movimento” e “cultura corporal” na relação com a professora no ambiente escolar. São estudos que me auxiliaram a pensar na relação do corpo da professora quando as crianças iniciam seus planejamentos para brincar com seus corpos, e as mediações das professoras ao se depararem com corpos infantis em movimento. Dessa forma, a brincadeira entra nas discussões desses estudos de maneira oculta, a partir do olhar para corpos em movimento.

Outros dois estudos, de caráter bibliográficos, Fortini (2018) e Silva (2019), trataram de vasculhar a brincadeira no escopo teórico da teoria histórico-cultural. O primeiro, analisou 22 estudos sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade no contexto da Educação Infantil, no período de 1999 a 2015, enquanto o segundo, realizou uma análise mais densa sobre o desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.

As duas categorias aqui analisadas não devem ser compreendidas na prática como ações isoladas. É importante compreender que, o corpo da professora estando presente no ambiente escolar estará em contato com as ações das crianças. A brincadeira faz parte da cultura da infância, e é justamente por esse motivo que alguns estudos concentraram suas investigações partindo do universo da brincadeira no ambiente escolar, e outros partiram do corpo da professora nessa relação com o brincar. Porém, todos os 17 estudos contribuíram para que fosse possível compreender como o corpo da professora de Educação Infantil tem sido permeado de questões que merecem maior atenção, e que serão detalhadas a seguir no Apêndice C, que mostra os estudos agrupados nessas duas categorias de análise, para facilitar a compreensão.

A base teórica sociocultural e histórica foi escolhida para os estudos de Campos (2015), Fracetto (2020), Silva (2019), Gnoatto (2020) e Ehrenberg e Ayoub (2020). Esses autores trouxeram em suas análises explicitamente os princípios teóricos, demarcados já no resumo e em suas descrições metodológicas. Já nos estudos de Mello e Iza (2009), Mak (2019), Fortini

(2018) e Salles (2018), os princípios teóricos socioculturais e históricos foram mencionados indiretamente para sustentar algumas análises. Esses estudos estiveram no centro das análises por estarem de acordo com o que se pretende investigar nessa proposta de tese.

No entanto, os demais estudos trouxeram em seus escopos teóricos outros autores, de diferentes teorias, que auxiliaram na compreensão dos achados científicos em relação à temática aqui discutida, e que serão detalhados a seguir, a partir das categorias de análise descritas no Apêndice C.

A revisão bibliográfica de Fortini (2018), embora tenha recortado a faixa etária de 0 a 3 anos, me auxiliou a compreender que dentro da Educação infantil, essa faixa etária sofre ainda mais com a instrumentalização da brincadeira. O estudo identificou uma incongruência entre o discurso dos professores e a sua práxis pedagógica.

Fortini (2018) destaca que os professores possuem dificuldade em conceber a brincadeira como atividade principal das crianças, e existe já nessa etapa, uma forte tendência escolarizante na forma como os professores utilizam a brincadeira na prática. Embora os documentos legais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), coloquem a brincadeira como o centro da Educação Infantil, na prática, os professores que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, utilizam a brincadeira de três modos: formativo, instrucional ou normativo. O estudo constatou certo estresse dos professores quando as crianças brincam livremente, demonstrando que momentos como aquele seriam perda de tempo, principalmente porque eles precisam materializar o que fazem para mostrar às famílias, e muitas vezes para a própria direção da escola.

As queixas dos professores em relação a proposição e mediação das brincadeiras para os bem pequenos, apresentada por Fortini (2018) nos estudos que ela revisou, foram a falta de espaço adequado, a falta de tempo e de possibilidades para que ela aconteça. A rotina escolar com horas fechadas para a alimentação e higiene, é um entrave para que as brincadeiras sejam contempladas de modo intencional, organiza e planejada, conforme salientam em seus discursos.

Se dos 22 estudos revisados por Fortini (2018) a escolarização já aparece para as experiências escolares em bebês, nos leva a pensar como isso se desmembra nos períodos seguintes. Vigotski (2008) afirma que a brincadeira para a criança na primeira infância (0 a 3 anos) é extremamente séria pois é nessa ação que ela brinca sem diferenciar a situação

imaginária da situação real. É justamente por isso, que a mediação do adulto é fundamental já desde a tenra idade, a partir daquilo que criança executa na sua brincadeira. O autor nos auxilia a compreender o caráter sério da brincadeira na primeira infância ao citar que:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2008, p. 35)

A zona de desenvolvimento iminente é justamente aquela na qual a ação do adulto será primordial, e na ausência da possibilidade de vivenciar as brincadeiras já na primeira infância conforme constatou a revisão de Fortini (2018) traz uma realidade que não condiz com as necessidades de aprendizagem reais dessa faixa etária, e acabam instrumentalizando toda a rotina, e conseqüentemente a ação dos professores para cumprir certas normativas escolares. O autor faz essa análise e recomenda novas pesquisas sobre a formação inicial dos professores.

Silva (2019) em outro de estudo bibliográfico sobre o desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança pré-escolar, com base especificamente na teoria sociocultural e histórica, nos auxilia a compreender o alerta deixado por Fortini (2018) quanto a instrumentalização da brincadeira já na primeira infância. No seu levantamento, Silva (2019) explica a importância de compreender que a brincadeira de papéis é a atividade principal da criança, principalmente na fase pré-escolar, e que seu conteúdo base são as relações sociais provenientes dos papéis na temática da brincadeira, exemplo: casinha, bombeiro, motorista; e o conteúdo presente no desenrolar desses papéis vivenciados, e que serão construídos pelas crianças.

Antes de desenvolver a brincadeira protagonizada em papéis sociais, a criança na faixa de 0 a 3 anos interage com os objetos, e a ação do adulto já é fundamental desde então. Elkonin (2009) fortalece o nosso pensar sobre a mediação do adulto com a brincadeira já na primeira infância, quando afirma que o processo de aprendizagem das ações sobre os objetos acontece somente em “ação conjunta” com os adultos. Ou seja, as funções dos objetos que estão no meio social da criança, somente serão compreendidos por ela, a partir das ações dos adultos com esses objetos frente a ela.

Portanto, Silva (2019) salienta que é preciso definir o conteúdo e a forma de ensino a qual a escola de Educação Infantil pretende seguir. Não há sentido, na visão da autora, que os professores deixem acontecer as aulas de modo aleatório. O ponto chave da escola da infância é fazer com que a criança se aproprie culturalmente dos conhecimentos acumulados historicamente.

No entanto, para compreender o quanto a brincadeira é uma atividade séria e inerente a criança de modo a ser uma necessidade vital ao seu desenvolvimento humano, os professores precisam garantir que a brincadeira esteja presente, sem ser instrumentalizada, formativa e normativa conforme constatou Fortini (2018), e nem a conceber como uma atividade inata e espontânea da criança, evidenciando um senso comum (Silva, 2019).

Para que o desenvolvimento da criança seja pleno, e sua imaginação se desenvolva, a brincadeira deve ser garantida e sua estrutura deve ser complexificada, e somente o adulto pode promovê-la (Silva, 2019).

Mas, por quais razões a viabilidade da brincadeira com uma mediação docente, que promova o desenvolvimento pleno da infância, garantindo-lhe suas necessidades vitais de aprendizagem, é tão difícil?

A resposta a esse questionamento norteador, orienta a compreensão da justificativa para essa proposta de tese, posto que, exige uma análise multifatorial em constante engrenagem entre si, na qual um fator é desencadeante de toda a engrenagem e que serão revelados ao longo desse capítulo.

O espaço físico é um dos fatores que dificultam a promoção das brincadeiras a serem propostas pelas professoras no ambiente escolar (Ehrenberg, 2014; Marcolino e Mello, 2015; Fortini, 2018). No entanto, não se trata necessariamente da ausência de um espaço físico adequado, salientando dimensões e espaços planejados, o que sem sombra de dúvidas é sempre um ponto positivo para o bem-estar de quem trabalha uma jornada integral na escola de Educação Infantil. O que os estudos trazem em relação ao espaço, é a ausência da tematização como preparo prévio, para as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, impulsionando as suas criações.

A tematização de um espaço exige que o professor tenha elaborado previamente o seu planejamento, para estar a par do objetivo a ser alcançado, na maneira com a qual organizou esse espaço, e para isso deve chegar na escola antes da turma para viabilizar a organização.

Foi o que constatou Gnoatto (2020), quando em sua observação, contemplou as brincadeiras de papéis que surgiram a partir de somente 2 situações as quais a professora realizou essa tematização, das 06 cenas estudadas. A autora concluiu que a brincadeira na escola pesquisada era instrumentalizada, tal qual apontou a revisão de Fortini (2018). A tese de Rezende (2018) também atestou essa ausência da tematização do espaço.

Vigotski (2018) nos ajuda a pensar sobre a importância da tematização do espaço quando nos ensina que o meio é a “fonte de desenvolvimento”, e utiliza inclusive a mesma expressão para atestar a brincadeira como vivência social.

O estudo de Salles (2018) trouxe uma experiência de espaço previamente organizado e preparado para compreender as formas de mediação pedagógica com a criança autista. O espaço da brinquedoteca facilitou muito o desenvolvimento do estudo, principalmente porque as brincadeiras envolviam muito o movimento corporal. Era preciso garantir a criança autista a possibilidade de exploração do seu próprio corpo durante as brincadeiras, e nesse caso o espaço amplo livre de mobílias foi o ideal.

Coutinho *et al* (2019) também salienta a importância de o professor planejar o espaço para abrigar as brincadeiras, e sua pesquisa contemplou a avaliação da qualidade das brincadeiras que eram produzidas pelas crianças em uma Instituição de Educação Infantil. O espaço o qual as brincadeiras eram realizadas foi um ponto de análise norteador para descrever a qualidade da experiência do brincar, no instrumento de avaliação proposto pelos pesquisadores. O professor foi envolvido nessa pesquisa, de modo a contemplar as brincadeiras das crianças com o instrumento de coleta que colocava o espaço como ponto chave para as descrições.

Quando a professora organiza o espaço, escolhendo os objetos que serão oferecidos e estarão disponíveis às crianças, quando ela agrupa ou desagrupa a mobília, reduz ou amplia o espaço, de modo que nele estejam instrumentos culturais que suscitarão as temáticas das brincadeiras, a criança passa ter desafios que serão potencializados pela relação que a professora estabelecerá com ela durante a brincadeira.

Portanto, a professora, inserida no espaço tematizado e interagindo com a criança, pode-se dizer que a criança encontra a “forma ideal” de como agir com os instrumentos, e tem ali o modelo. É no meio “[...] é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e

as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica.” (Vigotski, p. 90, 2018).

Vale ressaltar, porém que, não adianta a professora somente arrumar o espaço. É preciso que ela interaja planejadamente, pois é nesse espaço que a criança visualizará a “forma ideal” (Vigotski, 2018) para interagir com instrumentos e resolver os problemas sobre as temáticas propostas. Sobre essa interação da docente com a brincadeira trataremos mais adiante. Agora nos atentemos ao fator tempo. O tempo de preparo.

Para que o professor operacionalize a organização do espaço para a brincadeira, durante a jornada no ambiente escolar. Ele precisará de tempo. Esse seria o segundo fator que nos auxilia a compreender a dificuldade da inserção real da brincadeira planejada como princípio orientador da Educação Infantil, de modo pleno e fora dos rituais de instrumentalização reducionista.

Ainda na revisão de Fortini (2018) o fator tempo foi constatado como emergente nos vinte e dois estudos que ela revisou. O tempo no ambiente escolar nos impulsiona a tratar da rotina a qual as Instituições de Educação Infantil organizam para atender as crianças, e equilibrar os papéis entre o educar e o cuidar.

Nessa rotina, por vezes exige-se um apressamento das condutas das professoras em cumprir com a famosa “hora de”, e essas condutas reverberam nas suas ações pedagógicas para com as crianças. Foi o que constatou a tese de Rezende (2018, p. 152) destacando que “[...] o tempo constitui uma das bases do trabalho de modo a articular as dimensões educar-cuidar”. O estudo, ouviu e acompanhou os trabalhos de 03 professoras, 05 estagiárias e 01 coordenadora, que atuavam com crianças bem pequenas. A pesquisadora revelou vários desdobramentos dessa prevalência da rotina escolar sobre a prática de ensino das professoras, tais como: emprego do apressamento das crianças para a execução das atividades, escola em ritmo de fábrica, interferências negativas durante as brincadeiras, professoras conscientes de que não estão fazendo o que deveriam fazer na sua prática educativa, mas precisam atender às exigências da direção.

As constatações de Rezende (2018) suscitam muitas análises, e esclarecem que os fatores que suscitam dessa investigação inicial, respondendo o questionamento norteador exposto anteriormente, funcionam em engrenagem. Percebe-se que esse apressamento gera uma

profissionalidade automática nas professoras, em cumprir com a rotina que acaba envolvendo mais as ações do cuidar e pouca sustentabilidade no educar.

Trataremos mais adiante sobre o velho paradoxo entre o cuidar e o educar. Antes, é preciso destacar ainda que no estudo de Marcolino e Mello (2015) o fator tempo é mencionado sabiamente pelas pesquisadoras fazendo alusão ao planejamento das professoras. Ao observarem as brincadeiras das crianças em uma Instituição de Educação Infantil no interior de São Paulo, elas encontraram conteúdos empobrecidos no desenvolvimento das temáticas das crianças, e justificaram com suas pesquisas de doutoramento em relação ao planejamento docente. Naquela oportunidade elas constataram que não constava no planejamento das professoras um tempo para o desenvolvimento da brincadeira de papéis.

O tempo e o espaço são determinantes para a existência das brincadeiras de papéis, e é preciso organizá-los previamente para garantir as crianças o desenvolvimento da sua vivência social plena (Vigotski, 2008).

Essa organização deve ser equilibrada, de modo que não gere o apressamento automatizado das ações docentes, e nem o distanciamento da professora durante as práticas do brincar livre⁶. Nesse sentido, Ehrenbergg (2014) destaca, por exemplo, que o tempo limitado e padronizado para a Educação Física, é um dos fatores que dificulta a compreensão dos professores de Educação Infantil sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento infantil. A partir da entrevista de 43 professores, o estudo revelou que os professores acreditam que contemplam a cultura corporal durante brincadeiras de roda e músicas para dançar livremente, e que a Educação Física seria uma atividade mais esportivizada e não precisaria estar contemplada na Educação Infantil.

Haja visto que a Educação Física entra na rotina do ambiente escolar geralmente como uma aula segmentada, os professores precisam lidar com um tempo que nem sempre é favorável à necessidade do coletivo de crianças, e essa situação somada à falta de conhecimento específico de como oportunizar brincadeiras de papéis que envolvam a cultura corporal, dificultam a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil.

⁶ Entende-se o brincar livre como o momento no qual a criança cria possibilidades de brincar de acordo com o seu conhecimento de mundo. É um momento indispensável para o desenvolvimento integral da criança, sendo ela a protagonista da criação. Isso não significa que ela deva estar totalmente sozinha na ação lúdica. A professora pode auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos presentes na ação, sem colocar-se como protagonista ou como líder, mas sim como uma boa observadora, realizando intervenções pontuais para que a brincadeira se efetive durante o tempo que a criança tem disponível dentro da estrutura escolástica.

O tempo e o espaço são fatores que estão diretamente engrenados com o planejamento docente. No planejamento a professora pode demonstrar o nível de conhecimento do docente sobre a sua prática educativa, pois é o instrumento que sustenta a sua prática. Em se tratando de Educação Infantil perceber a influência do tempo e a organização do espaço como determinantes na vivência das brincadeiras, deve fazer parte do conhecimento específico sobre a infância e, portanto, estar contemplado nos planos de ensino. A tarefa pedagógica da professora deve estar construída com base no conhecimento científico. “A ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida.” (Vigotski, 2010, p. 456).

Dessa forma, o planejamento docente é outro fator que nos auxilia a compreender porque a brincadeira de papéis proposta com a mediação docente é tão complexa. Dos 17 estudos revisados, Gnoatto (2020), Marcolino e Mello (2015), Mak (2019), e Rezende (2018), apontam falhas no planejamento docente por não garantirem a brincadeira de papéis na rotina de experiências formativas das crianças, e/ou na maioria das vezes a brincadeira de papéis estar completamente ausente.

Ehrenbergg (2014) ao investigar como os professores de Educação Infantil compreendiam sobre a cultura corporal na Educação Infantil, revelou que esses tinham convicção de que para trabalhar com a linguagem corporal das crianças na brincadeira, bastaria oportunizar um tempo livre para “se mexerem” livremente. Além de não conceberem a relação da cultura corporal com a brincadeira de papéis, também desconheciam o papel da Educação Física nesse ensejo. Subjetivamente esse estudo também revela a falta de planejamento para a organização de espaços que promovam a brincadeira de papéis imersas em contextos da cultura corporal.

A revisão de Silva (2019) destaca que, o ponto chave da infância é fazer com que a criança se aproprie culturalmente dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem. Para tanto, os professores precisam definir o “conteúdo” e a “forma” a qual esses conhecimentos serão mediados pelo professor, estando de acordo com a realidade de quem o receberá. Não há sentido deixar a mercê de um mero acaso.

O conhecimento específico sobre a brincadeira de papéis é indispensável para o planejamento e conseqüentemente para a prática de ensino da professora de Educação Infantil. Embora nem todos os estudos tenham explicitado diretamente sobre a elaboração do

planejamento e seus conteúdos, todos os estudos apontam de certa maneira, a necessidade de maior aprofundamento sobre a brincadeira de papéis na primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos em grande maioria descrevem um cenário de práticas educativas tradicionalistas as quais divergem dos princípios da teoria histórico-cultural, que por sua vez, concebe a brincadeira como vivência social (Vigotski, 2008), e dos documentos legais⁷ que priorizam a brincadeira como eixo orientador das práticas educativas na Educação Infantil.

As características de práticas tradicionalistas, destacadas em 09 estudos (Mak, 2019; Mello e Iza, 2009; Ehrenberg, 2014; Marcolino e Mello, 2015; Gnoatto, 2020; Fracetto, 2020; Silva, 2019; Fortini, 2019; e Rezende, 2018) foram: a prevalência do viés assistencialista, vitrinismo para as famílias, controle dos corpos infantis e escolarização precoce.

Na revisão de Fortini (2018), oito estudos criticaram o processo capitalista com a qual a brincadeira é concebida pelos professores, coordenadores, diretores e famílias, visando apenas o produto do seu processo de produção.

É nesse interim que afirmo o frequente vitrinismo que ocorre nas práticas educativas, inclusive com a brincadeira, que na maioria das vezes possui a direção condutora da professora com objetivos pré-definidos, em caráter meramente instrumentalizado, tal qual também pontuaram com maior especificidade, os estudos de Marcolino e Mello (2015), e Gnoatto (2020). Esse último ainda pontua que, esse vitrinismo para as famílias, funciona como um fator limitador para que os professores promovam com maior frequência e eficácia, a brincadeira de papéis.

Mak (2019) salienta que a pressão por mostrar e comprovar aos pais o que fazem durante o cotidiano, impulsiona as professoras a terem que oferecer atividades em folha na maioria das vezes. O estudo também revelou um forte ritmo escolarizante nas escolas pesquisadas, e descreve um cenário com brincadeira de papéis ausente na prática educativa.

O ritmo escolarizante na Educação Infantil lhe retira a essência, que é justamente o oposto disso, ou seja, a Educação Infantil como espaço para a criança exercer a sua atividade criadora (Vigotski, 2018a) a partir da sua comunicação com o mundo, passando obrigatoriamente pela brincadeira de papéis. As experiências com as diferentes linguagens na primeira infância devem passar pela brincadeira de papéis.

⁷ BNCC: Base Nacional Comum Curricular, e DNC: Diretrizes Nacionais Curriculares.

Sobre a escolarização precoce, a revisão de Fortini (2018) considerou que, os documentos legais como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PNAIC (Programa nacional de alfabetização na idade certa) auxiliam no ritmo escolarizante, quando adotados como diretrizes orientadoras engessadas. Mello e Iza (2009) salientaram já na introdução do seu estudo, a presença da escolarização como um dos principais problemas da Educação Infantil, e que impede muitas vezes a presença do brincar como princípio orientador da prática docente. Uma necessidade vital para a etapa da Educação Infantil.

Contribuindo para o ensejo das práticas tradicionalistas verificadas nos estudos, foi destacado o viés assistencialista na prática educativa das professoras de Educação Infantil. Esse viés, por vezes, aglutina a mediação docente com foco na brincadeira como eixo orientador, por orientar-se unilateralmente pelo cuidar. Mello e Iza (2009) consideraram que o cuidar parece ser o centro do trabalho das professoras de Educação Infantil, e essa conduta acaba desconsiderando todo o avanço científico que a psicologia histórico cultural trouxe ao desenvolvimento infantil. Fracetto (2020) também corrobora, após investigar o desenvolvimento da imaginação em crianças bem pequenas, que essas permaneciam expostas a uma rotina escolar que priorizava o cuidar em ritmo assistencialista.

Vale destacar que a revisão de Fortini (2018) também revelou um perfil assistencialista nas práticas educativas dos professores da Educação Infantil, centrados prevalentemente no cuidar.

Nessa mesma linha, a tese de Rezende (2018) também concluiu que o que determina as práticas educativas do cotidiano das Instituições de Educação Infantil são as necessidades de organização das ações dos adultos, resultando em uma rotina muito rígida. Essa rotina escolar rígida, centrada na compartimentação do tempo, com vivências pautadas no viés assistencialista prevalece sobre a prática educativa das professoras.

Quando a rotina escolar impulsiona o trabalho docente, as crianças acabam sendo submetidas a um maior controle para atender as exigências externas. Pode-se prever que esse cenário dificulta a vivência social da brincadeira, sobretudo a brincadeira de papéis as quais exigem certa dose de imprevisibilidade com as ações que serão criadas pelas crianças durante o exercício da sua atividade criadora (Vigotski, 2018a).

Rezende (2018) encontrou em seu estudo uma forte ação controladora dos corpos infantis, exercida pelos professores durante a rotina da escola pesquisada. Destaco o

posicionamento de uma das professoras pesquisadas, que afirmava ser consciente de que a sua prática educativa não era ideal, nem tão pouco pedagógica para as crianças bem pequenas, devido a um constante apressamento que era imposto a ela. Os apressamentos envolviam muito as ações de alimentação e higiene, e as professoras não demonstraram conhecimento de que essas práticas podem se tornar momentos extremamente pedagógicos, principalmente na faixa etária de zero a dois anos. A pesquisadora destacou que existia um entendimento que esses momentos de cuidar não seriam pedagógicos, havendo um outro momento na rotina o qual elas denominavam de momento “da atividade pedagógica”.

O controle dos corpos infantis ficou evidente também no estudo de Mello e Iza (2009), haja visto que, investigaram especificamente as atividades de movimento nas rotinas diárias de professoras de Educação Infantil. Os pesquisadores identificaram uma tendência à atividades de não-movimento. Vale destacar:

As professoras parecem relacionar a habilidade de atenção com o não-movimento, ou seja, para que a criança aprenda, existe a ideia de que ela deva, necessariamente, estar sentada olhando para a professora e qualquer movimento fora disso possa ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão. (Mello e Iza, 2009, p. 297).

Corroborando com a prática tradicionalista, pela característica de controle dos corpos infantis, Fracetto (2020) também destacou a prevalência de atividades de não-movimento para aquietar as crianças que interagem corporalmente durante a contação de histórias nas escolas pesquisadas. Mak (2019) também constatou um corpo docente controlador, sem a percepção de que as crianças necessitavam de maior tempo e espaço para brincarem de fato.

O movimento das crianças, sobretudo as bem pequenas, é uma linguagem que também comunica, e está muito presente na primeira infância, quando estão no período da comunicação emocional direta, na atividade objetual manipulatória e na brincadeira de papéis (Lazaretti, 2011 *apud* Elkonin, 1987b) Desse modo, é previsível que seus diálogos estarão sempre envolvidos gestualmente. Ehrenberg (2014) tratou em sua pesquisa sobre a cultura corporal na aulas de Educação Física, e constatou que as professoras de Educação Infantil possuíam uma visão reducionista em relação a esse objeto de estudo. O desenvolvimento motor no sentido biológico apareceu como justificativa da importância das práticas corporais para as crianças. Para as professoras, a linguagem corporal precisa de um momento específico para viabilizar a experiência com a cultura corporal. Colocar música para as crianças dançarem livremente e brincadeiras de roda foram descritas como atividades que atendem o trabalho da educação corporal das crianças.

Torna-se necessário superar essa visão reducionista da Educação Física e da própria Pedagogia, em abordar práticas corporais com objetivos no viés puramente biológicos e dissociados de um projeto de ensino coletivo. Enquanto as professoras separarem a linguagem corporal em seus planejamentos, as crianças continuarão a terem experiências empobrecidas culturalmente, principalmente se estiverem sempre submetidas a um controle rígido e sem espaço para a criação (Ehrenberg, 2014).

As práticas de ensino tradicionalistas na realidade são pouco educativas, ou seja, carecem de maior trato com o conhecimento científico que é um dos papéis da escola (Vigotski, 2009), portanto, a mediação para com o conhecimento na infância, aparece pouco. Ao analisar as mediações pesquisadas nos estudos dessa categoria de análise pude elencá-la como uma peça-chave na engrenagem, metaforizando o alinhavo da resposta à pergunta norteadora desta análise⁸.

A revisão de Fortini (2018) revelou que existe uma contradição entre o que a professora pensa sobre a brincadeira, e a sua mediação em relação a ela, no ambiente e na rotina escolar. A pesquisadora pontua que a mediação é realizada em caráter formativo, instrucional e normativo, ou seja, não há muito espaço para a brincadeira de papéis ou até mesmo o brincar livre. Nesse estudo, foi destacado ainda, que algumas professoras demonstram certo estresse quando as crianças iniciam suas produções brincantes no ambiente escolar, e que a maioria possui dificuldade em mediar a brincadeira como “atividade principal”. (Leontiev, 2017).

Já a revisão de Silva (2019) nos ajuda a compreender a importância e a característica de uma mediação docente, sob os princípios teórico da psicologia histórico-cultural. Uma das características é a capacidade de contemplação da brincadeira, pois, nem tudo o que a criança faz, pode ser considerado brincadeira, ao ser abandonada, sem a mediação do adulto. Uma criança com livre acesso aos objetos, pode estar simplesmente em um “ato sensorial-manipulatório”. Por esse motivo, é fundamental que a professora conheça a brincadeira e o seu papel no ambiente escolar da Educação Infantil.

Ao contemplar e munido de conhecimento sobre a brincadeira, o professor identificava o seu conteúdo, observava a conduta das crianças em seus papéis, registrava as produções das crianças e conseguia promover planejadamente as interações. Tudo isso para desenvolver o processo de consciência, inteligência e criatividade da criança pré-escolar, posto que, é

⁸ Aqui refiro-me à pergunta norteadora da análise das categorias do levantamento teórico.

essencial ao seu pleno desenvolvimento humano (Silva, 2019; Marcolino e Mello, 2015). Essa mediação é necessária porque a brincadeira é uma vivência social (Vigotski, 2008) ensinada e aprendida. Não é inata e nem espontânea.

No entanto, não somente a revisão de Fortini (2018), mas o estudo de Marcolino e Mello (2015), Gnoatto (2020), Mak (2019), e Rezende (2018) revelaram explicitamente que a brincadeira de papéis estava ausente no ambiente daquelas escolas, no período em que os dados foram coletados. A ausência diz respeito a comparação com os pressupostos da brincadeira de papéis na teoria histórico-cultural.

No estudo de Marcolino e Mello (2015) demonstrou certa pobreza no desenvolvimento das temáticas das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, sinalizando que havia dificuldades de sustentação dos conteúdos. É exatamente nesse ponto que entraria a mediação docente. No entanto, verificou-se que os professores tinham dificuldade em conceber essa atividade como o carro-chefe em suas práxis e que nem tão pouco constavam em seus planejamentos.

Da mesma forma, Gnoatto (2020) em sua análise observou que a brincadeira de papéis não constava no planejamento das professoras, e esporadicamente de modo aleatório algumas professoras tentavam interagir nas poucas oportunidades que a brincadeira de papéis apareceu, de maneira muito superficial. A autora pontuou três ações que eram frequentes na mediação das professoras: resolução de conflitos comportamentais, quando o conteúdo da brincadeira dirigida não era aprendido pelas crianças, e quando as crianças realizavam alguma ação diferente do que a professora havia orientado.

As análises de Gnoatto (2020) deixam nítida a presença de uma práxis educativa verticalizada e com total controle da docente. Fica fácil de compreender então, o porquê as crianças possuíam dificuldade em sustentar os conteúdos das brincadeiras de papéis. Silva (2019) respaldado totalmente nos estudos de Vigotski (2008) salienta que é indispensável a mediação docente na atividade do brincar, para que a criança não saia da escola no mesmo nível que entrou, destituindo a sua função.

As intervenções durante a mediação docente devem ser realizadas na zona de desenvolvimento eminente da criança, em relação ao conteúdo que está presente na brincadeira, priorizando primeiro as relações sociais e posteriormente o que pode ser trabalhado como conteúdo escolar (Silva, 2019).

Ao analisar a didática docente da Educação Infantil, Mak (2019) corrobora ao salientar a importância de uma sistematização da mediação docente na Educação Infantil, de modo que ela não seja solta, aleatória e relativizada somente pela simples inserção da criança no contexto cultura. A autora concluiu esse dito, após constatar que as brincadeiras de papéis apareciam na rotina das professoras pesquisadas, de maneira tímida, e por meio de contações de histórias, sem que a docente se permitisse entrar na brincadeira com maior liberdade para as crianças atuarem nos papéis desejados. Ela analisa um brincar totalmente instrumentalizado, e fora das ações didáticas das professoras como eixo orientador.

A mesma dificuldade em lidar com o brincar enquanto vivência social, e empregá-lo como base para a didática docente na Educação Infantil, constatada por Marcolino e Melo (2015), foi verificada por Mak (2019).

Outro estudo que pontuou detalhes da mediação docente durante as brincadeiras foi o de Rezende (2018), que revelou momentos esporádicos das professoras interagindo com a brincadeira de papéis realizada pelas crianças de modo aleatório. A autora pontua que as professoras realizavam intervenções inadequadas, sem conhecimento das eminências da brincadeira de papéis.

Outro dado descrito por Rezende (2018) foi sobre a sua análise durante o brincar livre das crianças. A pesquisadora verificou que as professoras não participavam nem para interagir com outros diálogos com as crianças, mesmo que não fosse a brincadeira. Ou seja, as professoras estabeleciam um distanciamento do coletivo de crianças. Inclusive, ao analisar como as crianças brincavam, foi constatado que elas não diversificavam as temáticas, trazendo sempre os papéis das atividades presente em sua rotina escolar: o banho, a troca de fraldas e o lanche. Isso pode estar atrelado às referências culturais empobrecidas.

Sem a mediação docente é impossível complexificar a brincadeira, e nesse caso a criança deixa de ser desafiada a potencializar as suas funções psicológicas superiores. Quando Vigotski (2018b) estabelece que o meio é a “fonte de desenvolvimento”, a brincadeira, a criança, o adulto e o ambiente escolar estão diretamente envolvidos. Para a criança poder conhecer o seu meio, as funções sociais nele presentes, bem como a utilização dos instrumentos manipulados pelo adulto, ela precisará de uma mediação eficaz, inteligente, planejada em função do desenvolvimento do seu raciocínio.

No entanto, os estudos revisados nas leituras de resumo, e os 17 lidos na íntegra, em sua grande maioria não apontam essa proximidade do professor com a brincadeira de papéis em si, e acabando revelando um distanciamento movido muitas vezes pela falta de conhecimento sobre o real potencial da brincadeira no desenvolvimento infantil. Marcolino e Mello (2015), Mak (2019), Ehrenbergg (2014), Gnoatto (2020), Fortini (2018), e Rezende (2018), descrevem explicitamente essa ação docente. Coutinho et al (2019) tangencia esse dado ao analisar a conduta dos professores que atuaram como pesquisadores participantes em seu estudo, a partir do curso de formação sobre a avaliação da qualidade da brincadeira na Instituição. Quando esses professores tiveram que elaborar o instrumento de registro da sua práxis, para posteriormente retirar determinadas situações para serem discutidas no grande grupo, os pesquisadores perceberam que a dificuldade estava presente. Eles destacaram que as expressões que mais exigiram a mediação dos pesquisadores no instrumento avaliativo aos professores sujeitos-participantes foram “protagonismo infantil” e “expansão de repertório do brincar”, ou seja, expressões que deveriam estar no centro do domínio desses professores.

Outro estudo que tangenciou a situação de distanciamento da brincadeira de papéis por falta de conhecimento docente foi Salles (2018), que buscou compreender as formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor para a inclusão da criança autista em atividades lúdicas. Nesse caso, abre-se um outro caminho para o estudo da brincadeira de papéis no espectro do autismo. O que se pode verificar, no entanto, é que ela não esteve presente durante as vivências analisadas, e que foi nítida a necessidade da mediação docente por meio da linguagem corporal, precisamente no corpo a corpo, e no encorajamento para a experiência em desafios corporais junto ao coletivo de crianças.

Os demais estudos revisados (Anselmo, 2018; Fracetto, 2020; Silva, 2019, Iza e Mello, 2009), inclusive os que pertencem a outra categoria dessa análise (Chartier, 2010; Demetrio, 2016; Sabbag, 2016; Ehrenberg e Ayoub, 2020) abordam a dificuldade dos docentes da Educação Infantil em lidar com a brincadeira de papéis em algum momento do estudo. Embora não tenham evidenciado, essas menções permanecem subjetivas e corroboram para a conclusão dessa revisão. Somente o estudo de Campos (2015) revelou uma mediação docente completamente oposta aos demais achados, e que será detalhada adiante.

O que fica claro até aqui, é que, o conhecimento superficial sobre a brincadeira de papéis na Educação Infantil, impulsiona os questionamentos quanto a formação inicial e continuada

dos professores. Ehremer (2014), Coutinho et al (2019), Mello e Iza (2009), Anselmo (2018), e Fortini (2018) foram os estudos que recomendaram explicitamente maiores pesquisas quanto à formação dos professores de Educação Infantil. No entanto, os demais estudos dessa categoria, embora não tenham descrito objetivamente sobre o papel da formação inicial e continuada em relação a compreensão da brincadeira de papéis como eixo orientador da práxis educativa, deixam transparecer que suas constatações convergem para a mesma questão de modo subjetivo.

O estudo de Coutinho *et al* (2019) serve de guia para compreendermos outras peças da engrenagem que metaforicamente utilizo aqui para aprofundar as relações entre o corpo do professor e a brincadeira de papéis no ambiente escolar da Educação Infantil, porque os pesquisadores utilizaram os próprios professores da Instituição como protagonistas e participes ativo no processo de pesquisa. Foi realizada uma formação continuada e ao passo que a formação acontecia, os pesquisadores coletavam os dados a partir da mediação do professor na íntegra. O estudo se concentrou em avaliar a qualidade da brincadeira na Educação Infantil.

Além das entrevistas, os pesquisadores utilizaram a técnica da “avaliação de contexto” de Bondioli (2004) apud Coutinho *et al* (2019) que inclui a criação de um instrumento que possibilita não somente avaliar a qualidade do brincar na Instituição, mas utiliza a percepção dos agentes naquele contexto em que as crianças se inserem.

O caminho do estudo de Coutinho *et al* (2019) então, passou por uma formação dos docentes que consistiu em: discussão teórica, elaboração dos pontos de contemplação do brincar e as relações sociais, criação de documentos para o registro das observações, aplicação do documento de registro e discussão das observações registradas no grande grupo. Os professores participavam ativamente de todo o processo.

Após a aplicação e as discussões no grande grupo, os pesquisadores iniciaram suas análises conclusivas. Verificou-se uma ausência no hábito de registrar e de conhecimento técnico-específico sobre “expansão de repertório do brincar” e “protagonismo infantil”, que foram expressões utilizadas na elaboração do documento de avaliação (Coutinho *et al*, 2019).

O registro é a documentação pedagógica que todo o professor de Educação Infantil deve elaborar ao longo da sua jornada. Os professores pesquisados por Coutinho et al, (2019) relataram que o instrumento criado por eles, sob a orientação dos pesquisadores os auxiliou muitíssimo na ação de registrar, permitindo-lhes perceber o quanto é importante para

compreenderem a sua própria função de professor, e se auto avaliarem em relação ao domínio de seus conhecimentos técnicos.

Por fim, o estudo finaliza com um alerta sobre a urgência na revisão dos processos formativos do professor de Educação Infantil, quanto à ação prática do brincar. Além disso, salientaram que os professores precisam estar munidos de instrumentos que facilitem e profissionalizem a sua prática de ensino, para o desenvolvimento pleno e eficaz da aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, superando o viés reducionista do simples cuidar. (Coutinho *et al*, 2019).

Os aspectos da formação continuada para professores de Educação Infantil também foram sugeridos em alguns estudos. Mello e Iza (2009) recomendam maior atenção quanto aos estudos do processo de aprendizagem. Ehrenbergg (2014) acrescenta a necessidade de pesquisas para a formação para os professores de Educação Física Infantil junto aos pedagogos. A tese de Mak (2019) sobre a didática da Educação Infantil, além de recomendar maior averiguação na formação dos professores da infância, salientou que um dos grandes entraves na formação é a dificuldade com a qual os professores adentram às escolas, sem conseguirem estabelecer na prática o que orientam as literaturas.

Para tanto, é preciso pensar e registrar como está articulado o currículo da formação inicial no que diz respeito a Educação Infantil, para averiguar quais são as bases de conhecimento da infância que estão garantidas. Na revisão de Fortini (2018) cinco estudos salientaram a importância de uma revisão e reformulação dos currículos de formação de professores, tanto na docência quanto na gestão.

O estudo de Anselmo (2018) apontou algumas diretrizes quanto as características essenciais do professor de Educação Infantil, pautando-se em bases teóricas fora da teoria histórico cultural, e utilizando a expressão “dimensão brincalhona”. O autor investigou as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona dos professores, e uma delas é utilizar o referencial da cultura infantil produzida pelas crianças, já que a dimensão brincalhona pertence à sistema culturais e sociais diversos.

Anselmo (2018) salienta ainda que os professores de Educação Infantil precisam reconhecer que, estar brincando junto as crianças é um ato de vivenciar os corpos livres para manifestarem seus anseios, dúvidas e desejos, resgatando essa dimensão brincalhona. A disponibilidade corporal é a chave para o professor estabelecer uma práxis educativa eficiente.

Por esse motivo, o autor defende que é urgente a valorização do corpo por inteiro na formação de professor da Educação Infantil, com foco na brincadeira.

A expressão “dimensão brincalhona” chamou a atenção por estar já no título, e durante a leitura da pesquisa, a investigação quanto ao termo utilizado levou a leitura de outra pesquisa realizada pela autora, cuja metodologia contou com a aplicação de um curso com duração de 03 dias, as quais as professoras teriam que realizar diversas brincadeiras entre si. Na análise dos dados, Anselmo (2014) verificou que as professoras pesquisadas demonstraram resistência em participar das atividades que envolviam o corpo, e pontuou que geralmente as formações continuadas têm priorizado mais a informação do que a experiência. Por esse motivo, quando as professoras percebiam que teriam que criar ao invés de receber, ofereciam certa resistência.

Durante o curso as professoras relataram que esperavam por soluções de um “como fazer”, esperando algo pronto para fazer com as crianças, e não reconheceram de fato o objetivo da formação, que era a experiência do brincar com os seus próprios corpos (Anselmo, 2014).

Portanto, a leitura do estudo de Anselmo (2014) serviu de apoio para a compreensão de que a “dimensão brincalhona” é o termo que se refere a capacidade do professor de Educação Infantil de se entregar por completo à brincadeira.

É exatamente essa ação de entregar-se à brincadeira que a proposta de tese se aprofundará, tomando como base a teoria histórico-cultural, e descrevendo como o corpo do professor da Educação Infantil se relaciona com a brincadeira das crianças no ambiente escolar.

Por fim, os estudos revisados nessa categoria⁹, sinalizam por enquanto que, existem algumas dificuldades na aplicabilidade da brincadeira na Educação Infantil, a partir de uma mediação docente que promova o desenvolvimento pleno da infância. Elas estão imbricadas em uma engrenagem que é disparada pela falta de conhecimento em como fazer, e que por sua vez gera um distanciamento da professora da ação social e dialógica com a brincadeira. Dessa forma, as professoras tendem a exercer uma prática educativa tradicionalista, pautada no assistencialismo, no controle rigoroso dos corpos infantis, sobretudo em relação ao movimento. Muitas vezes evidenciam a escolarização precocemente, promovendo brincadeiras dirigidas que resultem em atividades em folha, pressionadas pelo vitrinismo às famílias. As brincadeiras, principalmente a de papéis, não aparecem no planejamento, e esse por sua vez é direcionado pela rotina rígida compartimentada pelo tempo. Os espaços raramente são tematizados para a

⁹ As categorias estão descritas no Apêndice C.

vivência planejada das brincadeiras. A origem dessa engrenagem pode estar na formação inicial dos professores, a qual é recomendada como um campo de pesquisa.

No entanto, é preciso destacar que o estudo de Campos (2015) nessa categoria, funcionou como um ponto fora da curva, por apresentar uma realidade de mediação docente, diferente da síntese descrita no parágrafo precedente. A partir dos achados desse estudo, emergem questões ainda mais desafiadoras em relação as razões pelas quais os professores de Educação Infantil se distanciam das brincadeiras com as crianças no ambiente escolar, e assumem práticas educativas tradicionalistas. Quais seriam os aspectos das reformulações necessárias aos currículos de graduação das licenciaturas? O problema central estaria mesmo na formação inicial? Quais obrigações teriam a formação continuada? Ela teria um papel determinante na atuação do professor de Educação Infantil? Essas são questões que norteiam a presente análise após essa revisão.

Embora a pesquisa de Campos (2015) tenha sido um estudo de caso no NDI/UFSC (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) com uma turma G5 (grupo de crianças com 5 anos de idade) e suas professoras, os dados coletados comprovam a riqueza de conhecimentos potencializados para o desenvolvimento psíquico das crianças. Já na entrevista com as professoras fica explícita a preocupação com a aprendizagem, na elaboração de um planejamento eficaz, ideal e flexível o qual tem a brincadeira como atividade orientadora. “Eu procuro não hierarquizar as atividades [...]” afirmou uma das professoras, explicando que toda as atividades no planejamento são de extrema importância e devem estar interligadas.

Campos (2015) descreve ainda que as professoras planejam de forma intencional os espaços em sala, para que as crianças brinquem de papéis todos os dias. Ela expõe trechos de participação da professora na brincadeira, interpretando o papel de professora das bonecas das crianças, e em outro como médica. A professora interage colocando novos conhecimentos no conteúdo da brincadeira.

Durante a observação da brincadeira com a temática de hospital, chama a atenção quando Campos (2015) apresenta o desenrolar da brincadeira durante três dias consecutivos. A professora brilhantemente conduz a mediação, respeitando eticamente cada criança e suas criações. Houve uma evolução significativa de conteúdos entre o primeiro e o terceiro dia de vivência da brincadeira com essa temática, justamente porque a professora foi mediando os conhecimentos por dentro da brincadeira.

A narrativa do estudo de Campos (2015) após as suas observações e entrevistas, deixa claro o enaltecimento da “atividade criadora” (Vigotski, 2018a) das crianças, que está já respaldado no planejamento das professoras e convergindo com seus discursos: “Preparo os espaços para incluir coisas e conhecimentos que a criança não está incluindo sozinha” (p. 33). As professoras também relataram nesse estudo que, para que as crianças exerçam seu poder de escolha, sua participação também é planejada.

Três fatores indispensáveis para uma mediação docente eficiente e eficaz nas brincadeiras de papéis que todo o professor deveria conhecer, são apontadas no estudo de Campos (2015): as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social, e as possibilidades da sua atividade pedagógica. Esses três fatores devem gerar a colaboração da criança na prática educativa do professor. O discurso e a prática das professoras pesquisadas nesse estudo são congruentes, e não há distanciamento entre professor e criança, justamente porque a brincadeira é vivenciada socialmente, como condição essencial. A brincadeira de papéis é nutrida pelas professoras, a partir das temáticas que vão surgindo. Ela organiza estrategicamente os espaços, escolhe os objetos, e programa as ações dialógicas para o ensino de novos conteúdos sobre as relações sociais presentes nos conteúdos das temáticas de cada brincadeira, que são produzidas pelas crianças.

Ao analisar os achados de Campos (2015) logo vem em mente a figura de uma professora recém graduada, com acesso as discussões atuais da Educação Infantil. No entanto, é justamente o contrário. A professora titular de sala é graduada nos anos 90, e sempre se dedicou em estudar a qualidade do ensino da Educação Infantil. A docente também possui um amparo da Instituição, que viabiliza um trabalho pedagógico coletivo, com a participação horizontal e unificada entre professores, coordenadores e a comunidade. Existe consonância com um PPP (Projeto Político Pedagógico) muito ativo, que se materializa no ambiente escolar. Os princípios da teoria histórico cultural se fazem presente na gestão educacional dessa Instituição.

Por fim, o estudo de Campos (2015) leva a novos questionamentos em relação a compreensão sobre como garantir um professor brincante na Educação Infantil. Seria realmente necessário um ajuste no currículo da formação inicial de professor? É preciso uma formação inicial específica somente para a Educação Infantil? Qual seria o impacto da gestão escolar nesse cenário? A formação continuada deve ser orgânica e vinculada às Universidades para

garantir a continuidade efetiva do trabalho docente? O corpo do professor precisa de cuidados específicos para aproveitar com maestria as suas possibilidades pedagógicas?

Vale ressaltar que, dos dezessete estudos revisados, o estudo de Campos (2015) foi o único que trouxe um cenário completamente diferente dos aspectos em comum registrados nos demais estudos, inclusive naqueles que serão analisados na categoria a seguir. Portanto, não foi identificado: o distanciamento docente da brincadeira de papéis, controle de corpos, assistencialismo, escolarização precoce, ausência do brincar previsto no planejamento e falta de conhecimento específico. Isso comprova que é possível mantermos uma prática educativa que garanta a brincadeira como princípio orientador. Porém, é preciso investigar com maior profundidade, as causas e consequências que estão por de trás de práticas antagônicas a essa, e que sinalizam ser as que mais estão presentes nas Instituições de Educação Infantil.

Partimos agora para uma análise dos estudos que tiveram como objeto de análise a relação do corpo do professor com a brincadeira no ambiente escolar.

Os estudos de Ehrenberg e Ayoub (2020), Chartier (2010), e Sabbag (2017) além de se preocuparem subjetivamente em compreender como corpo do professor de Educação Infantil se relaciona com a brincadeira no ambiente escolar, utilizaram metodologias similares as quais envolviam a ministração de um curso, e a partir da vivência desse curso, iniciaram as análises, confrontando com outros instrumentos de pesquisa, tais como diário de campo, entrevistas, e aplicação de questionários. Somente o estudo de Demetrio (2016) utilizou unicamente a aplicação de questionário, porém, os dados coletados convergem com os achados dos demais estudos dessa categoria.

A viabilidade de intervenções como instrumento de pesquisa possui relação com melhor possibilidade de coletar seus discursos a partir de uma experiência de corpo vivido, e relacionar a sua expressividade corporal com a sua prática no ambiente escolar. Nem sempre conseguimos ouvir e sentir de fato o professor no cotidiano da sua práxis, e nesse caso, fica mais fácil inclusive de identificar as carências na sua profissionalidade. Esse detalhe ficou muito evidente na descrição da intervenção realizada por Ehrenberg e Ayoub (2020), o qual buscou compreender o lugar do corpo e da expressividade na educação.

“Corpo, gesto e criação” foi o nome do curso destinado aos professores de Educação Infantil durante dez encontros, cujo objetivo era que eles experimentassem literalmente práticas

corporais¹⁰ não sistematizadas. Eram momentos de experiência consigo mesmo, sem qualquer pretensão de utilidade específica para as crianças em sala de aula. O que estava em análise ali era a gestualidade das professoras. (Ehrenberg e Ayoub, 2020).

De modo similar, Chartier (2010) envolveu professoras do curso de magistério em quatro encontros os quais elas teriam que vivenciar brincadeiras de correr, de casinha e de roda. Essas foram as brincadeiras mais citadas na entrevista prévia, quando questionadas quais eram as brincadeiras mais vivenciadas nas suas infâncias.

O estudo de Sabbag (2017) investigou a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil, após a passagem dos professores no programa Prodocência (Programa de consolidação das licenciaturas) viabilizado pela CAPES, que eram projetos de formação e qualificação dos professores da Educação Básica.

Ambos os estudos (Chartier, 2010; Sabbag, 2017 e Ehrenberg e Ayoub, 2020) que implementaram como intervenção científica, vivências docentes, revelaram uma carência de estudos sobre o corpo do professor e sobre a brincadeira na Educação Infantil durante a formação. Os relatos eram expressos após as vivências, e em momentos de discussão sobre o que haviam acabado de vivenciar. Assim como na categoria anterior, ao analisar a brincadeira, estudar o corpo do professor também recaiu sobre questionamentos ao percurso formativo docente.

O estudo de Demetrio (2016) embora tenha utilizado somente a coleta de dados por questionário, também revelou ausência de discussão sobre a brincadeira na Educação Infantil, e curiosamente recomenda pesquisas mais profundas sobre a dimensão corporal do professor na relação com os bebês.

Outro aspecto em comum aos estudos dessa categoria foi a queixa sobre o cansaço após a jornada de trabalho. Chartier (2010) menciona que era visível o cansaço das professoras no início das atividades propostas de correr e de roda, e que chegaram a fazer parte do relato das próprias docentes pesquisadas. O estudo se passou nos últimos anos do curso de magistério, no período noturno, e as professoras já atuavam nas escolas de Educação Infantil. Ao discutirem sobre as brincadeiras vivenciadas, as professoras concordam que estudam pouco a brincadeira de modo prático. Após as vivências das brincadeiras propostas, as professoras demonstram

¹⁰ O estudo não detalhou quais e como foram essas práticas, mas pelas análises pode-se compreender que eram situações individuais e coletivas com o toque no outro.

prazer, alegria e enfatizam ao pesquisador que não tinham oportunidade de vivenciar as brincadeiras no âmbito prático durante o magistério.

Já no estudo de Demetrio (2016) o cansaço foi a sensação mais abordada no relato das professoras, e estava relacionado principalmente às ações de cuidado. A amostra dessa pesquisa era somente de professoras de bebês. O cansaço também já havia sido citado pela pesquisadora em seu mapeamento teórico, como o responsável pela exaustão e afastamento do trabalho.

A maior parte das professoras pesquisadas no estudo de Sabbag (2017) considera grande a exigência do corpo para trabalhar na Educação Infantil, e também registra a queixa de cansaço, sobretudo com o grupo de professoras de bebês. O cansaço aparece nesse estudo como um obstáculo do trabalho docente na Educação Infantil.

No entanto, Chartier (2010) observou que as professoras, embora demonstrando e verbalizando o cansaço, logo após a vivência prática elas mudavam seus semblantes. O estudo de Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 14) considerou a mesma situação:

Ter tempo para si era percebido como algo extremamente positivo, que fazia com que, durante a aula, o cansaço fosse sendo esquecido e mesmo com as atividades mais intensas, os modos como o grupo se envolvia nas práticas corporais possibilitava que elas se sentissem inteiras e entregues ao que estava sendo proposto.

Então, poderíamos considerar o corpo do professor de Educação Infantil, um corpo cansado? Quais seriam as consequências desse obstáculo na relação com a brincadeira?

Algumas pistas surgem no decorrer da leitura dos estudos dessa categoria. Pensando na fisiologia motora, os movimentos exigidos para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas são mais intensos que aqueles realizados por professores do Ensino Fundamental I. O abaixar e levar constante, para a utilização do chão, a própria ergonomia dos ambientes de trabalho, e a constante necessidade de colo, principalmente nas turmas de berçários, as quais é preciso certa medida de força para os cuidados com a higiene, são movimentos que ao serem repetidos diariamente provocarão fadiga musculares como resposta, com percepção de cansaço para mais ou para menos, dependendo da condição de aptidão física desse professor.

Cansaço é diferente de estafa. Vigotski (2010) nos ajuda compreender essas consequências desse estado relatado nos estudos dessa categoria. O cansaço seria, portanto, uma reação subjetiva ao organismo, no qual o pedagogo não deve temê-lo, pois ele serve como um regulador do nosso comportamento quando o trabalho começa a se tornar prejudicial ao organismo. Porém, o alerta deve ser constatado quando esse cansaço não é sentido corporalmente, mas existe a presença de uma estafa excessiva. A saber: “Isso acontece quando,

por um esforço da vontade, reprimimos em nós o cansaço e o superamos, quando temos pela frente um trabalho complexo e difícil ou quando uma grande tensão nos leva a experimentar uma excitação que nos impede de dormir.” (Vigotski, 2010, p. 377).

Os professores de Educação Infantil estariam de fato cansados ou exaustos? Estariam desejando volitivamente executar suas atividades docentes e suprimindo esse cansaço chegando a exaustão? Os professores de Educação Infantil consideram seu trabalho difícil? Essas são questões que surgem ao confrontar os relatos das pesquisas com os estudos de Vigotski (2010), quando ele aborda a questão do exercício e cansaço.

Ainda refletindo com base em Vigotski (2010) o estudo de Chartier (2010) não encontrou relatos de exaustão. O cansaço é mencionado durante uma solicitação ao pesquisador que alterasse a proposição de uma brincadeira, pois estavam se sentindo cansadas da sua jornada de trabalho e não conseguiriam fazer as brincadeiras de correr naquele dia.

Já o estudo de Demetrio (2016) o cansaço e a exaustão são densamente relatados e também mensurados quantitativamente. Os dados revelaram que o cansaço físico é sentido em demasia por 42% das professoras depois de uma jornada de trabalho, e que dependendo da intensidade algumas vezes elas deixam de realizar brincadeiras que exigem mais da capacidade física, para poderem dar conta dos cuidados com a higienização e alimentação dos bebês. E de fato, a pesquisadora constatou que a brincadeira era a ação pedagógica que menos aparecia no planejamento das professoras. A compartimentação do tempo para a organização da rotina com os bebês, era o princípio orientador do trabalho das docentes o qual constava no planejamento.

Embora o estudo de Demetrio (2016) não tenha tido como base os princípios histórico-culturais, os relatos sobre o cansaço se misturam entre cansaços sentidos fisicamente e influenciadores nas práticas pedagógicas, cansaços suprimidos que não impedem as ações pedagógicas com as crianças, e cansaços exaustivos. É esse último o qual Vigotski (2010, p. 378) chama a atenção, pois

ao contrário, a exaustão significa uma perda anormal de forças na qual a sua plena restauração já não é mais possível. Neste caso surge um aspecto negativo, uma perda irreversível de energia que ameaça o organismo com consequências mórbidas. Cria-se então a mais profunda contraposição de todo organismo ao trabalho que provoca estafa.

De fato, houve relatos de professoras que por conta do cansaço extremos acabaram deixando de atuar na etapa da Educação Infantil, ou trocaram de faixa etária escolhendo os maiores. Isso demonstra a contraposição ao que lhe causa a estafa, descrita por Vigotski (2010).

O estudo de Sabbag (2017) narra um cenário semelhante ao de Demetrio (2016) e alguns relatos colocam a disposição física como uma condicionante que assegura o trabalho docente. Exemplo de um dos relatos: “[...]bom, se eu não posso me abaixar o que que eu vou fazer para trabalhar com a Educação Infantil [...] Se eu não posso fazer uma brincadeira porque me dói a coluna, dói isso, dói aquilo outro, o que que eu tô fazendo na Educação Infantil?” (Sabbag, 2017, p. 14). O fator etário também é mencionado. Quanto maior a idade, maior a queixa de cansaço. As dores na coluna e problemas nas cordas vocais são o ônus de maior menção. A posição de cócoras e a inclinação do tronco a frente são as posições mais cansativas, e realizadas com maior frequência na alimentação das crianças, o momento da rotina mais cansativa segundo as professoras pesquisadas.

O apressamento das ações de higiene, a ergonomia ineficiente para o adulto, o número excessivo de criança para um professor e a necessidade de envolvimento nas brincadeiras, são algumas consequências desencadeadoras do cansaço apontadas no estudo de Sabbag (2017).

Ambos os estudos (Demetrio, 2016; Sabbag, 2017) expuseram direta e indiretamente que o cansaço e a exaustão influenciam na práxis docente e na própria relação com as crianças, principalmente nas brincadeiras, e também na manutenção da rotina escolar. Enquanto algumas professoras suprimem o cansaço e executam as tarefas da rotina e da práxis pedagógica, outras retiram brincadeiras que envolve muito a dimensão corporal, ou alteram rotina, driblando o cansaço, e outras ainda conseguem alternar algumas tarefas com outras professoras, quando contam com uma auxiliar em sala. Chartier (2010) embora não tenha focado no cansaço, relatou que o curso poderia ser melhor aproveitado se fosse num período em que as professoras pudessem estar mais dispostas.

Portanto, dar atenção para as queixas de cansaço e exaustão é de extrema importância para compreender intrinsicamente como garantir uma atividade docente que promova o pleno desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Nesse sentido, Demetrio (2016) aponta algumas necessidades para atenuar o frequente e o demasiado cansaço apontado pelas professoras: o investimento em mobiliário adequado, um número maior de professores por grupos de quinze crianças, e formação continuada para o trabalho pedagógico não assistencialista. E Sabbag (2017) reforça a necessidade de iniciar investigações mais densas quanto à promoção da saúde do professor de Educação Infantil. Em seu estudo, um dado curioso é que somente uma das quarenta e cinco professoras estava fisicamente ativa, e foi a única que

não relatou cansaço em sua atividade docente. Outro dado que reforça essa necessidade de investigação, foi o relato de outras professoras sobre a necessidade de estudar a qualidade de vida do professor já na graduação. Além disso, na formação continuada, também são escassas as formações sobre as questões corporais, e essa questão foi apontada por 90,5% da amostra pesquisada no estudo de Sabbag (2017).

Em que medida a promoção da saúde garantiria a participação do professor na brincadeira, de tal modo como descrito no estudo de Campos (2015)? Qual seria o resultado de uma formação inicial em o corpo do professor de Educação Infantil fosse amplamente discutido em sua totalidade e vivenciado na prática? Como articular uma formação continuada que garanta a possibilidade de os professores problematizarem as suas necessidades, as suas dificuldades, e a partir disso pudessem experimentar na prática, novas ações pedagógicas? E por fim, o que tem sido viabilizado de políticas públicas voltada à saúde do professor? Esses são outros questionamentos que surgem a partir desse balanço teórico.

As pesquisas trazem, portanto, que a relação do corpo do professor com a brincadeira de fato permanece distante. As pistas trazidas até aqui, para que o brincar potencializado na relação entre o professor, a brincadeira e a criança seja garantido como práxis educativa, é que o corpo do professor necessita de apropriação cultural e científica desse conhecimento sobre a brincadeira, como eixo orientador no âmbito teórico-prático. Esse conhecimento será fundamental para lidar com os obstáculos que já estão postos pelos achados dos estudos explorados até aqui, tais como: escolarização precoce, assistencialismo, vitrinismo das famílias, controle demasiado dos corpos infantis, planejamento elaborado em função de rotina rígida por tempo, e a não tematização de espaços de aprendizagem.

Mas, de todas as pistas geradas pelos estudos das duas categorias de análise, destaco a sinalização quase unânime para a atenção das questões do corpo do professor de Educação Infantil e da brincadeira na trajetória de sua formação inicial e continuada. Existe certa ausência quanto a abordagem dos conhecimentos sobre o corpo da professora durante a formação inicial e continuada na etapa da Educação Infantil.

Por esse motivo, volto a destacar o estudo de Ehrenberg e Ayoub (2020) o qual pontuam a necessidade de pensar a formação continuada como uma ação para preencher lacunas da formação inicial, e nem tão pouco acreditar que a formação inicial deva se basear em conteúdos

estritamente técnicos. As pesquisadoras defendem uma formação continuada de caráter prático, cultural e investigativo.

De fato, durante as leituras dos dezessete (17) estudos, mesmo os dividindo em duas categorias de análise, em algum momento os autores sinalizavam para a necessidade de revisão nos currículos de graduação e/ou na formação continuada, em relação aos estudos sobre a brincadeira e o corpo da professora de Educação Infantil.

Sobre a formação inicial além da sinalização das carências de estudos sobre a brincadeira e o corpo da professora, os estudos também não trouxeram muitos detalhes sobre os currículos de graduação, até porque esse não era o foco. No entanto, nos depoimentos dos sujeitos envolvidos, apareceram queixas quanto essa carência. Isso nos leva a pensar em como deveria ser o ensino da brincadeira para o professor que irá ensinar. Como deveria estar constituída essa prática na formação inicial, haja visto que a base legal da atividade docente na Educação Infantil, está totalmente embasada na promoção do campo do brincar.

Sobre a formação continuada, Ehrenberg e Ayoub (2020) reforçaram que há uma polissemia sobre a interpretação da formação continuada, que vai da prestação de cursos instrumentalizantes que oferecem ferramentas diretas para a implementação do trabalho docente com as crianças, até a prestação de cursos administrativos que oferecem orientações para funções fora da sala de aula. Porém, de acordo com as pesquisadoras o formato de cursos de formação continuada de maior necessidade para os professores da infância, seriam aqueles os quais eles experimentem no seu corpo a experiência para si, de acordo com as suas necessidades.

Ehrenberg e Ayoub (2020) trabalharam com práticas corporais com os professores de Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar a eles, vivências de situações diretas para os seus corpos, permitindo-os sentir a potência brincante e consciente do que seus corpos são capazes. A experiência contava também com momentos de discussão sobre os múltiplos sentidos do corpo: o físico, a ética, a política, a cultura, e toda a sua totalidade. Outro ponto de destaque nesse estudo foi a participação dos próprios professores na elaboração do curso o qual eles eram os sujeitos pesquisados, dessa forma eles conseguem expor as suas reais necessidades, distanciando-se das experiências meramente instrumentalizadas em passo a passo.

Estaria mesmo na formação da professora de Educação Infantil a descrição minuciosa do distanciamento do corpo do professor em relação a brincadeira no ambiente escolar? Esse é

mais um questionamento que norteia a problematização central dessa proposta de tese, que será exposta mais adiante.

Nesse interim vale ressaltar as contribuições de André (2009) sobre a formação de professor, quando já sinalizava que as pesquisas sobre a formação inicial vinham diminuindo, e que eram escassos ainda os conhecimentos em relação a organização curricular, as práticas de ensino e a gestão escolar.

De certa forma, essa proposta de tese está pautada na prática de ensino docente. A organização curricular e a própria gestão escolar tangenciarão os futuros achados, haja visto que a coleta de dados a ser empregada nesse estudo, pretende colocar os professores em situação de vivência das suas práticas, tornando-os participantes e protagonista da pesquisa. Sobre essa ação, André (2009, p. 51) corrobora afirmando que “Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.”

Os estudos analisados nesse balanço teórico trazem pistas quanto o modo como a brincadeira e o corpo da professora de Educação Infantil se apresenta no ambiente escolar. De certa forma eles buscaram aproximações às práticas docentes. No entanto, é preciso ir além, para compreender como superar o distanciamento do corpo do professor da brincadeira durante a práxis. Para superar será preciso vasculhar a origem no percurso formativo, conforme as pistas desse mapeamento apontam, para evitar o fenômeno de pesquisa “mais do mesmo” o qual se refere André (2009), quando investigou as produções acadêmicas sobre a formação de professor.

Nesse sentido, vale ressaltar também, que Gatti (2014) já apontou que a formação do professor de Educação Infantil é precária, que o currículo das licenciaturas é fragmentado entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos desarticulados, e chama a atenção para a desestruturação dos estágios curriculares, cujo o projeto é ausente e muitas vezes ocorre sem vínculo com a escola e se resume a uma “observação passiva de sala de aula”. A metanálise de Gatti (2014) é bem densa, mas destaco esses pontos principais que se relacionam diretamente com o balanço das produções acadêmicas dessa proposta de tese.

Portanto, as descobertas desse levantamento, apresentaram o professor de Educação Infantil, na maioria das vezes, com corpo cansado, muitas vezes exausto, que tende a não incluir em seu planejamento a brincadeira como princípio orientador. O professor tende a manter-se

distante da brincadeira das crianças, e tematizar pouco o espaço do brincar, realizando mediações sob práticas educativas tradicionalistas, com escolarização precoce. Essas práticas educativas por sua vez, se estruturam no assistencialismo, no vitrinismo às famílias, no controle de corpos infantis regidos rigidamente pelo tempo. A falta de conhecimento sobre a brincadeira, e a recomendação para mais pesquisas sobre o corpo e a formação da professora de Educação Infantil, também foram amplamente citadas.

Diante desses achados foi possível estruturar os objetivos desse estudo sobre a consciência corporal das professoras de Educação Infantil.

O percurso histórico da pesquisa enfrentou as mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, e, portanto, sofreu alterações na sua estrutura. O território da escola como campo de pesquisa permaneceu com a entrada e circulação de pessoas, muito restritas devido a norma do distanciamento social. Dessa forma, com base no levantamento teórico e na leitura da conjuntura social do período histórico, os objetivos foram alterados, e serão descritos e explicados a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Uma vez realizada a análise das produções acadêmicas e de toda a minha experiência como professora de Educação Física na Educação Infantil, avaliei com maior profundidade a questão do corpo da professora.

Pensar no corpo, ainda que se leve em consideração a sua totalidade, não daria conta de compreender as ações sociais das professoras no cotidiano do ambiente escolar, e nem tão pouco compreender o que as leva ou não a brincar com as crianças. Existe nessa investigação que aqui se propõe, uma necessidade de aprofundamento primeiramente das características das relações sociais entre as professoras e a brincadeira de modo geral e, também, das relações sociais das professoras na ação social do brincar propriamente dito, com as crianças, no ambiente escolar.

Concebe-se, portanto, a extrema necessidade de tratar da tomada de consciência da professora de Educação Infantil sobre o seu corpo na brincadeira. O quanto o seu corpo é capaz ou não, de assumir de modo consciente ou não, um conjunto de movimentos que lhes permita

estar ou não estar de fato brincando, e quais seriam as razões para essas tomadas de consciência ou não.

A escolha para não tratar do corpo, mas sim da consciência corporal, parte justamente do suporte teórico em Vigotski (2009, p. 17), destacando que: “O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares.” A consciência corporal nesse caso, aprofunda as questões relacionais do corpo da professora, concebendo-o como um conjunto de relações históricas, culturais e sociais que responde a esse conjunto também pelo movimento corporal assumido diante da vivência dessas relações.

Ao pensar na consciência corporal da professora, destaco ainda especificamente que: “Para realizar algum movimento é necessário que exista previamente na nossa consciência uma imagem ou lembrança dos estímulos que estiveram vinculados a esses movimentos” (Vigotski, 2010, p. 219). Esses estímulos e imagens seriam justamente produtos das teias relacionais que formam o ser humano em sua perspectiva histórica, social e cultural. Não há pragmatismo na forma com a qual os corpos das professoras de Educação Infantil respondem ao cotidiano no brincar no ambiente escolar, e é justamente por esse motivo que a investigação precisa percorrer um caminho mais amplo que o simples *status quo* do corpo brincante ou não brincante da professora. A tomada de consciência corporal é o ponto chave da investigação do *modus operandi* dos comportamentos assumidos pelas professoras de Educação Infantil na ação social do brincar, no ambiente escolar, concebendo a brincadeira como vivência social (Vigotski, 2008) indispensável para o desenvolvimento da criança.

Contudo, buscamos investigar como a vivência social da brincadeira se constitui na vida da professora de Educação Infantil e como ela toma consciência do seu corpo na atividade do brincar no ambiente escolar, junto às crianças. O que ela pensa sobre a brincadeira, como ela estrutura a brincadeira na sua práxis; o valor que a professora atribui a ela; como o seu corpo vivencia a brincadeira; como o seu corpo observa a brincadeira das crianças. São essas as questões que norteiam as relações que o estudo pretende aprofundar.

1.2.1 Objetivo Geral e Específicos

Delimitamos como **objetivo geral**: Investigar a professora¹¹ de Educação Infantil, em sua tomada de consciência corporal nas brincadeiras com as crianças, no ambiente escolar.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar quais são os fatores que determinam a participação das professoras da rede municipal de Içara/SC na brincadeira das crianças.
- Descrever os fatores que determinam a participação das professoras da rede municipal de Içara/SC na brincadeira das crianças.
- Descrever o modo como as professoras da rede municipal de Içara/SC brincam.

Norteando esse objetivo estariam os seguintes questionamentos:

- Como mobilizar a professora de Educação Infantil a organizar a brincadeira enquanto eixo constitutivo da criança?
- Como ensinar a professora de Educação Infantil a sistematizar a brincadeira de modo que ela seja um membro brincante e potencializador nessa brincadeira, para o desenvolvimento da consciência da criança?

A partir dessa triangulação entre a consciência corporal da professora de Educação Infantil, a brincadeira, e o seu percurso formativo, será possível responder com maior profundidade ao **problema** de pesquisa: **A consciência que as professoras possuem de seu próprio corpo influência nas brincadeiras vivenciadas com as crianças na escola? Quais os desdobramentos para o desenvolvimento da criança?** Pretendemos, portanto, compreender o papel e o valor do brincar da professora com as crianças no ambiente escolar.

1.3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS INICIAIS DA TEMÁTICA

Para assegurar a compreensão teórica da discussão sobre a consciência corporal da professora na relação com a brincadeira da criança no ambiente escolar, é de suma importância situar as concepções que sustentam a temática de modo direto, e tangencial.

¹¹ Durante a discussão das produções científicas tratamos “o professor” no gênero masculino de acordo com os estudos revisados. A partir dos objetivos trataremos “a professora” no gênero feminino sempre que nos referirmos ao universo da Educação Infantil.

Dessa forma, faz-se necessário discorrer sobre o ponto de partida sobre a infância, a criança, a Educação Infantil, a linguagem corporal, o corpo, o movimento, o gesto, as habilidades de movimento, a Educação Física e a brincadeira. Essas áreas estão interligadas na defesa dessa tese e partem sempre da perspectiva histórica e cultural. No entanto, as minúcias sobre cada uma delas são imprescindíveis para a análise da pesquisa.

Parte-se da infância como um período estrutural do desenvolvimento humano, sendo determinada pela cultura a qual a sociedade compartilha. Dentro desse período encontram-se as crianças e os adultos, sendo as primeiras expostas as mesmas forças sociais que as segundas. Dessa forma, o meio no qual as crianças e os adultos estão inseridos são determinantes para a formação da infância enquanto período no processo de desenvolvimento do ser humano. Os fatores biológicos como o desenvolvimento cronológico com respaldo nas mudanças físicas estão incluídos nesse processo. No entanto, eles não são determinantes de modo isolado para definir o que é a infância. O ponto chave não é a faixa etária, mas sim os processos das relações sociais imbricados entre a criança, o adulto e o meio. (Vigotski, 2018).

A criança é um ser ativo em sociedade, que possui todas as características do ser humano adulto, em sua forma inicial. Isso significa que ela possui um nível de consciência elementar, no qual as suas funções psicológicas carecem de aprendizagem cultural de um adulto e/ou criança mais experiente, de modo que inicie o processo de desenvolvimento das suas funções psicológicas elementares para o nível superior. Nesse processo entende-se sempre a natureza biológica imbricada na natureza social e cultural do humano. (VIGOTSKI, 2018).

Por esse motivo, a Educação Infantil é uma etapa importante na vida e uma criança. Aqui ela é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, na qual a criança encontra uma forma sistematizada de interação social e cultural entre o adulto e seus coetâneos. É a etapa na qual deve ser garantida a possibilidade de desenvolvimento integral, agregando a participação da família e da comunidade no processo desse desenvolvimento. De acordo com as DCNEI (2009) a Educação Infantil está pautada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e possui a brincadeira como um eixo orientador indispensável ao cotidiano da criança no ambiente escolar. Dessa forma, conceber a brincadeira como vivência social (Vigotski, 2018) indispensável ao desenvolvimento da criança é um elo que facilita a compreensão do arcabouço histórico e cultural desse estudo.

Ao tratar o corpo na sua totalidade, a base social, histórica e cultural, permite que pontuemos o universo do movimento corporal diferenciando-o do gesto. Ambos se relacionam entre si mas não são a mesma coisa. O gesto no campo da cultura, permite o ser humano de comunicar-se, fazendo parte da sua linguagem corporal. O gesto é a espontaneidade mimética para representar uma ou mais palavras repentinamente (Mauss, 1874).

Todo o gesto é um movimento espontâneo em via de comunicação, mas nem todo o movimento pode ser considerado gesto. Entende-se o movimento como um elemento integrante da linguagem corporal, no qual se executa uma ação de modo controlado, para cumprir o objetivo de uma determinada tarefa. Quando o ser humano consegue aprimorar um movimento com a finalidade de explorá-lo ao máximo da sua eficiência e eficácia, desenvolve-se uma habilidade específica. No entanto, sempre influenciado pela cultura (Daolio, 2005). Qualquer prática educativa e expressiva que envolva o corpo humano, deve ser pensada na perspectiva social, cultural e histórica, evitando a abordagem reducionista de um movimento, habilidade ou gesto no âmbito unilateral da fisiologia. Caso contrário a análise da consciência corporal da professora em relação à brincadeira, como vivência social, torna-se inviável.

Por fim, as áreas complementares à Educação Infantil, tais como, língua estrangeira, artes e Educação Física, são componentes curriculares que integram a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Física parte justamente como um componente curricular que aborda toda a cultura corporal, incluindo os gestos e os movimentos socialmente produzidos historicamente acumulados pela humanidade. (Daolio, 2005).

A partir desse preâmbulo social, cultural e histórico das concepções diretas e tangenciais à tese, inicia-se o aprofundamento teórico e específico, com o objetivo de responder ao problema e aos objetivos desse estudo.

2 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS DA CRIANÇA

Dentre as mais variadas brincadeiras que são inerentes ao universo infantil, aprofundar teoricamente a brincadeira de papéis é fundamental para o suporte das análises da dimensão corporal das professoras de Educação Infantil, na relação com as crianças e com a brincadeira de papéis no ambiente escolar.

O ponto fundamental é justamente compreender a brincadeira de papéis como o ponto de partida para a criança compreender a vida. Por esse motivo, Petrova em Vigotski (2018) afirma que essa brincadeira se constitui como “a escola da vida” da criança; principalmente em idade pré-escolar. Ao interpretar os papéis, o processo criativo da criança vai sintetizando o seu intelecto, as suas emoções e as suas vontades.

O aspecto de processo, de continuidade, de fluência na brincadeira de papéis merece muita atenção. Pensemos num mecanismo de engrenagem. A criança se envolve na brincadeira pela vontade de criar a partir do que sente. O que está pronto não lhe interessa, mas sim, o que está para ser explorado, descoberto, e com possibilidades de protagonismo.

Quando nos deparamos com os achados de Vigotski (2018) percebemos que, o principal aspecto do processo criativo da criança, o ponto chave de todo o entusiasmo para criar as suas atuações nos papéis de seu interesse, é justamente o processo e não o produto final. Estar em exercício criativo, agindo para imaginar de novo e de novo, é como se fosse o motor de um mecanismo de engrenagem que mantém a brincadeira viva.

Nada é mais importante para a criança que ser ela mesma a sua plateia. “[...] a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma[...].” (Vigotski, 2018, p. 101). Dessa forma, não é o elogio do adulto que a motiva a permanecer na brincadeira, mas sim o seu protagonismo em construir cada passo da brincadeira.

Durante os anos de 2012 a 2014, realizei uma observação participante, para compreender como as crianças da pré-escola, construíam suas brincadeiras de papéis no cotidiano escolar. Ao analisar minuciosamente vinte e nove brincadeiras de papéis criadas pelo coletivo de crianças de duas escolas de contextos sociais diferentes, presenciei o entusiasmo, a vivacidade e a concentração do coletivo de crianças durante o processo de criação dos seus papéis nessas brincadeiras, sendo elas mesmas o centro das atenções e a própria plateia, tal qual descreve Vigotski (2018) ao relacionar a criação teatral, e o drama com a brincadeira.

A observação qualificada durante o processo de criação das brincadeiras de papéis, é indispensável para compreender como as crianças sustentam suas criações. Há em cada brincadeira um tema e um conteúdo que está diretamente relacionada com o contexto social do coletivo de crianças (Elkonin, 2009).

O tema seria o assunto central que embasa as possíveis atuações, exemplo: casa, escola, animais. O conteúdo, são todas as ações dialógicas que serão expressas pelas crianças, cada uma a seu modo, e de acordo com o seu conhecimento prévio sobre a temática. Dessa forma, uma criança que não conhece a temática, terá dificuldade em criar suas atuações. Isso é importante para compreendermos a essencialidade da cultura no processo de criação das brincadeiras de papéis (Elkonin, 2009).

Continuando os estudos compartilhados com Vigotski, Elkonin (2009) analisa a brincadeira infantil considerando a “totalidade concreta”, que seria compreendê-la como um todo dialético, sendo a brincadeira de papéis a forma evoluída da brincadeira infantil. Nela é possível encontrar a cultura, o caráter histórico e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado para aqueles que dela participam.

Ao me debruçar na análise das brincadeiras de papéis no ambiente escolar, identifiquei cinco períodos no processo criativo do coletivo de crianças, o desejo pela experiência, os disparos para a ação dialógica, o início da execução do plano imaginário, a manutenção e os ajustes para continuar brincando e a finalização da brincadeira (De Bom, 2014).

O período de manutenção é exatamente o momento em que podemos perceber o quanto as experiências culturais e históricas sustentam a permanência de cada criança na brincadeira, criando suas atuações a partir dos papéis que escolheram com base no terreno da cultura. O que podemos afirmar é que nenhuma criança interpreta um papel social o qual não conhece, e não experimentou. Tema e conteúdo são culturais e embasam as atuações das crianças nas brincadeiras de papéis.

A observação participante e qualificada de mais de vinte brincadeiras no ambiente escolar, permitiu que eu analisasse diversos temas e identificasse muitos conteúdos que eram amplamente sustentados e duravam um longo período de tempo, e outras que duravam pouco tempo, e geralmente pela falta de conhecimento de uma ou mais crianças sobre a temática.

Foi justamente durante essa análise do desenvolvimento do conteúdo da brincadeira que eu percebi elementos importantes que ficam ocultos aos expectadores que não se aprofundam na contemplação da brincadeira como vivência social, são eles: as

narrativas contadas pelas crianças, o processo de elaboração das regras da brincadeira e a presença ou não de uma intervenção externa. (Costa, 2022, p. 115).

A vivência social se deve ao fato de a brincadeira configurar a atividade principal da criança pré-escolar, habitando ali a ação para poder continuar imaginando, o exercício da criatividade, e o armazenamento de desejos e vontades de experimentar as funções sociais do mundo do adulto. Ao vivenciar as brincadeiras a criança vivencia a vida em sociedade. (Vigotski, 2008).

Crianças quando brincam com seus papéis sociais, colocam seus corpos em ação interpretativa e criadora, e nenhuma dessas ações pode ser imaginada sem que tenha havido um mínimo de experiência. Por esse motivo que Vigotski (2008) enfatiza que a criança não elabora um plano imaginário para depois brincar, como se fosse um pré-requisito, mas sim, elabora seu plano imaginário à medida que seu corpo age interpretativamente, fazendo valer a regra do brincar para poder imaginar.

Da mesma forma, Leontiev (2017) ao analisar a brincadeira na fase pré-escolar, enfatiza a importância da ação como o motivo que impulsiona a criança a brincar. A análise do autor é extratificada no sentido de chamar a atenção para o desenvolvimento da atividade do brincar no decorrer do próprio desenvolvimento humano. Nesse sentido, é importante lembrar que uma criança em idade pré-escolar brinca de uma forma diferente da criança em idade escolar e mais ainda de um adulto. A diferença parte dos motivos que levam a operar a ação lúdica.

Quando Leontiev (2017) descreve a ação do brincar, seu detalhamento e preocupação em analisar minuciosamente a brincadeira nos primeiros dez anos de vida da criança, ele nos auxilia a compreender a cientificidade da brincadeira. A ciência social expressa por Leontiev (2017) reside principalmente no fato de narrar um corpo infantil que se movimenta com a intencionalidade de compreender o mundo social do adulto. Em linhas gerais, essa preocupação do pesquisador nos mostra as diferentes formas do brincar da criança a medida que ela cresce cronologicamente.

Em se tratando da criança pré-escolar, a brincadeira de papéis é rigorosamente construída a partir de ações humanas reais. A imitação de um médico, de uma professora, ou de qualquer outra função social do mundo adulto, será sempre operacionalizada pelo coletivo de crianças, tal qual ocorre no mundo real do adulto. Obviamente que os corpos infantis em ação, utilizarão da manipulação de objetos que se aproximem cada vez mais da realidade do adulto, e acabam por realizarem o famoso “faz de conta que isso é...” mas, a ordem das ações

humanas diante de um fenômeno social deve sempre corresponder ao mundo real. (Leontiev, 2017).

De antemão, começo a direcionar o olhar para esse corpo infantil em movimento enquanto brinca. E nesse caso, é importante diferenciar a ação da operação, quando analisamos o universo do brincar da criança pré-escolar. Aqui está o ponto chave para entender a cientificidade da brincadeira de papéis da criança. No exemplo da brincadeira de vacinação descrita por Fradkina em Leontiev (2017), as crianças esfregavam o braço uma das outras fingindo ser álcool e depois pressionavam com os dedos como se fosse uma injeção. No mundo real, obviamente, é impossível realizar esse procedimento, mas é justamente aí que reside a diferença entre a operação e a ação.

A operação é sempre uma adaptação mais próxima dos meios possíveis presente na realidade, para que a ação corporal aconteça. Já a ação propriamente dita, abriga toda a motivação. Em linhas gerais, a motivação para o brincar está na ação e não no resultado específico e fiel das operações. (Leontiev, 2017).

Seria então essa motivação, fruto da imaginação? A criança cria a situação imaginária para depois agir operacionalizando toda a estrutura da brincadeira? A resposta a essa problematização é negativa. Não. É a ação corporal e contínua do brincar que determina a imaginação, ou melhor, “a situação imaginária”. (Leontiev, 2017; Vigotski, 2018).

O papel da imaginação, portanto, é dependente do exercício do brincar. Em meados de 1930 Vigotski examinou o fenômeno da imaginação, e determinou a primeira lei que seria:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (Vigotski, 2018, p. 24).

A ordem é, portanto, brincar para poder imaginar. De acordo com as experiências acumuladas pela criança, seu acervo de compreensões do mundo real amplia ou estabiliza. Nenhuma criação na brincadeira de papéis é fantasiosa e surge do nada. Toda a criação na brincadeira de papéis é fruto de combinações das experiências acumuladas no mundo real. (Vigotski, 2018).

Das experiências acumuladas a criança busca combinar elementos, recriando a conjuntura imaginária de acordo com a temática da brincadeira. Portanto, não há uma imitação

ou cópia fiel da experiência vivenciada de um determinado fenômeno, mas sim a reelaboração do fenômeno de modo singular. (Vigotski, 2018).

Em uma análise superficial e pragmática, parece que; ao compreender que a conjuntura imaginária em uma brincadeira de papéis somente existe pela ação corporal operacionalizada pelas crianças; as ações são separadas como se fossem estágios. Erroneamente pode-se entender que a criança realiza uma ação e para de agir, esperando que o seu aparato cognitivo elabore imageticamente o que ela deve fazer na próxima ação.

Na brincadeira de papéis é tudo muito rápido e em conjunto. A ação interpretativa da criança vai entrando em diálogo com a outra criança e demais pessoas presentes no seu meio e que sejam membro da brincadeira, e a partir da temática e do conteúdo (Elkonin, 2009), a conjuntura imaginária vai se recriando, com base nas experiências acumuladas de cada uma delas.

Nesse sentido, Leontiev (2017) corrobora, reafirmando que, as operações; manipulação e escolha dos objetos; e as ações; gestos com ou sem objetos; são sempre reais e sociais. Não há uma construção prévia imaginária para posteriormente agir. E para esse aparato, Leontiev (2017) afirma que a criança generaliza a “ação lúdica” com base nas experiências acumuladas.

Durante a análise das vinte e nove brincadeiras na minha dissertação pude presenciar exatamente a estrutura dessas brincadeiras no espaço da escola, e o conjunto de ações que sustentavam a duração das mesmas. Quando o conteúdo não era mais sustentado pelas crianças, ou por um dos membros do grupo, alterava-se de imediato ou o conteúdo, ou a temática para que a brincadeira continuasse. Essas alterações se davam quando as crianças encontravam dificuldades em entrarem num acordo sobre qual o melhor objeto, quem representaria determinada função, ou, onde poderiam estar e permanecer um grupo de colegas que representavam determinada função. Ou seja, as vivências representativas das crianças eram ajustadas conforme as operações e ações iam acontecendo. Tudo ao mesmo tempo à medida em que os corpos agiam. (De Bom, 2014).

Pode-se arriscar a dizer, portanto, que cada ação engendra uma operação diferente, justamente porque impulsionou a “situação imaginária”. A partir disso, a criança generaliza até que compreenda refinadamente as especificidades de determinada função social. Inicialmente, a criança generaliza suas ações para permitir que a brincadeira aconteça mesmo em condições objetivas inadequadas. (Leontiev, 2017).

Até o presente momento descrevi os aspectos centrais da brincadeira de papéis, e é relevante destacar mais uma vez que ela não é a única brincadeira da criança. Arrisca-se a afirmar que, a brincadeira de papéis é uma transformação presente no processo evolutivo da brincadeira ao longo do desenvolvimento infantil e juvenil.

Quando Leontiev (2017) estudou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, e Elkonin estudou o processo de compreensão e reconstrução das atividades infantis e as relações sociais entre a criança e o adulto, ambos sustentados pelos achados pregressos de Vigotski, eles tiveram que analisar minuciosamente o fenômeno social e cultural que é a brincadeira infantil. A partir de Leontiev (2017) e Elkonin (2009) é possível situar com maior precisão, o percurso evolutivo da brincadeira, e conseqüentemente o lugar da brincadeira de papéis.

Antecedendo a brincadeira de papéis, a criança passa primeiramente pela formação os sistemas sensoriais. As cores, os objetos e os sons despertam a sua atenção. O adulto é o centro e o ponto de referência para a criança bem pequena. Se estabelece, portanto, a fase de “comunicação emocional direta”. É emocional pelo fato de a criança estar imersa na relação social com o adulto a partir das emoções expressas durante a comunicação com o adulto. É direta porque não há nenhuma atividade intermediária, que seja comum entre eles. (Elkonin, 2009).

O bebê vai utilizando todo o seu aparato sensorial e biológico a partir das relações sociais a qual está vivenciando. A comunicação do bebê se transforma de acordo com o teor emotivo da comunicação do adulto. O tecido social é a vida do bebê, e a situação objetiva da sua vida é a sua total dependência dos adultos. (Elkonin, 2009).

Tomemos como exemplo o choro do bebê. O sistema anatômico vocal inato do recém-nascido, apesar de abrigar as vocalizações do choro, passa a sofrer alterações em suas entonações, por influência das relações sociais as quais o bebê está imerso junto ao adulto. Portanto, a primeira função do choro é a reação emocional, a segunda passa a ser o contato social, que por sua vez irá reorganizar a reação vocal. (Elkonin, 2009)

A partir disso, compreende-se a situação comum entre as famílias com recém-nascidos, os quais determinam o significado do choro do bebê. A entonação determina uma intenção social que nasce na relação social entre o bebê e o adulto, sendo esse último o centro psicológico de toda a situação. (Elkonin, 2009)

Portanto, até o sexto mês de vida do ser humano, toda a atividade social no mundo exterior é mediada pelo adulto. A comunicação é realizada com maior intensidade pela ação gestual e dialógica. Durante esse período, não interessa ao bebê realizar a ação motora com perfeição, mas sim, estar em constante comunicação com o adulto. Quanto maior e mais intensa for a comunicação por via da linguagem corporal, expressando as emoções e o afeto presente nesse processo, maior será a abertura para despertar o interesse pelo mundo dos objetos. (Elkonin, 2009).

Durante o período da comunicação emocional direta, não existe a brincadeira de modo completo, mas existe um adulto que pode utilizar todo o seu acervo cultural de brincadeiras para inserir na composição da sua comunicação. Por volta do sexto mês a capacidade de percepção do bebê se altera, e ele passa a demonstrar maior intenção em alcançar os objetos presentes no mundo dos adultos. (Elkonin, 2009).

O processo de desenvolvimento da brincadeira ao longo da infância e da adolescência se alteram pelo constante surgimento do “novo”. Vigotski (2018b, p. 33) comprovou e afirmou que, é o surgimento do novo que determina a eficácia e a existência de um desenvolvimento. “Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então é claro, não podemos falar de desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra.”

Dessa forma, o surgimento do novo durante a o período da comunicação emocional direta, por volta do sexto mês e vida, é a percepção dos objetos e a intencionalidade de manuseá-los. Obviamente que, a apresentação dos objetos e sempre feita pelo adulto. No entanto, pela análise experimental de Elkonin (2009), a comunicação emocional direta passa a ser uma atividade secundária, e o período da “atividade objetal manipulatória” entre em dominância.

Durante esse período, a criança bem pequena, poderá apresentar algumas novas ações, as quais denotarão o ativo processo de desenvolvimento humano, na perspectiva histórica e cultural. Inicialmente começará a despertar a intenção de manipular os objetos ao seu alcance, de modo indiscriminado e com ações generalizadas. Exemplo, a colher, o lápis e um pedaço de pau para a criança possuem a mesma função. Em seguida, ela passará a utilizar os objetos de acordo com a função direta, ou seja, a sua ação será de acordo com a função real do objeto. Exemplo: a colher para alimentar, o lápis para escrever e o pau para construir. (Vigotski, 2018b; Elkonin, 2009)

No entanto, em ordem cronológica dessas novas ações dentro do período o qual Elkonin (2009) determina de “Fetichismo objetal”, o aparecimento da última e nova ação dentro dessa atividade é justamente quando o adulto passa a dedicar maior tempo para a relação com a criança, colaborando na prática direta de demonstrar para que servem os objetos.

Ainda que essa demonstração não seja sempre didática como faz a professora da escola de Educação Infantil que planeja as suas ações, o modo corriqueiro do cotidiano do adulto é um acevo de experiências as quais as crianças estão imersas, e começam a perceber como e o que eles fazem com esse objeto. Para a criança, compreender a função de cada objeto, é, naquele momento, compreender o que a sociedade humana, no âmbito singular da cultura, faz com aquele objeto. (Elkonin, 2009).

Após o domínio múltiplo dos objetos pela criança, ela inicia o interesse pela representação social e verbal da função inerente ao objeto. Surge a nova ação de representar corporalmente a ação vinculada ao objeto. Não basta somente tê-lo em mãos, é preciso representar e compreender a função social de cada um deles, pois, manipular os objetos sozinho, não garante que a criança aprenda a real função. (Elkonin, 2009).

Essa real função inicia, portanto, com o “modelo de ação” que confere a justa efetividade do objeto no campo cultural, e é uma ação corporal realizada pelo adulto. A criança aprende primeiro a manipulação mais grosseira referente ao objeto, com a sua designação social. Posteriormente se ajustam às operações específicas à forma física do objeto, e às suas condições de execução. É por meio dessa ação do adulto que se atinge a “forma fundamental de aprendizagem” nesse período. (Elkonin, 2009).

Ainda de modo mais preciso na análise da nova ação que surge por volta dos três anos de idade; final do período objetal manipulatório, e que é de suma importância na observação qualificada de professores e/ou adultos cuidadores, é o aparecimento da substituição espontânea de objetos durante a brincadeira. Quanto mais a criança conhece a função social do objeto, mais refinada será a substituição dos objetos para sustentar a ação corporal inerente ao objeto na brincadeira. (Elkonin, 2009).

Para ser mais preciso nessa observação qualificada que antecede a incidência da brincadeira de papéis, Elkonin (2009) apresenta alguns exemplos básicos de substituição de objetos, tais como: (1) aprendi a pentear os meus cabelos com a escova, agora penteio o cabelo da boneca, e a crina do cavalo. (2) aprendi a pentear os meus cabelos com a escova, não tenho

a escova ao meu alcance, então passo a procurar um objeto com a forma semelhante, como uma régua e continuo o gesto de pentear a boneca, o cabelo de outra criança e a crina do cavalo.

Essas especificidades estudadas por Elkonin (2009) na análise do desenvolvimento da brincadeira infantil na primeira infância, já havia sido sinalizada nos estudos de Vigotski (2008), que, citando os estudos de Lewin, descreveu objetivamente essa fase como o período no qual os objetos exercem uma força impulsionadora, ao determinar como a criança deve se comportar diante dos mesmos. Nesse caso, essa peculiaridade da substituição e ajuste dos objetos durante a brincadeira, também descrita e estudada minuciosamente por Elkonin (2009) é o refinamento do comportamento infantil diante dos objetos que foram apresentados à criança, e que marcam a passagem para o início da constituição da brincadeira de papéis.

Um fator importante para ser destacado nesse momento, é que as mudanças no comportamento da criança em relação ao desenvolvimento da brincadeira, não funcionam em sistema de abandono, de modo mecânico e grosseiro. A lei da metamorfose do desenvolvimento infantil, formulada por Vigotski (2018), esclarece que, nenhuma característica funcional no desenvolvimento da criança é estanque, mas sim incorporada e transformada em uma nova estrutura, a partir daquela já existente, e que continuará a existir, porém com outras características.

Portanto, partindo da função dos objetos na vida da criança, percebemos que, inicialmente na fase objetal manipulatória entre o primeiro e o terceiro ano de vida, observá-los, senti-los, e manipulá-los é o ponto essencial para a constituição do seu humano. A partir do momento que essa manipulação apresenta uma ação corporal que denota, a função social do adulto, e a criança começa a estruturar e escolhe os objetos, iniciando a montar a sua estrutura, altera-se a forma de manipulação porque o motivo já não é mais o mesmo, a partir do surgimento do novo. A função de manipular o objeto não desaparece, ela somente foi reestruturada e a representação da função social com o objeto passa a ser o centro das atenções da criança. A partir disso, inicia-se um novo período com uma nova característica, sendo a principal naquele momento do seu desenvolvimento.

Nesse caso, a reestruturação da relação das crianças com o mundo dos objetos é crucial para o surgimento da brincadeira de papéis. E sobre essa transição, quando eu estudei minuciosamente o processo de constituição da brincadeira de papéis entre as crianças durante

a rotina escolar, pode identificar a transformação da presença e função dos objetos na constituição dessas brincadeiras. (De Bom, 2014).

Para situar ainda melhor essa análise científica e conceitual da brincadeira infantil em relação aos objetos e a sua transição de eixo central para um coadjuvante, Elkonin (2009) simplifica explicando que, no desenvolvimento infantil a criança na fase objetal manipulatória passa da aprendizagem da ação com os objetos, para a aprendizagem da função dos objetos e por fim para a aprendizagem do destino social dos objetos. Essa reestruturação passa a constituir e iniciar a atividade da brincadeira de papéis.

No entanto, é muito importante considerar a metamorfose da brincadeira de papéis a partir do momento em que ela se torna a principal atividade¹² da criança pré-escolar. O processo é complexo e exige a compreensão inicial de que não é uma simples escolha imitativa de um determinado personagem, ou função social do mundo do trabalho. A criança não escolhe aleatoriamente representar um bombeiro, um médico ou um personagem de um desenho animado. Compreender cientificamente esse período do desenvolvimento da brincadeira é essencial para posteriormente compreender o papel do adulto nessa relação.

Para tanto, tornamos ao estudo de Vigotski (2008) sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança. Quando a função social e cultural do objeto começa a ser compreendida pela criança, inicialmente ela começa a operar com a estrutura semântica da relação sentido/objeto. Precisamente, o significado se separa do objeto quando a criança opera a brincadeira, mas não se separa da ação com o objeto real.

Pode-se exemplificar com a tradicional brincadeira com o cavalo de pau. O cabo de vassoura é um objeto cujo significado/ação é varrer a sujeira. A criança separa esse significado do objeto real, e atribui o significado da ação que deseja, cavalgar a cavalo, no objeto cabo de vassoura. Na ação ela vê no cabo de vassoura, o cavalo. Portanto, “O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real” (Vigotski, 2008, p. 32).

Esse paradoxo não é permanente quando se trata do desenvolvimento da brincadeira no decorrer da infância. Ele se estabelece justamente no início das primeiras experiências da criança pré-escolar. Elkonin (2009) quando decidiu analisar o papel da palavra na relação da ação do brincar com o objeto. Recorrendo aos estudos de Lukov, ele descobriu que, inicialmente

¹² Descrever brevemente o significado da teoria da atividade, ou o conceito de atividade

a criança pequena manipula o objeto e vai nomeando-o conforme a experiência da ação. A sequência seria objeto-ação-palavra/significado. Posteriormente, com a posse do significado/palavra, a criança pré-escolar, inicia o processo de pensar sobre a sua ação e manipulam os objetos para sustentar a sua ação no brincar. E a sequência passa a ser palavra/significado-objeto-ação.

Sobre o processo do pensar, entende-se nessa explicação, como a formulação da “situação imaginária”, que por sua vez não tem nenhuma relação com a fantasia separada da realidade, mas sim, exatamente o contrário, a fantasia exatamente amarrada na realidade. Para tanto, torna-se aos estudos de Vigotski (2018a), o qual determina que a imaginação é construída com base aos elementos retirados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.

Além da indissociabilidade entre fantasia e realidade, a “situação imaginária” é composta de uma reelaboração dos elementos experienciados na realidade, com uma forte carga emocional. A fantasia, a experiência na realidade e a emoção estão presentes na imaginação, e por sua vez estão essencialmente presentes, como elemento constitutivo no desenvolvimento da brincadeira de papéis. (Vigotski, 2018a).

Ressalta-se, portanto, que a imaginação é originária na ação. Nesse caso, ao iniciar a representação de um papel, a criança pré-escolar estrutura as operações com os objetos que estão acessíveis e recorrem as regras sociais vinculadas ao papel escolhido, com base nas suas primeiras experiências. A regra é um ponto fundamental na ação do brincar, e no período pré-escolar, é determinada pela função social no mundo do adulto. (Vigotski, 2018).

Em resumo até o presente momento, tomando como exemplo uma criança que brinca de médico, inicialmente ela possui alguma experiência com o significado de ser médico, possui noção das relações dessa função social no mundo adulto, manipulará os objetos acessíveis e substituirá o significado dos mesmos de acordo com o seu conhecimento sobre a função de ser médico, e agirá como médico. Ela não agirá como pássaro, ou como qualquer outra coisa, porque o papel escolhido naquele momento em ser médico é a regra.

No entanto, Vigotski (2008) já antecipava que, ao representar afetivamente o papel, e sendo ele a regra, a criança pré-escolar tem somente consciência das suas relações com essa função social do adulto, e as generaliza. Isso não quer dizer absolutamente, que ela compreenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira foi criada e nem mesmo que ela brinque conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter total consciência dos motivos do porquê brinca.

A atividade generalizada seria, portanto, a operacionalização função social do adulto durante a brincadeira, vinculada ao papel escolhido. Ou seja, a criança não representa um determinado adulto em específico, mas sim a ação generalizada da função social desse adulto. (Elkonin, 2009).

Dessa forma, a partir dos mais variados significados atribuídos pela criança durante a situação imaginária, a manipulação e/ou substituição dos objetos, e das mais variadas formas de generalizar a ação do papel escolhido para representá-lo, subordinada às regras, é que a criança pré-escolar vai iniciando a formação da consciência. (Elkonin, 2009; Leontiev, 2017).

Existe, portanto, um caminho progressivo para a formação da consciência na criança pré-escolar, que passa diretamente pela brincadeira de papéis. Objetivamente ela parte de uma manipulação concreta do objeto, para a ação lúdica sintetizada sem a representação de um papel específico, mas sim uma ação generalizada de uma função social do adulto, até chegar na ação lúdica protagonizada, na qual a criança protagoniza as relações sociais do seu meio. (Elkonin, 2009).

Por fim, a medida que a brincadeira se desenvolve a criança toma consciência do real objetivo da brincadeira. A brincadeira de papéis passa a ter um sistema de regras mais rígidas, no sentido de que, cumprir as regras é o objetivo principal e não mais a protagonização do papel social do adulto. (Vigotski, 2008).

A partir do surgimento do novo, que seria a tomada de consciência do objetivo da brincadeira, compreendendo seus motivos, e colocando o foco no objetivo final, o processo converge progressivamente, da brincadeira de papéis para a os jogos com regras. (LEONTIEV, 2017). Jogos de pega-pega, com as mais variadas nomenclaturas de acordo com a cultura local. “Gato e rato”, “Polícia e Ladrão”, “Acorda Urso”, são alguns exemplos de jogos de regras que nascem na brincadeira protagonizadas. Nessa transição presente no desenvolvimento da brincadeira, já não estamos mais tratando da criança pré-escolar, mas sim, da criança que inicia o período escolar.

A transição de um período a outro é sempre a transformação de uma característica do desenvolvimento, e não seu total desaparecimento. A análise de Leontiev (2017), de Elkonin (2009) sobre o desenvolvimento da brincadeira ao longo da infância, e pautados na teoria do surgimento do novo pelo processo de involução/evolução em Vigotski (2018), é fundamental para compreendermos que as brincadeiras de papéis evolui para o jogo com regras mais

complexas, mas que nesse jogo com regras existe os papéis definidos, porém muda-se o centro de interesse da criança, pela tomada de consciência dos seus motivos, das suas operações e das ações. Em síntese “[...] as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes.” (Leontiev, 2017, p. 142).

A ação humana é fundamental para a formação das funções da consciência. A brincadeira é a atividade fundamental para a criança tomar consciência das suas ações no mundo em que vive. Dessa forma, o ato de brincar é justamente o exercício necessário para que a imaginação entre em atividade, posto que a imaginação faz parte da formação da consciência, e na criança a imaginação representa justamente um conjunto de conhecimentos ausente na sua consciência. Nas crianças a imaginação é justamente a brincadeira sem a presença de ação. A partir do momento que ela entra em ação, surge a brincadeira com todas as suas peculiaridades ao longo da infância. (Vigotski, 2008).

Portanto, no que diz respeito à brincadeira de papéis, fez-se até o momento uma análise detalhada da sua origem e desenvolvimento. Antecipa-se que, logicamente, essa brincadeira não é o último resultado da transformação que ocorre ao longo do desenvolvimento infantil. O processo de involução/evolução descrito por Vigotski (2018) e aplicado à brincadeira é contínuo e avança para o período da adolescência e fase adulta. No entanto, a pesquisa continuará a concentrar-se no período pré-escolar, o qual relaciona-se diretamente com o seu objeto de estudo.

Ressalta-se ainda que, num estudo progresso o qual analisou-se justamente a brincadeira de papéis no ambiente escolar, constatou-se cinco características no processo de construção dessa brincadeira: pré-brincadeira, disparo para a ação dialógica, início da execução do plano imaginário, manutenção e ajustes, e a finalização. (De Bom, 2014).

A pré-brincadeira abriga a necessidade da criança de experimentar uma função social. O disparo para a ação lúdica são as ações verbais ou não verbais, com ou sem a manipulação de um objeto, que geram a motivação para iniciar as operações necessárias. (De Bom, 2014).

O início da execução do plano imaginário, é o momento em que as crianças estabelecem os objetivos para suprir suas necessidades de experimentação e começam a relacionarem-se com as regras presente nos papéis escolhidos. (De Bom, 2014).

O momento de manutenção e de ajustes, é quando a criança age a partir das operações orientadas pela necessidade, para chegar ao objetivo. Nesse momento será necessário um ativo

conhecimento da temática e do conteúdo da brincadeira para que ela resista. Os ajustes são realizados conforme esse conhecimento, e com base nas regras acordadas. (De Bom, 2014).

Por fim, a finalização da brincadeira é a característica que aparece após a presença das demais, fechando o processo de construção, a qual abriga o objetivo alcançado pelas ações operacionalizadas pelas crianças, podendo gerar novas necessidades. (De Bom, 2014).

Essas características funcionam como um sistema de engrenagens as quais incidem sobre o fenômeno no contexto escolar, e nelas encontra-se a base teórica da brincadeira como vivência social, e incita a problematização de dois aspectos essenciais para a resposta aos objetivos dessa pesquisa, são eles: o papel do adulto e a influência do ambiente, os quais aprofundaremos a seguir.

2.1 O PAPEL DO ADULTO E DO AMBIENTE ESCOLAR NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS DA CRIANÇA

O adulto é a forma final e ideal da espécie humana, e a criança é a forma inicial. Parece simples, mas é o suficiente para compreender inicialmente, o quanto o papel do meio é a fonte de desenvolvimento humano. (Vigotski, 2018).

Dessa forma, a ausência da forma ideal, nesse caso do adulto, no meio, leva a criança a permanecer em níveis rasos de desenvolvimento, visto que, o ser humano é um ser que já nasce social, e o primeiro modelo de relação na espécie humana dá-se entre a criança e o adulto. (Vigotski, 2018).

Partindo dessa premissa, é já possível salientar a importância do papel preponderante da professora no ambiente escolar, que é o meio o qual o presente estudo investiga. Vigotski (2018) em sua quarta aula, exemplifica e discute o desenvolvimento da fala, a partir do exemplo das crianças bem pequenas que já frequentam a creche, em comparação com as crianças que no seu primeiro ano de vida permanecem a maior parte do tempo com os adultos da família. O autor pontua que, em sua grande maioria, as crianças que estão em casa possuem maior tempo de contato com a forma final do ser humano; o adulto. Portanto, essas crianças tendem a aprender a falar com maior facilidade, visto que, na creche as crianças possuem menos tempo em contato direto com o adulto, pois estão em grupo de coetâneos, e a expressão facial do adulto é menos presente e menos frequente. No entanto, são crianças que desenvolvem com maior facilidade a

independência, a disciplina e a autonomia, pois são comportamentos os quais o ambiente escolar impulsiona pelo comando do adulto.

Esse exemplo é válido para qualquer outro comportamento ou atividade humana, e resumidamente mostra que, o desenvolvimento humano é fruto do processo de relação social da forma inicial; a criança; com a forma ideal; adulto; em todas as suas características e funções. (Vigotski, 2018).

Com base nessa relação entre o adulto e a criança, Vigotski (2017) ao explicar como funciona o processo de desenvolvimento intelectual no ambiente escolar, definiu a aprendizagem advinda da criança em autonomia, e aquela na qual a criança realiza a partir da orientação do adulto. São, portanto, duas zonas diferentes. A primeira é a “zona de desenvolvimento real”, e a segunda é a “zona de desenvolvimento potencial”.

Para facilitar o raciocínio em busca da resposta à problematização dessa pesquisa, e partindo da premissa da brincadeira como vivência social e fonte de desenvolvimento, é indispensável a compreensão da zona de desenvolvimento potencial na brincadeira e no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de analisar na literatura os efeitos da participação do adulto no desenvolvimento intelectual da criança na escola.

Inicialmente paira uma certa obviedade em afirmar que a criança se desenvolve mais e melhor com a participação do adulto no ambiente escolar, e nesse caso, surge nessa análise a necessidade de escanear a figura da professora. Talvez se chega a um ponto de referência importante nesse estudo, haja visto que, conhecer a constituição da consciência corporal das professoras de Educação infantil na relação com as brincadeiras das crianças no ambiente escolar, é também tangencialmente, caracterizar o comportamento desse adulto, e compreender o impacto que esse comportamento proporciona na zona de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento potencial está diretamente ligada a um processo de aprendizagem. Quando a criança consegue realizar uma tarefa na qual era incapaz de realizá-la anteriormente, significa que, no decorrer do processo as ações realizadas na relação que se estabeleceu entre a criança e o adulto, contribuíram positivamente para que a aprendizagem acontecesse. Dessa forma, houve um desenvolvimento posto que, a criança já não faz mais a tarefa da mesma forma que antes, justamente porque aprendeu a fazê-la. Por esse motivo, frisa-se “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de

desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. ” (Vigotski, 2017, p. 116).

Dessa forma, durante a brincadeira de papéis, no ambiente escolar da infância, a participação efetiva da professora, com a finalidade de criar zonas de desenvolvimento potenciais e permitir que a criança alcance a aprendizagem de uma ou mais tarefas, desenvolvendo por consequência as funções psicológicas superiores¹³, dependerá justamente do modo como a professora organizará a sua participação.

A “atividade conjunta” é uma das contribuições fundamentais de Elkonin (2009), para compreendermos com efetividade da participação eficaz e indispensável da professora de Educação Infantil na brincadeira de papéis.

De que maneira a presença do outro pode interferir na organização do comportamento? Ao responder essa pergunta, Elkonin (2009) tratou de explicar que a ação conjunta é, a integração pela criança da ação planejada pelo adulto, em sua própria ação.

A atividade conjunta é mediada pelo uso das ferramentas¹⁴ da linguagem, que por sua vez conferem a ação sobre a realidade. A medida que a criança cresce, a atividade conjunta se complexifica. Essa complexidade é gerada justamente pelo fato de que as funções psicológica ainda elementares¹⁵ passam a serem transformadas em funções psicológicas superiores. (Vigotski, 2017; Elkonin, 2009).

Pode-se afirmar, portanto, que a zona de desenvolvimento potencial é constituída pela atividade conjunta, e promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas, por sua vez, partem do plano social, e após o processo de internalização, se individualizam, e caracterizam o plano psicológico. (Vigotski, 2017; Elkonin, 2009).

A internalização é justamente o processo de apropriação de signos e mediação das relações pelas ferramentas e pela linguagem, e que promove alterações mentais do campo

¹³ Expressão vigotskiana. Função Psicológica Superior (FPS) é o resultado do desenvolvimento histórico e social do homem, gerando a sua evolução psíquica, que surge por meio da experiência do homem na relação social com o outro. A memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção por exemplo, são funções superiores que se caracterizam pelas relações que se estabelecem entre si.

¹⁴ Vigotski afirma que, as ferramentas externas são aquelas que utilizamos para modificar o ambiente, como por exemplo, objetos manuais. Já as ferramentas internas são aquelas relacionadas ao aparato cognitivo que utilizamos para o controle próprio, das nossas ações psicológicas, como a linguagem por exemplo.

¹⁵ FPE. Expressão vigotskiana. Determina as funções psicológicas relacionadas ao aparato biológico de caráter imediato, definidas pela percepção, determinadas pelo estímulo do meio e marcadas pelo imediatismo.

interpessoal para o campo intrapessoal, engendrando o surgimento das funções psicológicas superiores, sem que as funções elementares sejam anuladas. (Elkonin, 2009).

Outro ponto importante para considerar nessa linha de raciocínio analítico sobre o papel do adulto e do meio na brincadeira de papéis, é atribuir ao meio a própria presença do adulto e da criança. O meio vai para além do espaço físico. Considera-se, portanto, todas as forças sociais presentes no contexto de uma escola de Educação Infantil, que influenciam direta ou indiretamente a relação da criança com o adulto.

Com o passar da idade da criança, a sua compreensão e o significado de um mesmo evento se amplia, justamente porque muda a sua relação com o meio. O mesmo meio que agrupa criança de faixas etárias diferentes, exercerá influências diferentes no desenvolvimento de cada uma delas, porque o significado proveniente da relação de cada uma delas com o meio é diferente. (Vigotski, 2018).

O meio é literalmente o manancial de todas as características especificamente humanas da criança. Por esse motivo, uma vez inserida no ambiente escolar, a criança iniciará suas relações sociais não somente com os seus coetâneos, mas sobretudo com os adultos educadores. A brincadeira estará presente nessas relações de alguma forma, posto que, é uma atividade humana, e se transforma a medida que a criança cresce. É essa característica de transformação a partir da relação da criança com o meio, que confere a brincadeira a principal vivência social da criança. (Vigotski, 2018).

Portanto, é possível afirmar que, a atividade conjunta a qual investigou Elkonin (2009) está diretamente relacionada com o meio. Dessa forma, analisando o cotidiano do ambiente escolar, e mais precisamente a vivência social da brincadeira de papéis, o papel da professora é justamente de provedora, estimuladora e organizadora de um ambiente potencializador, para que a criança desenvolva gradativamente a sua consciência.

As pesquisas experimentais de Elkonin (2009), pautadas na continuação dos estudos vigotskianos, com a finalidade de investigar a real função do adulto na brincadeira de papéis. Para tanto, examinou a brincadeira com três grupos distintos: crianças normais em período de transição da atividade objetual manipulatória para a brincadeira de papéis, crianças com desenvolvimento intelectual insuficiente, e crianças normais no aspecto intelectual e portadoras de deficiência física na visão e na audição. Dois pontos em comum a todos os grupos e que caracterizam a presença de regras gerais do desenvolvimento da brincadeira infantil, a presença

da aprendizagem lógica das ações objetivas e do adulto como modelo, organizador e agente relacional.

A característica de organizador merece um destaque nesse estudo, para que compreendamos mais especificamente a figura do adulto/professora no cotidiano do ambiente escolar, da Educação Infantil. A brincadeira de papéis nesse contexto, exige uma organização prévia a qual não é uma tarefa simples porque o papel e a tarefa da pedagoga não é tão clara e previsível como em outras tarefas do cotidiano da professora. (Elkonin, 2009).

A imprevisibilidade da brincadeira de papéis desestabiliza a promoção e o estímulo da participação da professora, sendo mais prático e tranquilo a coordenação de atividades fáceis. Sobre esse comportamento, não somente Elkonin (2009) já apontava em seus experimento, como o meu próprio experimento (De Bom, 2014) abriu a problematização para essa pesquisa, assim como todo o levantamento teórico realizado sobre a relação do adulto/educador com a brincadeira no ambiente escolar, também presentes nesse estudo.

Como base teórica mais profunda a respeito do papel da professora, seria o de organizar didaticamente o meio, possibilitando que as crianças conheçam e explorem os mais variados assuntos pertencentes a sua cultura. Em linhas gerais Vigotski (2010, p. 163) enfatiza:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar, agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar para a atitude, antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo.

Subjetivamente, Vigotski (2010) está narrando a função do adulto na zona de desenvolvimento potencial. Função essa que, nos estudos de Elkonin (2009) sobre a brincadeira, em especial, a de papéis, determina que o pedagogo possui a tarefa de estimular a criança de modo que saia da sua zona de desenvolvimento real.

Para tanto, dentro da brincadeira deverá diferenciar a regra generalizada pela criança, estimulando todas as atribuições do papel por ela escolhido, de modo que desenvolva paulatinamente a situação lúdica. A professora deve organizar a sua própria participação com o objetivo de tornar o conteúdo da brincadeira algo novo. O “suscitar a expectativa do novo” já apontado por Vigotski (2010) é tarefa do adulto como membro da brincadeira, fazendo com que as crianças compreendam e assumam as novas regras do comportamento vinculado ao papel. (Elkonin, 2009).

Um ponto chave para compreender de fato a importância fundamental da professora como organizadora, membra e provedora de conteúdos estimuladores para a entrada na zona de desenvolvimento potencial, é entender de antemão que, a partir da vivência social da brincadeira de papéis, super-estimulada e assistida pela professora, a criança passará a avançar conscientemente para a brincadeira com regras mais complexas. Posteriormente, ainda com a participação didática da professora, a criança passa a desenvolver a consciência sobre os seus motivos, as suas operações e a suas ações. Esse processo somente pode ser feito por via de intervenção e aprendizagem. (Elkonin, 2009).

Diante desse escopo de base, que enfatiza a importância indispensável da participação da professora na brincadeira das crianças, Bondioli e Savio (2020) trazem algumas sistematizações no campo prático do brincar com as crianças, que merece atenção para analisar a prática educativa. As pesquisadoras propõem que existe três possibilidades de participar da professora na brincadeira infantil: como supervisora externa, como mentora e guia, e como membra participante da brincadeira.

A partir dessas três formas de intervenção, poderá estabelecer-se quatro tipos de brincadeiras: a brincadeira livre sem a presença da professora, a brincadeira com suporte com a presença da professora, a brincadeira guiada com a liderança de uma professora problematizadoras, e por fim, a brincadeira co-constructiva com a liderança compartilhada entre a professora e as crianças. (Bondioli e Savio, 2020).

A brincadeira livre é formada por crianças criativas influenciadas diretamente pelo meio e com uma professora observadora e distante. As brincadeiras com suporte, com guia e/ou co-constructiva, possuem a participação do adulto, e proporcionam às crianças recursos sociais, emotivos, cognitivos e comunicativos para enriquecer pedagogicamente a brincadeira. (Bondioli e Savio, 2020).

Outra recomendação importante na preparação da prática educativa, é lembrar e observar que, as crianças se relacionarão com maior facilidade com um adulto que lhe oferece estímulos lúdicos. Ou seja, quanto mais a professora apresenta a sua disponibilidade para o brincar, maior será a busca pela relação do coletivo de crianças. Contudo, de maneira muito sábia, é preciso diferenciar a relação com base no domínio afetivo que se estabelece entre a criança, a professora e o jogo, da relação de cuidado e de aprendizagem nas demais relações em outros ambientes. (Bondioli e Savio, 2020).

Dessa forma, brincar com a professora na escola, é muito diferente de brincar com o irmão mais velho, com o amigo ou com os pais em outros ambientes. Quando se altera o meio, alteração também a estrutura da relação social (Vigotski, 2018).

Os estudos de Bondioli e Savio (2020) apontam estratégias essenciais para uma intervenção da professora na brincadeira de papéis. Primeiramente, solicitar a permissão para a sua entrada na brincadeira e aguardar o aceite. Com muita paciência, aguardar o tema proposto. Observar bem a organização do grupo na decisão da temática, pois se, por um acaso houver dificuldade na distribuição dos papéis será necessária à sua intervenção.

A professora deve participar realizando problematizações, com o objetivo de elevar o nível de conhecimento do grupo. Essas perguntas problematizadoras devem sempre possibilitar a descoberta e discussão de conhecimento para dentro da zona de desenvolvimento potencial, ou seja, para além daquilo que o grupo já conhece. A professora tem, portanto, a função de “*regia sociale*”, da brincadeira. (Bondioli e Savio, 2020).

A atenção e o cuidado em não propor temas muito complexos ao nível cognitivo do grupo, ou colocar em discussão conhecimentos extremamente difíceis e muito distante das possibilidades do coletivo de crianças, é outra ação importante durante a intervenção. Isso pode evitar o abandono da temática e a finalização da brincadeira sem nenhuma contribuição para o desenvolvimento da consciência. (Bondioli e Savio, 2020).

Essas intervenções do adulto educador são ações que precisam de planejamento para lidar com a imprevisibilidade. A brincadeira de papéis não possui um roteiro pré-definido no qual sabe-se como acabará no final. No momento das interpretações, são diversas experiências acumuladas, intercambiando seus saberes prévios, com o objetivo de conhecer o mundo em que vivem. Durante a brincadeira, professora é a única pessoa no contexto da escola, com a possibilidade de alterar o status do conhecimento da criança sobre um determinado assunto, potencializando a sua consciência.

Dessa forma, no percurso da professora de Educação Infantil é preciso um espaço para a vivência e a experiência do brincar. A professora de Educação Infantil também precisa aprender a brincar. Ela precisa tornar-se uma professora lúdica.

O balanço das produções científicas em relação à brincadeira de papéis realizada nessa pesquisa¹⁶ apontou um certo distanciamento da professora durante as brincadeiras das crianças.

¹⁶ Sub capítulo 1.1

Semelhante a essa postura, durante o meu percurso de pesquisadora da infância, encontrei cinco momentos na construção da brincadeira de papéis, nos quais a professora aparece na maioria das vezes para finalizar a brincadeira de modo abrupto em decorrência da rotina ou abruptamente por livre e espontânea vontade. (De Bom, 2014).

Portanto, âmbito científico, existe um consenso quanto a importância da presença efetiva na formação da professora de Educação Infantil do estudo aprofundado da brincadeira em relação à todas as suas perspectivas, sua constituição teórica, científica, histórica e cultural, e, sobretudo, a intensa vivência do brincar na prática.

Nesse momento, é importante refletir sobre o dia a dia da estudante de pedagogia, ou de qualquer outra licenciatura, e as características desse percurso formativo de modo geral no Brasil. O contexto do percurso formativo influencia diretamente na práxis educativa no chão da escola, visto que o ser humano é uma teia de relações sociais, partindo da perspectiva vigotskiana que sustenta essa pesquisa.

2.1.1 O percurso formativo da professora de Educação Infantil no Brasil

Somente com a Constituição de 1988 garantindo às crianças o direito à educação em creches e pré-escolas públicas, é que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, com obrigatoriedade de oferta do poder público. Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), junto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996, estruturam os direitos humanos das crianças, e organizam o acesso legalizado das crianças aos sistemas educacionais. O curso superior em Pedagogia passa ser obrigatório para o ingresso na docência em qualquer etapa da Educação Básica. (Paschoal e Machado, 2009; Vidal e Pucci, 2020).

O campo da formação da professora começa a se estruturar para atender a nova formação das creches e das escolas de educação infantil de rede privada. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) passam a auxiliar os professores, indicando o que deve ser garantido no ensino das crianças. Porém, o documento ainda carecia de conhecimentos práticos para o chão da escola com crianças abaixo dos seis anos. A linguagem complexa, e as indicações pouco objetivas permeavam ainda o cuidar e educar. (Vidal e Pucci, 2020).

No início dos anos 90, com a obrigatoriedade do curso superior para lecionar nas etapas Infantil e Fundamental, o governo federal criou um programa de valorização do magistério, o qual destinava apoio a projetos para a formação superior de professores da Educação Infantil e os 1º anos do Ensino Fundamental. Foram concedidos recursos para bolsas e o desenvolvimento de um sistema de avaliação do processo de formação docente. Infelizmente a duração foi de somente três anos. A política de descontinuidade das ações formativas ainda é um grande obstáculo para o desenvolvimento da educação brasileira. (Gatti *et al*, 2019).

Com o passar do tempo, constatou-se que a extinção dos cursos de magistério diretamente na etapa do Ensino Médio tornou-se um problema na formação da professora para a Educação Infantil, pois, instalou-se uma formação em curso superior, mais longa, e em caráter de licenciatura, com a incumbência de formar ao mesmo tempo o educador infantil, a professora alfabetizadora, o gestor e o orientador educacional. (Gatti *et al*, 2019).

Dessa forma, houve a retirada da especificidade da formação da professora de educação infantil, resultando no mesmo problema do início do século: a ambiguidade entre a professora educadora e o generalista, que outrora era vinculado ao “mito da mulher/mãe como educadora nata” (Arce, 2001).

De modo geral, os documentos legais, PCN’S e a LDB revelaram na prática cotidiana da Educação Infantil certo grau de inoperância e ambiguidade na formação da professora, permitindo a continuidade de um problema que já era previsto antes desses marcos legais. Outro problema que pesou no processo formativo com a estrutura dos documentos de formação da professora, pós LDB, foi a estrutura do estágio nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. O importante contato com o trabalho escolar, a partir do estágio, está dividido em seis partes que exigem conhecimentos específicos completamente diferentes, como por exemplo, o processo de alfabetização do adulto, da criança pequena e a gestão educacional. Ou seja, a fragmentação, a superficialidade e a dispersão, acabam constituindo os problemas da formação da professora de Educação Infantil, e tornando-a complexa. (Gatti *et al*, 2019).

Vale destacar que em 2013, voltou-se a admitir, sem restrições a formação da professora de Educação Infantil e primeiros anos do Fundamental, com titulação de Ensino Médio, pela

lei 12.796/2013¹⁷, reforçada ainda pela lei 13.415/2017¹⁸. No entanto, essa formação ainda se vê pouco aplicada na prática, permanecendo em grande maioria a formação em nível superior. (Gatti *et al*, 2019).

Lato (Diretrizes Curriculares Nacionais) deixa claro que, a formação dos profissionais do magistério deve garantir o acesso à informações, vivências e atualização cultural. O ensino voltado para o desenvolvimento de pensamento crítico, a resolução de problemas cotidianos, o uso das TIC'S (Tecnologia da informação e comunicação), e a articulação entre a universidade e a escola, também constam como ações indispensáveis no processo formativo do professor da Educação Básica. (Gatti *et al*, 2019)

A meta-análise de Gatti (2014) já apontava a necessidade da articulação entre a universidade e a escola, discorrendo sobre a dificuldade dos estudos científicos educacionais não alcançarem o professor que está na ponta. A linguagem complexa dos documentos, bem como a difícil acessibilidade às publicações, dificulta o compartilhamento de saberes com os docentes que estão no chão da escola. A necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia também foi constatada na meta-análise.

Em relação a aproximação da universidade com a escola, pode-se constatar alguns avanços nas DCN's de 2015, em relação a preocupação com o cotidiano do professor da Educação Básica, ao recomendar às Instituições em superar os superlativos extremos entre teoria e prática. Deve-se buscar o equilíbrio dos currículos entre o “saber fazer” e o “saber filosófico”. Mas, será que é possível cumprir as DCN (2015)? (Gatti *et al*, 2019).

O próprio documento já antecipa a resposta, afirmando que a tarefa de reformulação dos currículos é uma tarefa complexa para as Instituições, e que essas deverão passar por uma transformação que exigirá ações coletivas, incisivas e bem dirigidas. Uma outra dificuldade a ser superada é similar às DCN's específicas dos cursos de Pedagogia, principalmente em relação a formação para a etapa da Educação Infantil, devido a inviabilidade de um estágio mais orgânico, que permita a aproximação ideal com a escola. Os cursos em sua grande maioria são

¹⁷ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências

¹⁸ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

noturnos e as estudantes geralmente trabalham durante o dia, chocando com o período o qual as escolas de Educação Infantil funcionam. Por conta disso, geralmente o estágio se resume em uma ação de “observação passiva” de sala de aula, com muitos alunos para um único professor supervisor, tornando o estágio ineficaz. Algumas Instituições confundem o estágio com pesquisa acadêmica (Gatti, 2014; Gatti *et al*, 2019).

Além do estágio, outro obstáculo a ser ultrapassado para o cumprimento das diretrizes nacionais é a questão da fragmentação dos currículos que costumam separar erroneamente os conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos. A articulação entre teoria e prática não acontece. Nesse ensejo, a etapa da Educação Infantil é a mais afetada. O perfil profissional do professor não aparece nos currículos e se demonstra na maioria das vezes insuficiente para a escola, inviabilizando uma formação inicial sólida em todos os níveis. (Gatti, 2014).

Em resumo, a DCN's (2015) para a formação de professor trava um embate com a realidade vigente dos cursos de Pedagogia, assim como as políticas públicas viabilizadas pelos CNE (Conselho Nacional de Educação) e CEE (Conselho Estadual de Educação). (Gatti *et al*, 2019).

Pode-se considerar ainda recente as discussões mais contundentes a respeito das políticas de formação docente. A organização efetiva para a formação de professores inicia com maior suporte e estrutura logística, a partir da criação dos Institutos Superiores e das Diretrizes Nacionais em 2001/2002. Ali iniciavam os debates sobre competências, habilidades, carga horária de trabalho, avaliação, organização institucional e pedagógica, que impulsionaram outras ações na prática nos anos seguintes.

O decreto 6.755/2009 passou a garantir algumas ações para a formação do profissional do magistério, tais como: fóruns permanentes de apoio à formação docente, suporte para a abertura de mais licenciaturas na UAB (Universidade Aberta do Brasil), e criação do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Esse último tinha o intuito de organizar melhor o próprio sistema educacional a partir de uma visão sistêmica. Outra proposta que estava articuladas as ações do decreto, foi a criação da Rede Nacional de formação continuada da Educação Básica, que era formada: pela Rede Pública de Ensino Básico, Instituto de Ensino Superior público e privado, Comunitárias, e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Todas essas ações faziam parte de um programa nacional para a formação docente que deveria coordenar a atuação das secretarias do MEC (Ministério da Educação), da CAPES

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e da FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A especialização em Educação Infantil estava nas ações estratégicas desse programa. (Gatti *et al*, 2019).

André (2009) corrobora afirmando que a aproximação com as práticas dos professores, adentrando ao seu cotidiano de trabalho, é imprescindível para que se possa pensar coletivamente, em melhores ações em prol da qualidade do ensino básico. No entanto, Gatti *et al* (2019) constata que, apesar de toda a intenção de aproximação da escola com as universidades nas políticas de formação em 2009, os resultados foram rasos. As ações acabaram se dissolvendo aleatoriamente, isolando-se em vários órgãos e não houve avaliação de porte mais abrangente sobre os impactos na ponta. Esse programa não colocou orientações específicas para os currículos de formação, e acabaram repetindo o que já era de praxe nas Instituições: discussões entre si e sem viabilidade prática no chão da escola.

A meta-análise de Gatti (2014) constatou que existia uma política pública desarticulada nacionalmente com a formação inicial, haja vista que as ações se concentravam para o professor que já estava na ativa, e não aquele que estava em formação. Há certa confusão quanto ao perfil do professor em formação inicial.

Por esse motivo, as discussões na pauta do ano de 2017, avançaram para a solicitação do domínio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a anunciação da concretização da Base Nacional da formação de professores prevista na resolução do CNE/CP2/2015¹⁹. No entanto, o destaque para as formações estava novamente em viabilizar efetivamente a articulação das universidades com a escola, demonstrando que o problema central na formação docente ainda permanece. No entanto, outras ações de política educacionais foram implementadas, tais como: a criação da residência pedagógica, que tem a intenção de possibilitar a aprendizagem na prática, direto na escola, de modo que o professor em formação tenha a orientação dos seus perceptores, que por sua vez também passam por uma formação continuada. A modernização do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) visando a melhoria da qualidade da formação inicial. A implantação de mestrados

¹⁹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>

profissionais para os professores da Educação Básica, voltados especificamente para a Educação Infantil e alfabetização. (Gatti *et al*, 2019).

Um dos motivos de a Educação Infantil ser foco nas políticas educacionais de formação de professor, a partir do ano de 2017, foi o não alcance de uma das metas do Plano Nacional de Educação no biênio 2014-2016, o qual apresentou o índice de menos de 50% dos professores de Educação Infantil possuíam formação compatível com a sua etapa de ensino, ou seja, menos de 50% não eram pedagogos formados. Somente no biênio 2018 -2020 esse número chegou razoavelmente a 54,8% (Brasil, 2016; Brasil 2018; Brasil, 2020).

Embora o número de crianças matriculadas na etapa infantil tenha aumentado após a obrigatoriedade dos quatro anos, pela emenda constitucional 59/2009, a formação específica de professores não acompanhou essa demanda. Esse cenário impulsionou a oferta de formação em Educação Infantil, pelo acesso à Pedagogia. A expansão das formações a distância foi uma das alternativas para sanar esse impasse, e é importante destacar que as universidades privadas detiveram o maior número de matrículas em Pedagogia do que as universidades públicas (Brasil, 2018; Brasil, 2020).

Curiosamente, Gatti (2014), num estudo de meta-análise já constatava esse quadro de avanço das privadas em modalidade à distância, como a maior procura para a formação de pedagogos, e já alertava para algumas características no processo formativo dessa modalidade, tais como a ausência de inovação curricular, a cópia de currículos presenciais, a carência de uma formação docente para o próprio ambiente virtual, incompatibilidade com as questões do tempo para o estudo e incongruência na atividade de tutoria pelo acúmulo de alunos para um único professor. Embora tenha havido um alcance de pouco mais de 50% de professores habilitados para a Educação Infantil, o último relatório do PNE 2018-2020 (3º ciclo), não menciona detalhes quanto a qualidade desses cursos de graduação.

Após a década de 90, com o desenvolvimento dos marcos legais e das diretrizes curriculares e de formação, alguns consensos foram sendo estabelecidos entre o meio acadêmico, os professores da Educação Básica e as políticas educacionais, em relação ao processo de formação docente de qualidade, tais como, a necessidade de articulação dialética entre a teoria e a prática, a formação de professores pesquisadores da sua própria prática, a aproximação entre a Universidade e a escola sem hierarquização, e a possibilidade de aprender

com a comunidade escolar a partir de dinâmicas de ensino diretamente no terreno da escola. (Gatti *et al*, 2019)

Esses consensos perpassam não somente a etapa da educação infantil, mas sim todos os níveis de formação do professor no Brasil. No entanto, a Educação Infantil é ainda um dos níveis com menor índice (58,6%) de professores habilitados (PNE, 2020) e com o desafio particular quanto a questão de gênero na formação inicial (Vidal e Pucci, 2020; Arce, 2001).

As ações em prol da qualificação da formação docente de modo geral acontecem de modo aleatório e desvinculado de um projeto único, de orientação nacional. Embora tenha-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial na Educação Básica, existe uma dificuldade na operacionalização articulada entre a escola, a Universidade e a comunidade escolar, para viabilizar de fato o que é amparado legalmente. Falta um projeto efetivo de formação voltado não somente para responder “O que deve ser feito?”, mas sim, “Como deve ser feito?”. É a resposta a segunda pergunta que dificulta os avanços mais expressivos e equiparados em todo o território nacional.

Embora o PNE 2014-2024 tenha demonstrado avanços no que diz respeito a formação dos professores em nível de mestrado e doutorado, esses permanecem nas Instituições de Ensino Superior, e contrastam muito com os índices que qualidade na formação inicial, que são os professores que estão na linha de frente na escola. Na etapa de Educação Infantil, embora o documento aponte a saída de 44,2% em 2014 de professores habilitados à sua etapa de ensino, para 58,6% em 2020, ainda existem muitos professores não-habilitados, e é preciso atentar-se para a qualidade dessas formações, que estão em grande parte vinculada a modalidade à distância.

A ausência de um projeto nacional de formação de professor centrado em ações no “como fazer” que possam inclusive viabilizar o alcance das metas lançadas no PNE, e articular a formação inicial, com a valorização e o desenvolvimento profissional, dificulta inclusive os avanços na prática de ensino na etapa da Educação Infantil. Uma das metas do PNE (2014-2024) para a Educação infantil é justamente a universalização da Educação Infantil, e aumentar a oferta de creches para as crianças até três anos de idade. Em concomitância com a meta de universalização da Educação Infantil, foi estabelecida a meta de número treze que prevê a qualificação do magistério de ensino superior. Essa meta determina a titulação de doutorado

pelo menos para trinta e cinco por cento do corpo docente. (Brasil, 2016). Isso significa que existe uma intenção de qualificar a formação inicial, pelo menos prevista em órgãos institucionais oficiais.

No entanto, antes da elaboração das metas do último PNE em 2014, as DCNEI já em 2009, configura ainda hoje como um documento determinante na história da Educação Infantil brasileira. Foi um documento amplamente discutido e elaborado por pesquisadores da educação, professores e organizações voltadas à defesa da Educação Infantil. Esse documento trouxe a criança para centro do planejamento, e o currículo pensado por linguagens. Esse documento impulsiona ainda mais a necessidade da formação de docentes preparados para atuar em conjunto com as crianças. Além disso, as DCNEI colocam a brincadeira como eixo orientador de todo o trabalho pedagógico, perpassando por todas as áreas de linguagem. Ou seja, as professoras de Educação Infantil precisam conhecer a fundo o universo científico da brincadeira. (Brasil, 2009).

Outro ponto a ser destacado das DCNEI é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, colocando as instituições de Educação Infantil como “espaços não domésticos”, nos quais os direitos educacionais das crianças devam ser garantidos. Para tanto, o documento ainda define o currículo da primeira etapa da Educação Básica, como um conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental e artístico da humanidade. (Brasil, 2009).

O grande desafio dos profissionais que atuam na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI é garantir uma prática educativa que assegure o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

Esse cenário formativo da professora de Educação Infantil abrigará de alguma forma a brincadeira enquanto área de conhecimento. O estudo não possui como objetivo analisar minuciosamente a formação inicial, mas faz-se necessário compreender o contexto sócio cultural de modo geral, para auxiliar na busca das características que constituem a consciência corporal dessa professora em relação a brincadeira.

Até o presente momento, constatou-se cientificamente a necessidade extrema da participação dessa professora durante a brincadeira de papéis, para potencializar o desenvolvimento da consciência das crianças. Discorreu-se algumas estratégias de intervenção para essa ação didática, e torna-se necessário agora, aprofundar o contexto que antecipa essa

tomada de decisão de participação da professora na brincadeira, e que influencia no modo como essa professora age. Essa ação é, subjetivamente, o objeto de estudo dessa pesquisa. Como brinca essa professora? E ainda: Como essa professora aprendeu a brincar didaticamente?

Os estudos de Mignosi (2020) auxiliam a compreender na prática algumas características importantes no percurso formativo da professora de Educação Infantil, e que seriam essenciais para que essa docente possa exercer na prática, o sistema de intervenção na brincadeira, proposto por Bondioli e Savio (2020), e respaldado de modo intrínseco na perspectiva histórico cultural em Vigotski.

A base inicial no percurso formativo em relação à brincadeira, consiste em estudar ativamente a relação social. Para estudar a relação social, é importante que a professora acesse o conhecimento científico da brincadeira no desenvolvimento humano da criança, com a finalidade de encontrar a segurança e o equilíbrio do brincar com a criança. É muito importante que a professor aprenda a brincar com as crianças para aprender a lidar com a imprevisibilidade. Esse desafio é crucial para que a docente não utilize a brincadeira como um tripé, para que a criança aprenda algo específico e pronto, que parte do interesse do adulto. (Mignosi, 2020).

Estudar a relação social parte do aprender a observar. Para brincar com as crianças e lidar com a imprevisibilidade, a professora precisa ser uma boa observadora, com a finalidade de aguardar e compreender a temática central da brincadeira, e contribuir positivamente para o desenvolvimento do conhecimento que circula naquele momento entre o coletivo de crianças. (Mignosi, 2020).

A observação qualificada e sem julgamentos imediatos é uma peça chave na formação da professora de Educação Infantil. Não há como estruturar uma intervenção didática sem ter dados observacionais significativos. Para tanto, Mignosi (2020) propõe sentir e viver todas as emoções possíveis que o universo da brincadeira pode proporcionar.

As vivências do brincar entre os colegas universitário é muito importante para aprender a observar e sentir essas emoções, com o intuito de conhecer a si mesmo no universo lúdico formativo. Mignosi (2020) enfatiza que essas vivências no âmbito inicial da graduação, são tão importantes quanto aquelas as quais serão vivenciadas no âmbito da formação continuada, diretamente no seu espaço de trabalho com as crianças.

A proposta de formação inicial de uma professora lúdica, aplicada e testada na prática pela professora Mignosi (2020), traz cinco dimensões, a laboratorial, a interativa, a reflexiva, a observacional e a expressão artística com foco na psique corporal.

Uma dimensão deve estar conectada com a outra. A aprendizagem inicia com situações reais que partem de uma problematização, para ser solucionada em grupo. Esse por sua vez, deve aprender a partir da experiência vivenciada. Os membros do grupo de trabalho devem interagir entre si durante a estruturação da resposta ao problema. Em seguida, com o auxílio do professor, é necessária uma reflexão sobre a práxis da resposta encontrada pelo grupo, que deve apontar o novo aprendizado das situações observadas qualificadamente durante a estruturação da resposta. (Mignosi, 2020).

A dimensão observacional é de extrema importância para a formação da professora lúdica. Não é somente um olhar silencioso e descritivo. É preciso sair da raso e enriquecer o olhar para a situação vivenciada. Isso vale tanto para as aprendizagens na formação inicial, quanto nas aprendizagens na formação continuada. Mignosi (2020) sustenta que a professora em formação deve colocar-se em uma posição de “*sospensione*” e achar um “*spazio mentale d’osservazione*”, para distanciar-se das ações mecânicas e imediatas de julgamento. É necessário observar a situação vivenciada de várias perspectivas durante a resolução do problema. Essa dimensão auxilia a professora em formação a aprender a lidar positivamente com a imprevisibilidade do universo lúdico, sem tecer julgamentos precoces.

Essa imprevisibilidade desestabiliza a didática de muitas professoras de Educação infantil, e é controlada pela capacidade de observar, mas, após a identificação da situação lúdica, é preciso agir. Essas ações, por sua vez, dependerão da capacidade de imaginação e criação dessa professora. (Mignosi, 2020).

A capacidade de criação e imaginação da professora é importante não somente para a sua constituição lúdica, como para a estruturação da ação no brincar. As intervenções propostas por Bondioli e Savio (2020) por exemplo, dependem muito da metacomunicação da professora. O quanto o seu corpo consegue estar disposto sabiamente a brincar com o coletivo de crianças.

Surge então, a necessidade da exploração da dimensão da linguagem artística e expressiva na formação inicial da professora de Educação Infantil. O ponto chave dessa dimensão, segundo Mignosi (2020), é aprender a brincar com a criança partindo “*dall’interno*”. Conectar-se consigo mesmo, experimentando o sentir e o expressar-se sem julgamentos.

De modo prático e objetivo, tal qual apontaram os estudos do levantamento teórico dessa pesquisa, a dimensão da linguagem corporal, ou o estudo multidimensional sobre o corpo, é indispensável na formação da professora de Educação Infantil.

Come vedremo, infatti, l'insegnante lúdico è in grado di connettersi al gioco del bambino e di promuoverlo e ciò accade perchè sà concentrarsi sulla relazione, sa utilizzare la própria capacità creativa e immaginativa, è coinvolto integralmente (nella sua unità psico-corporea) e trova in prima persona piacere nel "giocare" e nell'esplorare; una tale esplorazione è condotta a um doppio livello: *interno* al gioco del bambino, e paralelamente, a um *metalivello riflessivo*, in cui è consapevoli del próprio ruolo adulto e si è in grado, in un processo circolare, d'imparare dalla stessa esperienza lúdica. (Mignosi, 2020, p.186).

Partir de dentro para fora, significa acumular experiências nas quais exista uma ação corporal propriamente dita, durante o laboratório de resolução de problemas. Significa também que, solucionar uma problematização em grupo, refletir sobre a práxis com o auxílio do professor, estudar a estrutura da observação qualificada, dependerá primeiramente da diversidade e da intensidade das experiências relacionadas à dimensão corporal artística e expressiva. (Mignosi, 2020).

Essa proposta de formação específica para a professora de Educação Infantil sugerida por Mignosi (2020) se converte na prática, em submeter as estudantes em formação a movimentar os seus corpos para além da sala de aula convencional. Trazer o maior número de situações problematizadoras que levem o estudante da infância a brincar sem julgamentos, e a estudar cientificamente as suas próprias ações vinculadas ao brincar.

Obviamente que, diante do cenário nacional para a formação inicial do professor de modo geral, as diretrizes propostas por Mignosi (2020), embora específicas, vão ao encontro de alguns consensos entre os cientistas sociais, os professores da Educação Básica e as políticas educacionais necessárias, tais como: a necessidade de articulação dialética entre a teoria e a prática, e a formação de professores pesquisadores da sua própria prática. (Gatti *et al*, 2019).

Embora a professora tenha experimentado na prática esta estrutura de formação inicial em outra cultura²⁰, estruturas semelhantes de práticas de formação tem sido experimentadas no Brasil. Os estudos de Ehrenbergg e Ayoub (2020), Chartier (2010), Demetrio (2016), e Sabbag (2017) são alguns exemplos que reforçam a importância da atenção para a linguagem corporal

²⁰ A professora Elena Mignosi é vinculada à Università di Palermo, e atuou e experimentou a *Danza Terapia* com estudantes italianos de Pedagogia. A *Danza Terapia* consiste em vivenciar práticas corporais que levem o estudante a sentir e agir corporalmente, permitindo-o que conheça as possibilidades do seu corpo, e a brincar com maior sapiência e espontaneidade.

artística e expressiva na estrutura curricular da formação inicial da professora de Educação Infantil.

A necessidade de atenção quanto à presença maciça da linguagem corporal artística e expressiva na formação da professora de Educação Infantil é proveniente, ao que parece em um primeiro momento, de uma falta de participação intensiva desse adulto na brincadeira. Participação essa que, é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Portanto, nesse momento o estudo passa a estudar e destacar a partir do meio, que seria todo o ambiente escolar no qual está inserida a brincadeira como “vivência social” e “fonte de desenvolvimento”, a dimensão corpo-comunicação da professora de Educação Infantil.

3 A DIMENSÃO CORPO-COMUNICAÇÃO NA BRINCADEIRA INFANTIL

A perspectiva da totalidade, que abriga os domínios social, cognitivo, motor e físico, é a base da análise conceitual do corpo e da sua comunicação, por esse motivo a expressão corpo-comunicação em conjunto.

Durante a sexta aula sobre o desenvolvimento físico do homem, Vigostki (2018, p. 110) exemplificava:

Por exemplo, o desenvolvimento motor ou dos movimentos. Por um lado, os movimentos do homem ou da criança são manifestações de sua atividade consciente, de sua atividade psicológica, mas, por outro, o movimento é sempre um ato motor realizado e executado pelo organismo. Por isso, quando analisamos o sistema motor, a diferenciação entre psíquico e físico se torna simplesmente impossível.

O corpo do ser humano, ao longo da vida, carrega as marcas culturais e históricas das experiências vivenciadas. Ao expressar-se, todos os seus domínios, motor, físico, afetivo e cognitivo, entram em atividade. Existe uma influência contínua entre eles.

Na brincadeira de papéis, a gestualidade constitui a totalidade de uma interpretação, seja na criança ou no adulto. É a ação corporal que possibilita a comunicação com o outro. A análise desse corpo-comunicação, se faz necessária justamente para compreender com profundidade a constituição da tomada de consciência desse corpo da professora que se comunica com um coletivo de crianças, durante a atividade principal da criança, que é a brincadeira.

A base conceitual da consciência é entendida primeiramente como um processo de constantes respostas à realidade objetiva a qual o ser humano está imerso. É, em primeiro plano, um retrato do mundo exterior, que por meio de uma estrutura e de um processo complexo, habilita o organismo a analisar a informação que chega a ele, e armazená-la. (Luria, 2017)

Dessa forma, quando a professora se distancia da brincadeira, ou decide participar, sua decisão e o modo como ela se comportará, é uma resposta que passa por uma complexa análise que ela aprendeu de acordo com a sua experiência social, cultural e histórica.

Ao pensar na professora em ação na brincadeira de papéis, pautando-se em Luria (2017), tem-se um corpo em ação, e mais precisamente uma “atividade consciente” que passou por um desenvolvimento ao longo da vida. Isso deve-se ao fato que, a consciência, sendo um reflexo do mundo exterior, não é um sistema de respostas prontas. De acordo com o desenvolvimento

do ser humano, esse sistema se estabelece diversamente, posto que, possui sempre uma relação direta com todo o aparato biológico e cultural da pessoa.

Desse modo, a consciência é um sistema basilar com função semântica, que inicia na atividade emocional direta, passa pela manipulação dos objetos, e evolui para a função abstrativa e generalizadora da linguagem. Com base nesse conceito de Vigotski, Luria (2017) constata que não há um lugar específico no cérebro que abriga a consciência, posto que, ela está fora. O processo é de fora para dentro.

No ambiente escolar da Educação Infantil, temos diferentes “atividades conscientes” entre crianças e adultos, com sistemas estruturais de consciência diferentes. No intervalo de zero a sete anos por exemplo, a estrutura funcional da semântica é muito diferente. Portanto, arrisca-se a afirmar que, o ambiente escolar é formado por um emaranhado de diferentes “atividades conscientes” que se relacionam entre si. Em cada corpo, uma “atividade consciente” singular, que carrega consigo os reflexos do desenvolvimento biológico, cultural, social e histórico.

A “atividade consciente” é não somente um mecanismo semântico complexo com base na realidade social, biológica e cultural da pessoa, como também é a responsável pela regulamentação do comportamento humano, no qual a linguagem se desenvolve. A saber:

É só por meio desses sistemas funcionais complexos e altamente diferenciados que o homem pode executar os processos bastante complexos de recodificação das informações, de formação dos programas de ação, com seleção das conexões essenciais e inibição dos fatores intervenientes, e, finalmente uma comparação do efeito de sua ação com a intenção original; estes são os traços característicos da atividade consciente. (Luria, 2017, p. 222-223).

Ao pensar na ação descrita como um dos traços da atividade consciente, tem-se também um corpo que reage as forças sociais as quais está imerso. Um corpo que também reage a partir das memórias armazenadas, das relações sociais internalizadas, e um corpo que reage para continuar alimentando o seu processo de ser consciente da ação sobre algum fenômeno. É um processo dinâmico e mutante.

Portanto, essa reação é explorada nesse estudo como um corpo em atividade consciente dinâmica, que altera seu modo de agir a medida que a sua consciência internaliza as relações sociais ao longo da vida, sobre um determinado fenômeno.

Pelo fato de a brincadeira de papéis exigir com maior intensidade dessa expressividade corporal na interpretação dos papéis desejados pelas crianças, e pensando na tomada de decisão

e planejamento da ação da professora nessa atividade, pauta-se além do conceito de consciência, o conceito de corpo nesse processo.

A concepção de consciência corporal com base na psicologia histórico-cultural, não prevê nenhuma análise estanque entre corpo e consciência. A totalidade é uma condição indispensável para compreender a ação consciente seja do adulto quanto da criança. No entanto, situar teoricamente o conceito de corpo, é necessário para a sustentabilidade da análise a qual essa pesquisa se propõe.

Para tanto, os estudos de Bakhtin (2020), auxiliam a caracterizar esse corpo na ação consciente, afirmando que cada ser humano carrega consigo um corpo exterior e um corpo interior interdependentes. Pontua-se bem que,

o corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva pertencer à unidade interior. (Bakhtin, 2020, p. 44).

A base da autoconsciência reside na tomada de consciência do próprio eu, e da sua própria personalidade, por meio de operações psicológicas de caráter sintético, que se modificam ao longo da vida. (Vigotski, 2017).

No entanto, sensações, necessidades e desejos, são provenientes de relações estabelecidas com o meio desde a tenra idade. Dessa forma, “[...] o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora. Só o corpo interior – a carne pesada – é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo com o seu ativismo”. (Bakhtin, 2020, p. 47-48).

O corpo do outro é, portanto, um corpo exterior que influencia na minha autoconsciência, posto que, ao vivenciar as sensações do seu eu já em tenra idade, a criança começa a ouvir as primeiras palavras das pessoas adultas mais próximas sobre a sua pessoa. São palavras ouvidas de fora, que determinam a sua personalidade, e vão ao encontro da sua própria impressão interior, e pela primeira vez estrutura-se o início do processo de consciência de si mesma. (Bakhtin, 2020).

Então, pensando na participação da professora na brincadeira de papéis, problematiza-se justamente como é constituída essa tomada de consciência corporal na ação consciente do brincar. Intrinsecamente, busca-se justamente as características dessa relação corpo interior com

o corpo exterior, sendo o ambiente escolar, aquele que abriga o (s) corpo (s) exterior no qual o a vivência social do brincar se constitui.

Existe uma ação indispensável nessa relação entre corpos durante a brincadeira de papéis no ambiente escolar que se chama diálogo. Independente da faixa etária dos membros e da professora, o diálogo é fundamental para a tomada de consciência. E por esse motivo, a expressão corpo-comunicação é um eixo analítico importante para os desdobramentos dessa pesquisa.

Um diálogo pode ser verbalizado ou não. Gestos também comunicam. Sendo verbal ou não verbal, a tomada de consciência passa pelo diálogo com o outro, consigo mesmo, e/ou com o ambiente. E todo o diálogo é constituído de palavras. A palavra por sua vez, é o “microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2009) e nela estão relações sociais internalizadas e as experiências generalizadas ao longo da vida.

No momento em que as crianças estão brincando com seus pares, no ambiente escolar, a professora deve tomar uma decisão em participar ou não da brincadeira, bem como, decidir de que forma ela irá brincar. Ou ainda, ela pode tomar outra decisão, no que diz respeito à sua participação, em relação à brincadeira que está em andamento.

Quanto ao modo de participação da professora de Educação Infantil na brincadeira de papéis no ambiente escolar, o levantamento teórico desse estudo constatou que, na maioria das vezes, existe um afastamento da professora. Ou seja, a professora não participa da brincadeira como membro ativo.

Outros estudos internacionais também atestaram que o posicionamento pedagógico dos professores nas brincadeiras das crianças, é na maioria das vezes passivo e fora do espaço da brincadeira. São poucas as pesquisas que investigam o porquê, quais, e como são os papéis pedagógicos que os professores assumem nas brincadeiras de papéis com as crianças no ambiente escolar. (Fleer, 2015). A aprendizagem corporificada, enfatizando a participação ativa da linguagem corporal dentro das práticas de ensino, também é discutida em alguns estudos, buscando respostas quanto à participação de professores na brincadeira das crianças. (Fleer, Utami e Li, 2022).

A consciência corporal nesse caso, é compreendida nesse estudo como as ações conscientes que o corpo-comunicação da professora assume, a partir das suas relações sociais

e da sua relação com o ambiente escolar. A ação consciente que ela expressa comunicando verbalmente e gestualmente enquanto brinca ou não brinca com as crianças.

No entanto, quando o corpo-comunicação da professora age, a decisão dessa ação antecede a comunicação final com o meio. É justamente, de modo sintetizado, essa tomada de consciência sobre a sua participação na brincadeira, que antecede o seu modo de agir, a área de análise mais densa desse estudo.

O modo de brincar com crianças de brincadeiras de papéis, pressupõe interpretar um papel de modo que os gestos e a verbalização se coadunem com a temática da brincadeira. Tem-se, portanto, um corpo que deve mover-se a favor do papel. Do contrário, se a decisão é não participar, tem-se naquele ambiente um corpo que se comunica estando fora da brincadeira.

Antecedendo uma ação motora final, as “sensações cinéticas” que estão diretamente vinculadas ao campo proprioceptivo, são indispensáveis para a elaboração do pensamento, que por sua vez exerce o papel de sistematizador do comportamento humano. Ou seja, antes de colocar o seu corpo à disposição para brincar com as crianças, a professora, portanto, precisa elaborar internamente a sua ação, antes de expressá-la. Essa ação ainda em processo de pensar sobre, por sua vez, está diretamente relacionada com as suas “vivências cinéticas”.

Essas sensações *cinéticas*, como mostra a análise psicológica, são o momento mais importante do nosso pensamento e até no nosso ato volitivo. Para realizar algum movimento é necessário que exista previamente na nossa consciência uma imagem ou lembrança dos estímulos que estiveram vinculados a esses movimentos. [...] Na composição inexprimível e complexa que determina o nosso pensamento ou concepção de quaisquer objetos, cabe papel decisivo precisamente às vivências *cinéticas*, que não estão localizadas com a devida precisão: parecem estados interiores que a nada se assemelham porque, em realidade, sua natureza nervosa e o seu material de percepção são inteiramente outros. (Vigotski, 2010, p. 219-220).

Mais uma vez é importante atentar-se a influência e determinação do meio. E nesse caso, pode-se afirmar que, o pensamento é um movimento que ainda não aconteceu, influenciado pela intensidade das memórias e vivências sobre a ação desejada. Quando o movimento de fato ocorre, não é mais pensamento, é a linguagem gestual e verbal expressada e influenciada pelo meio social. Quando Vigotski (2009, p. 409) afirma que “O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza”. Amplia-se a compreensão que essa palavra não é somente o universo da linguagem verbal, como também a linguagem gestual. Pode-se compreender todo o corpo em sua totalidade de linguagem que comunica, posto que, a função da linguagem é justamente a comunicação social.

Todavia, o corpo do adulto em movimento na brincadeira, realiza o desejo e a ação previamente criada já no pensamento. Ao pensar, integra-se o todo desejado em uma estrutura complexa.

Dessa forma, pode-se antecipar que, as professoras de Educação Infantil, antes de efetivamente brincarem com as crianças, necessitam de um considerável acúmulo de memórias e vivências do brincar com crianças. Isso antecede o ato de desejar e pensar em todas as possibilidades de explorar a sua própria linguagem corporal na brincadeira de papéis, como membro efetivo, com as crianças, no ambiente escolar.

Pontua-se ainda, a questão do ato volitivo como um desencadeador originário de ações importantes nesse ensejo. A tomada de consciência da professora para o brincar com as crianças pressupõe um corpo interior autoconsciente, pleno de memórias afetivas e sinestésicas que dialogou e dialoga com o corpo exterior do universo da ação desejada. (Bakhtin, 2020). Em consequência, para desejar a ação é preciso que exista um acervo de desejos, vontades e aspirações em relação ao brincar com crianças, para posteriormente agir, ou seja, brincar efetivamente realizando o objetivo. Esse desejo é diretamente influenciado pelo meio social que abriga as memórias afetivas e sociais. Entre desejar o brincar com as crianças, e efetivamente brincar conscientemente com as crianças, está o pensamento sobre o brincar com as crianças diretamente influenciado pelo meio social. (Vigotski, 2009; 2010).

Portanto, tomar consciência da ação do brincar por exemplo, significa transportar essa ação, da sua origem volitiva, por meio do pensamento sobre a ação, ao plano da linguagem, que materializará essa ação. Posteriormente, recria-se novamente essa ação no plano do pensamento, com novas experiências sociais, afetivas e volitivas, e materializa-se novamente no plano da linguagem. É um ciclo que se alimenta com interdependência. (Vigotski, 2009; 2010).

3.1 O CORPO DA PROFESSORA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS

De modo pragmático, e inicialmente superficial, a ação consciente do brincar no ambiente escolar, finaliza-se com corpos de crianças e de adultos, que se movimentam.

Obviamente que, a singularidade histórica, biológica e cultural de cada corpo, constitui uma linguagem gestual diversa.

Haja visto que, o pensamento nasce na vontade e no desejo de vivenciar algo, e se materializa e se realiza na linguagem, nutrindo e constituindo a consciência, que, por sua vez, é influenciada pelo meio, faz-se necessário conhecer processos estruturais que permitem a leitura da linguagem, nesse caso, gestual. Dessa forma, é possível acessar alguns conhecimentos importantes para auxiliar na descrição e explicação da constituição da tomada de consciência para o brincar, das professoras de Educação Infantil.

O ato volitivo não surge do nada. Desejar algo é fruto de uma necessidade que pode partir do âmbito biológico, afetivo ou cultural. É fruto das relações sociais as quais o indivíduo participa. Ao ter a necessidade suprida ou não suprida, o corpo sentirá essa resposta, e dependendo da intensidade, iniciará uma espécie de arquivo das memórias afetivas. São emoções e sentimentos sentidos e vivenciados no e pelo corpo consciente. (Damasio, 2022).

O corpo, antes de sentir, percebe o que está ao seu redor. A percepção é mais pragmática e sintética. Ao perceber, e dependendo do contexto afetivo, social e cultural, surgirão respostas emotivas que caracterizarão o sentimento. (Damasio, 2022).

Dessa forma, sentimento, emoção e percepção não são as mesmas coisas, mas fazem parte do universo do ato volitivo e afetivo, que é a base do pensamento verbalizado, que por sua vez é motivado pela consciência. (Vigotski, 2009).

A percepção está voltada para o senso de orientação desse corpo num espaço. Existe na percepção uma atividade biológica que possibilita ao indivíduo, perceber o que está a sua volta. As emoções respondem a essa percepção de modo imediatista, garantindo a homeostase. Um corpo consciente com raiva, altera sua frequência cardíaca e a sua coloração da pele, por exemplo. A emoção também pode ser produzida diretamente após a lembrança de um evento presente na memória. Emoções, desencadeiam sentimentos. (Damasio, 2022).

O sentimento em linhas gerais, impulsiona a expressividade do nosso corpo interior correspondendo ao nosso estado interno, de acordo com as percepções e memórias vivenciadas no meio. Eles podem ser homeostáticos primários como a fome e a sede, ou emocionais como a raiva, a alegria e o medo. Os sentimentos engendram pensamentos que serão vivenciados com afeto, independente se esse seja positivo, ou negativo. (Damasio, 2022).

A materialização do pensamento é vivenciada afetivamente no e pelo corpo. O corpo que sente em primeiro e expressa em segundo. Aquilo que ele expressa afetivamente nutre a sua memória afetiva, cognitiva e/ou social e, principalmente a sua consciência, e essa por sua

vez motiva um outro pensamento, que por meio da percepção, emoção e sentimento inicia novamente o ciclo. (Vigotski, 2009).

No final da tomada de consciência encontramos a palavra. Segundo Vigotski (2009, p. 485) “A palavra é fim que coroa a ação”. Não se entende estritamente a palavra representada pelos símbolos letrados, mas, toda a forma de expressividade da palavra, como por exemplo, o gesto e o movimento. Esses últimos são justamente o foco de análise dessa pesquisa.

Para tanto, inclina-se a contribuição dos achados científicos de Rudolf Laban, em relação ao movimento humano. Quando Laban (1978) estuda e experimenta a teoria dos estudos coreológicos, ele não denomina a Coreologia como uma área de conhecimento que se ocupa da dança enquanto arte, estratificando a dança de modo mecânico. Ele vai mais além, o estudioso do movimento desenvolveu a gramática da linguagem do movimento, levando em consideração não somente a forma exterior do movimento, mas todo o seu conteúdo mental e emocional.

O diálogo com a coreologia labaniana, permite uma análise mais densa da expressão corporal, pois sua estrutura foi pensada para tornar o movimento penetrável, significativo e inteligível. Ao pensar na dança fora do âmbito técnico, Laban (1978) mapeou sua pesquisa sobre a linguagem corporal do movimento, dividindo-a em três partes: o *labanotation* que seria o registro gráfico e simbólico dos movimentos, como se fosse uma partitura musical, a Corêutica (*Shape*), que seria o estudo do corpo no espaço, e a Eucinéctica (*Effort*²¹), que compreende o estudo do ritmo e da qualidade do movimento. (Laban, 1978).

Essas áreas acabaram servindo de base para a leitura de movimento em outras áreas além da dança. O objeto de estudo foi em primeiro o movimento humano, sendo a dança uma área de observação desses corpos em movimento. (Laban, 1978).

Portanto, existe a possibilidade da leitura da linguagem corporal na ação consciente do e no brincar das professoras de Educação Infantil com as crianças. Em concomitância, existe então, a possibilidade da leitura de traços da consciência.

Para realizar uma boa leitura da linguagem corporal, é imprescindível a capacidade de observação. Uma professora que realiza a observação qualificada e ainda entra em acordo com o coletivo de crianças, sobre a dinâmica dos movimentos presentes nesse coletivo, com a

²¹ É a palavra original que define as qualidade no campo da eucinéctica. A fluência, ou fluxo, é a qualidade referente a tensão muscular a qual se deixa fluir o movimento. Ela pode ser livre ou controlada. O peso é a qualidade de alterações de forças utilizadas durante os movimentos. Ele pode ser leve ou pesado. O espaço é qualidade referente a relação do corpo e o ambiente no qual ele está. Ele pode ser direto ou flexível. O tempo é a qualidade referente a velocidade na qual os movimentos podem ser executados.

finalidade de compreendê-los, conseguirá facilitar muito a sua prática educativa. Essa leitura evita o controle disciplinar dos corpos infantis, muito típico na educação tradicionalista.

Uma das ações fundamentais na prática educativa apontada por Laban (1948) quando escreveu a obra *Modern Educacional Dance*, é que o professor deve aprender a conhecer as suas próprias especificidades e preferências motoras. Ele defendia a ideia de que a qualidade do movimento do professor influencia o coletivo e crianças a qual ensina, e entra em conflito com a qualidade do movimento das crianças. Essas por sua vez, possuem uma percepção natural do *effort* do professor, e respondem rapidamente à sua expressividade corporal.

Uma espécie de diretriz pedagógica para a formação de professor, é outro ponto de destaque na teoria labaniana, destacando a importância de estudar o *Effort* expresso pelo movimento, independente da área de atuação. Laban (1948) sustenta ainda que, uma criança pode ser potencialmente amparada em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social, quando um professor consegue ler o seu *effort*, compreendendo-o integralmente, sem julgá-lo.

O movimento é a força motriz da vida, que carrega toda a emoção e o sentimento vivido. Laban (1948) desenvolveu sua teoria com a finalidade de proporcionar ao indivíduo, ferramentas para o autoconhecimento, pela sua expressão corporal. O movimento foi o seu ponto de partida.

Ao tratar do movimento numa perspectiva plural, pode-se arriscar a afirmação de que seria possível acessar a consciência quando analisamos a sua materialização no final do percurso. Quando Vigotski (2009) afirma que a palavra retrata a ação, é preciso lembrar que essa ação ocorre primeiro no pensamento, e a realização dessa ação ocorre na palavra.

A palavra é estrutura que permitirá a comunicação com o outro, e ali tem-se a consciência. Seja na escrita ou no movimento, ali estará a palavra. Nesse caso, Laban (1978) ocupou-se do estudo do movimento e estruturou de modo denso a sua teoria, permitindo que fosse possível qualificar a observação do movimento, partindo do estudo e da vivência do seu movimento consigo mesmo. Nesse interim, vale ressaltar a experiência formativa de Mignosi (2008) com a *Danzamovimento Terapia (DMT)* que referenciou a análise do movimento com base na teoria labaniana.

Um estudo longitudinal com duração de três anos, atuou no âmbito teórico e prático na formação de pedagogos italianos, e utilizou a base coreológica labaniana. Mignosi (2008) dedicou seu olhar não somente para a avaliação das expressões e consciência corporal dos

futuros professores, mas principalmente para o processo educativo de conhecimento das suas próprias capacidades de sentir e reconhecer a si próprio, pelo movimento.

Ao desenvolver a *Danzamovimento Terapia*, o experimento trienal possibilitou a exploração de conhecimento em várias áreas, além da análise principal sobre o movimento na formação do professor tais como: atividades inerentes a profissionalidade docente (observação, auto-observação, metodologia didática, trabalho em grupo e avaliação), a relação família-escola, e relação professor-profissionais da educação, por exemplo. (Mignosi, 2008).

O primeiro ano os encontros com os professores graduados tinham a finalidade de sensibilizá-los, apresentado o projeto de pesquisa e vivenciando algumas atividades corporais de acordo com a metodologia DMT, com momentos de discussão em grupo para a avaliação das vivências realizadas. No segundo ano, os professores graduados foram analisados em suas atividades de expressão corporal com os seus respectivos alunos, planejadas junto à pesquisadora. Os resultados da experiência formativa foram discutidos inclusive com as famílias dos respectivos alunos envolvidos. No último ano, o grupo de professores planejou todo o programa de atividades corporais autonomamente, e toda a estrutura de avaliação com discussões junto às famílias foram mantidas. Após a jornada de experiência formativa trienal, verificou-se que a DMT proporcionou uma mudança significativa não somente no âmbito profissional desses professores, mas sobretudo, no âmbito pessoal. (Mignosi, 2008).

Da mesma forma, Ehremberg (2018) concluiu que a vivência de práticas corporais sensibilizou as professoras, e possibilitou a produção de múltiplos sentidos, além de uma ampla discussão sobre a produção de cultura, partindo do universo das ciências humanas, em especial a cultura corporal.

Com base nesses pressupostos, amparados logicamente pela base vigotskiana sobre a consciência, e de modo dinâmico, estrutura-se todo o processo metodológico, em busca da essencialidade do objeto de estudo.

4 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A partir do mapeamento teórico foi perceptível a necessidade de estar com os professores, questioná-los e permanecer com eles por um tempo suficiente em que eu conseguisse analisar os seus corpos durante as suas práticas de ensino, e verificar como acontece a relação deles com a brincadeira das crianças, em várias perspectivas, e confrontá-las com os seus discursos verbais sobre a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil

No entanto, diante das intempéries do período pandêmico, no qual a entrada na escola tem sido realizada mediante as regras sanitárias presentes em muitos decretos federais, estaduais e municipais, e que se alteravam com frequência, ficou inviável manter a coleta dos dados por meio da técnica de observação participante, munida de diário de campo e entrevista com os professores, e também com as crianças.

Com essa situação que marcou abruptamente o tempo histórico dessa pesquisa, atravessando toda a sua construção prévia desde o seu projeto, foi preciso alterar as estratégias de buscas para as respostas ao problema do estudo.

De todas as pistas geradas pelos estudos da revisão teórica, a atenção recomendada para o estudo das questões do corpo da professora em relação ao modo da sua participação na brincadeira das crianças, e o estudo das questões do corpo da professora durante a trajetória da sua formação inicial e continuada, foram apontadas devido a carência previamente constatada na grande maioria dos estudos. Partindo desse pressuposto, construí uma nova possibilidade metodológica para a investigação dessa tese, que pudesse atender as exigências atuais do período pandêmico.

Dessa forma, com base no estudo de Ehrenbergg (2018), iniciei a elaboração de um curso de formação continuada, fora do ambiente escolar, na qual eu pudesse estar com o grupo de professores, respeitando todas as regras sanitárias, e promovendo uma vivência de algumas práticas corporais, discutindo os conceitos sobre corpo e brincadeira, e escutando as suas experiências com o brincar.

Após a leitura do relatório de Pós-doutoramento da professora Mônica Ehrenbergg, surgiram as primeiras ideias de um encontro no qual eu pudesse promover experiências didáticas voltadas a gestualidade e ao movimento. Outro ponto que chamou a atenção após a leitura do relatório, foi a possibilidade de ouvir os professores, e trazê-los como coparticipantes

do curso de formação continuada, transformando o curso num momento de formação pessoal. Dessa forma, seria tolhida a ação muito tradicional nos cursos de formação continuada, de fazer a professora pensar em como ele aplicaria tal conhecimento ali aprendido, no seu espaço de trabalho.

Para que eu pudesse ser mais objetiva na organização das ações, era preciso saber qual a quantidade de tempo disponível, bem como quais os espaços os quais eu promoveria as vivências dos encontros, já que nas escolas havia um impeditivo.

Portanto, iniciei os contatos com as lideranças públicas vinculadas às Secretarias de Educação das redes municipais da AMREC (Associação dos Municípios da Região Carbonífera). Em muitas delas não consegui retorno do primeiro contato, e somente nos municípios de Criciúma/SC e Içara/SC foi possível uma conversa com os responsáveis, no qual eu pude explicar os motivos e os procedimentos de pesquisa.

O município de Içara foi mais favorável às intenções de pesquisa, pois concedeu a possibilidade de 20 horas, as quais poderiam vincular ao calendário de formação continuada dos professores no segundo semestre. A carta de aceite da secretaria de educação e dos professores encontra-se nos anexos dessa pesquisa.

Em reunião no dia 24/05/2021 conseguimos fechar a participação da rede municipal de Içara/SC com os professores da Educação Infantil, em 05 encontros de 04 horas de duração, a realizar-se nas seguintes datas e local, e nos seguintes modos:

Quadro 1 – Programação do curso de formação continuada

Data	Horário	Local
10/08/2021	08:00h às 12:00h	Paço Municipal
17/08/2021	19:00 às 23:00h	Encontro remoto na plataforma google meet
18/08/2021	08:00h às 12:00h	Paço Municipal
24/08/2021	19:00h às 23:00h	Encontro remoto na plataforma google meet
03/09/2021	13:00h às 17:00h	Paço Municipal

Fonte: elaborado da autora (2021)

O curso de formação continuada, foi então vinculado ao Projeto²² “A Formação de professores para a infância: dos marcos regulatórios à cultura escolar”, sob a coordenação da professora Doutora Luciane Maria Schlindwein.

Com a carga horária e o espaço das práticas presenciais definidas, o conteúdo da formação ficou estruturado, inicialmente, em síntese: no primeiro encontro, o objetivo principal seria conhecer o grupo e explicar a proposta, no segundo encontro, no modo remoto, discutiríamos as questões levantadas no primeiro encontro e avançaríamos para as discussões sobre a brincadeira, antecipando a base teórica que embasaria o terceiro encontro, no modo presencial. No terceiro encontro faríamos as práticas inerentes as sondagens diagnósticas realizadas no primeiro encontro. No quarto encontro, também no modo remoto, continuaríamos as discussões sobre a vivência presencial no encontro precedente, e aprofundaríamos as questões emergentes das vivências, e demais questões propostas pelos professores. No último encontro, seriam vivenciadas as brincadeiras criadas pelos professores e o fechamento das discussões que permeiam a brincadeira e o corpo, e finalizaríamos com a aplicação de um questionário.

O registro audiovisual e de imagens também foram autorizados pela secretária de educação, no entanto, durante o primeiro encontro o questionamento foi realizado novamente aos participantes, para certificar-se do aceite, obtendo o consentimento de todos.

Os procedimentos para o registro audiovisual e de imagens foram realizados por uma terceira pessoa, após orientação prévia quanto à quantidade de momentos prevista para cada encontro, bem como sobre os comandos de comunicação gestual para registros de momentos que não poderiam ser perdidos, em nenhuma hipótese, tais como: o depoimento dos professores em momento de debate, e as criações realizadas pelos professores.

Os vídeos e imagens foram registrados com a câmera de um celular modelo *Samsung Galaxy A51*. Já no encontro online, a gravação foi realizada em modo contínuo, do início ao fim do encontro, pela plataforma *Google Meet*. Os questionários foram aplicados *in loco* e os diários de campo foram subitamente digitalizados após a realização de cada encontro.

4.1 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA PESQUISA

²² Aprovado no sistema de registro de pesquisa e extensão da UFSC (SIGPEX), sob número 201822212.

A Secretaria de Educação da rede municipal de Içara/SC, conta com uma secretária e três coordenadores da Educação Infantil. Uma coordenadora dos CEI's (Centro de Educação Infantil) que atendem as crianças na faixa etária de 0 a 03 anos, outra coordenadora dos CEI's que atendem as crianças maiores na faixa etária de 04 a 05 anos, e também um coordenador dos professores de Educação Física e Artes que trabalham com a etapa infantil de 0 a 05 anos de idade. Foram esses coordenadores que articularam o envio da ficha de inscrição no curso²³, bem como a mobilização para que os professores participassem voluntariamente dos encontros.

O fato de o curso estar vinculado ao projeto de extensão da UFSC, chamou a atenção dos docentes, e facilitou o interesse e a busca pela inscrição, haja visto que a participação daria o direito para a retirada de um certificado de participação.

Com uma semana de antecedência do primeiro encontro, foi então encaminhada a ficha de inscrição digital, por *e-mail* para um dos coordenadores, e esse fez o encaminhamento para todos os professores da Educação Infantil da rede municipal. O curso foi divulgado sob o título de “A consciência corporal da professora na relação com a brincadeira das crianças na Educação Infantil”

Ficou acordado que a participação poderia ser em todos os cinco encontros do curso, ou em alguns deles, deixando cada professora à vontade para organizarem a sua rotina. A carga horária e os dias do curso, foram estipulados pelos coordenadores para acontecerem em horário de trabalho, e cada professora deveria organizar a sua substituição e/ou negociação de carga horária, com as diretoras dos seus CEI's.

4.2 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Os procedimentos metodológicos estão estruturados na vivência como unidade metódica da consciência. (Vigotski, 2009). A elaboração do curso de formação estava voltada para proporcionar vivências corporais; no âmbito do movimento; com exigências mais intensas e inerentes à brincadeira infantil.

A formação de caráter pessoal, busca a participação da professora, sem vinculá-la a obrigatoriedade de efetivar qualquer conhecimento apresentado e discutido na formação com a

²³ A ficha de inscrição encontra-se no Apêndice desse estudo, ou no link: <<https://forms.gle/J2Sv8BZaNM99Uxe9A>>.

sua práxis educativa no ambiente escolar com as crianças. A formação deve apresentar uma organização flexível em relação ao conteúdo apresentado, com base no tema central, bem como com as possibilidades metodológicas.

Ehrenberg (2018) e Mignosi (2008) desenvolveram estudos os quais pautavam a coleta de dados a partir de em um curso de formação pessoal para professores. Por meio de uma organização didática que compreendia práticas corporais, em um ciclo de experimentação, sensibilização e percepção para o sentir toda a gestualidade e o movimento do seu próprio corpo. Além das vivências corporais, foram oportunizados momentos de discussão sobre as vivências realizadas.

Com base especificamente nesses estudos, e após as 26 inscrições prévias no curso, comecei a criar o conteúdo programático do percurso formativo dos professores participantes.

Alguns dados foram coletados já na ficha de inscrição, tais como, a escolaridade, o tempo de docência em sala de aula, e a área da licenciatura cursada. Além disso, realizei uma conversa remota prévia com um dos coordenadores da Educação Infantil da rede municipal, para conhecer ainda mais, as características do grupo de professoras participante. Dessa forma, eu poderia ajustar quais os textos seriam ideais para colocar em discussão, e quais seriam as melhores estratégias para conduzir as práticas nos encontros presenciais e remotos. De posse das informações, estruturei o curso conforme o detalhamento a seguir.

4.2.1 O primeiro encontro

O cronograma do primeiro encontro estava organizado para conhecer os professores e as professoras, explanar a eles a proposta da formação, questioná-los quanto as suas memórias de infância em relação ao brincar, vivenciar a coreologia e encaminhar o próximo encontro remoto.

O objetivo geral desse encontro era promover o primeiro contato dos professores a partir da vivência corporal para si. Para alcançar esse objetivo, trouxe a base coreológica labaniana, a coreologia²⁴.

²⁴ Trata-se do estudo metódico e acadêmico da dança. Considerada por Laban como a “ciência da dança”.

O objetivo específico desse encontro era ativar as memórias de infância dos professores, para que as próximas vivências corporais, nos encontros posteriores, pudessem colocá-los em contato com as suas reminiscências afetivas.

A base teórica utilizada para a explanação prévia do conteúdo do primeiro encontro com os professores antes da prática, bem como a coleta das memórias afetivas do brincar, e a vivência corporal, foram: Ehrenbergg²⁵, Vigotski²⁶ e Laban²⁷.

Para cada encontro, estruturei o diário de campo descrevendo minuciosamente os momentos de cada ação prevista no planejamento prévio do curso. Esse registro eu realizei logo após a finalização do encontro, a partir dos vídeos, das imagens e da própria vivência. Em alguns momentos do registro, coloquei algumas indagações, e dúvidas, ressaltando pontos reflexivos que surgiram nas primeiras percepções e contato com o objeto de estudo, mas, sem a preocupação em encontrar respostas imediatas, e sim, para auxiliar em uma análise posterior, junto aos registros dos demais encontros e o aporte teórico. O Quadro 1 traz minuciosamente o registro do primeiro encontro.

Para cada momento da vivência foram registradas em vídeo, entre 1 a 3 cenas com duração entre um a cinco minutos, e entre 1 a 8 imagens, conforme demonstra o Quadro 1.

Compareceram para o encontro 19 professores. O fato de as datas e horários do curso terem sido organizadas para acontecerem no período de aula, e a responsabilidade das trocas de horários entre os professores, terem ficado sob a responsabilidade deles, dificultou a participação presencial. No entanto, a quantidade que esteve presente, já foi suficiente para dar prosseguimentos aos procedimentos metodológicos previstos na pesquisa.

Os professores já demonstraram testar a vontade no ambiente e permaneceram atentos, sentados em círculo, enquanto eu abordava quais eram os objetivos do curso, e do encontro em questão.

Para a apresentação da proposta, utilizei a exposição oral, com recurso visual. E no momento em que comecei a mexer nas memórias do brincar de suas infâncias, utilizei a didática de perguntas e respostas com registro em uma folha em branco, a qual eles não precisariam

²⁵ EHRENBURG, M.C. **Educação, Educação Física e Arte: diálogos na formação continuada de professores.** Faculdade de Educação e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Relatório de Pós Doutorado. Campinas, 2018.

²⁶ VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Junho, 2008, p. 23-36.

²⁷ MOTA, J. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório,** Salvador, 2012.1, n.18, p.58-70.

identificar-se, colocando o codinome que gostariam. As três perguntas chaves para esse momento foram elaboradas com base no texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (Vigotski, 2018), conforme consta no diário de campo 01, no Quadro 04.

Durante o preenchimento da folha com as respostas, o grupo demonstrou interesse em de fato lembrar. Durante alguns minutos fez-se um silêncio, e em seguida já estavam mostrando as suas informações ao outro e estabelecendo um diálogo leve, com gargalhadas, e alguns contando suas histórias espontaneamente ao outro.

Eu lancei a pergunta após a explanação de um trecho do texto que trazia uma informação sobre a brincadeira. O primeiro trecho tratava sobre o conceito de brincadeira, e o quanto ela é indispensável e vital para o desenvolvimento da criança. Em seguida questionei o que eles gostavam de brincar, bem como se podiam brincar. O segundo trecho tratava da realização dos desejos da criança na brincadeira, e a consciência da criança, em idade pré-escolar, sobre a sua relação com o adulto. Em seguida questionei sobre como eles se sentiam quando brincavam com a sua brincadeira preferida. O último trecho comparava objetivamente o brincar da criança até três anos, com a criança em idade pré-escolar, atribuindo a essa última que a estrutura da sua ação de brincar é possui um sentido determinante. Logo questionei como os professores determinavam seus corpos de criança, se eram livres para o movimento ou se eram mais contidos para o movimento.

Em relação ao último trecho, relatei a “estrutura da ação” pensando no corpo da criança em movimento na brincadeira, haja visto que brincar é uma ação corporal de múltiplas intensidades. Portanto, quando me referi ao “corpo livre”, estava relacionado especificamente na liberdade para brincar, para o seu corpo estar livre para criar as suas possibilidades no brincar. Já a referência na pergunta com a expressão “corpo contido”, é justamente o contrário, tendo, portanto, o impedimento do ato de brincar conforme a criatividade da criança, colocando seu corpo em ação na brincadeira. Foi exatamente essa abordagem que eu fiz durante a explanação dessa pergunta.

Quadro 2 – Diário de campo do primeiro encontro

DATA: 10/08/2021

CARGA HORÁRIA: 08:00h ao 12:00h

AÇÃO REALIZADA: Curso de formação pessoal para professores.

MOMENTO 01 – ACOLHIDA:

Apresentação realizada pela secretária de educação Rose Reynaud, e o coordenador dos professores de Educação Física da rede municipal de Içara Edenilson Prudêncio. O espaço da formação foi o Paço Municipal de Içara. As cadeiras foram dispostas em círculo. Nesse mesmo momento os professores foram questionados quanto a liberação das suas imagens para o registro da pesquisa, e obtive o aceite de todos os presentes.

MOMENTO 02 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA:

Iniciei a fala abordando a importância da formação continuada, explanando os tipos de formação existentes, e a necessidade de formações que não seja efêmeras e descontextualizadas da necessidade do corpo docente. Expus que a formação em questão era pessoal, voltada ao corpo da professora e as suas relações com a brincadeira, e que não haveria necessidade de estarem o tempo todo fazendo relações do que estava sendo explanado e vivenciado ali, com a aplicabilidade em sua sala de aula. O foco está na vivência e na experiência consigo mesmo, pensando na sua práxis, nas suas limitações, nos seus avanços. Ou seja, é uma formação pessoal.

MOMENTO 03 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (3 PERGUNTAS)

Iniciei a abordagem com três trechos do texto do Vigotski “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (1934) para coletar as primeiras memórias sobre o brincar e as brincadeiras dos professores. Entreguei uma folha branca, solicitei que colocassem o codinome que gostariam para a sua identificação, no canto da folha, e que ficassem a vontade para registrar as suas respostas para cada pergunta. As perguntas estavam ligadas ao trecho retirado do texto.

- Trecho 01: Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Pergunta 01: *Qual era a brincadeira que você mais gostava em sua infância? Você podia brincar?*

- Trecho 02: A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.).

Pergunta 02: *Como você se sentia quando brincava com a sua brincadeira preferida?*

- Trecho 03: A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real (o objeto é o centro dos impulsos volitivos) [...] Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural.

Pergunta 03: *Como você determina seu corpo de criança? Um corpo livre para o movimento ou um corpo contido para o movimento?*

MOMENTO 04 – PRÁTICA 1

Iniciei a prática a partir da coreologia de Rudolf Laban, deixando visível no slide a figura do icosaedro, e as divisões corporais as quais baseiam-se as dimensões e direções espaciais labanianas. Em seguida, solicitei que todos ficassem em pé, com a cadeira posicionada a sua frente, como o ponto de referência. No centro do círculo coloquei uma folha de papel pardo e escrevi as palavras: onda, xis e círculo e desenhei a imagem embaixo. Explorando o espaço direto (parado) realizei sequências de movimentos com base nas três palavras, dentro das direções dimensionais (corêutica), que são as mais simples: alto, baixo, direita, esquerda, frente, atrás e centro. Explorei a posição em pé e também sentada na própria cadeira. O objetivo aqui era que eles pudessem perceber a quantidade infinita de movimentos para cada articulação (realizei movimentos com todas elas) e em diferentes posicionamentos, realizando o seu movimento e percebendo o movimento no outro. As três palavras direcionaram a ação qualitativa dos movimentos (Eucinéctica), e nesses momentos minha criação direcionou a ação do grupo pela reprodução.

MOMENTO 05 – PRÁTICA 2

Nesse momento, comecei a explorar a corêutica a partir das direções diametrais e diagonais, e os corpos começaram a se deslocar para além do seu espaço direto. A cadeira continuou a ser o ponto de referência. Continuei sequenciando os movimentos pelas palavras onda, xis e círculo, mas agora sempre deslocando o corpo para as direções categorizadas por Laban. Após alguns minutos de experimentação das sequências com o corpo em deslocamento, dividi o grande grupo em 05 sub-grupos, e solicitei que eles criassem uma sequência com 04 movimentos partindo das referências das três palavras, e explorando as direções dimensionais, diametrais e diagonais. Em seguida, cada grupo demonstrou a sua criação e fez um registro em folha (Labonotation). Após a explanação de cada grupo, solicitei que eles deixassem registrado a sua sequência do modo como pensaram o movimento.

MOMENTO 06 – FINALIZAÇÃO

Novamente em círculo, questionei de modo geral como cada um se sentiu, e informei que destinaria um tempo para que cada um pudesse responder as seguintes perguntas: (1) Como você se sentiu durante a prática? Quais foram os sentimentos? (2) Quais foram, ou quais são as maiores dificuldades que você enfrenta em seu cotidiano? (3) O que você gostaria de estudar mais e que fará a diferença na sua prática educativa?

Fonte: Dados sistematizados pela autora

Logo após o preenchimento da folha em branco, e já com os corpos bem soltos, em pequenos grupos, um mostrando ao outro, recolhi as folhas, e dei início a explanação das práticas corporais.

Essa explanação foi realizada com recurso visual, no qual mostrei as figuras que resumem a teoria labaniana do corpo no espaço, conforme a Figura 1. Procurei deixar claro que nossa prática estaria voltada para a gestualidade e para o movimento corporal, sem a necessidade de um rigor técnico, ou de vincular a um gênero ou estilo de dança, mas única e exclusivamente a um dos princípios básicos da teoria labaniana “O movimento é vida e universal”.

As dimensões do corpo no espaço descritas por Laban (1978), por meio da figura imaginária do icosaedro, auxilia no processo de organização do esquema corporal para mover-se. Nessa primeira experiência, optei por ser uma referência gestual e verbal do grupo, para que eles pudessem compreender quais eram as possibilidades e também para deixá-los mais à vontade no início da prática. Algumas vezes, a exposição de práticas corporais que envolvem a gestualidade e/ou o movimento coreografado, pode gerar retração, e vergonha, principalmente quando o indivíduo não possui experiências com a exposição dessas práticas.

Por conta disso, procurei deixá-los bem à vontade e conduzi toda a prática a partir da nomenclatura das dimensões espaciais labanianas. Antes que os corpos iniciassem a movimentação, coloquei no centro do círculo um papel pardo com três imagens desenhadas: o círculo, uma onda e um xis, e escrevi as palavras embaixo de cada imagem. Iniciei com a técnica

Em seguida conduzi algumas sequências motoras com o corpo em deslocamento, no “espaço flexível”³⁰ mas ainda tendo a cadeira como a referência de partida. Nesse momento, percebi maior dificuldade em organizar as sequências motoras, no entanto, todos seguiram até o final da minha condução por mais quinze minutos (15min).

A próxima ação foi dividi-los em cinco grupos e solicitar a cada um deles a criação de uma sequência motora com quatro movimentos, a partir da vivência que acabaram de ter sob a minha condução.

Nesse momento, o objetivo era perceber como os professores se organizariam para propor os movimentos no coletivo. Como seriam os convencimentos, as dificuldades. Se haveriam resistências em se exporem, ou até mesmo desistências.

Nesse momento de criação, surgiram resistências de alguns grupos em apresentar as suas produções, e tive que encorajar alguns grupos, lembrando toda a explanação inicial sobre as práticas corporais, sobre a singularidade de suas expressividades. Após a minha mediação, os grupos começaram a expor as suas produções e os dois grupos que resistiram sentiram-se mais à vontade para expor logo após a exposição dos demais.

Durante a exposição, percebi corpos alegres e divertidos, comunicando-se com os demais, e poucos corpos apresentando tensão e vergonha, querendo que acabasse logo.

A próxima ação foi solicitar aos grupos que registrassem no papel tudo o que haviam construído corporalmente, pela técnica “nomear o vemos”³¹. Dei a liberdade para que registrassem ao seu modo. Para facilitar o entendimento, mostrei quais foram os meus registros de cada grupo. O objetivo do registro era fazer com que os professores conversassem mais sobre o movimento que criaram, deixando-os cada mais envolvidos com a questão do corpo para o movimento sem nenhuma pretensão espetacularizante.

Após os registros, conduzi a finalização do encontro, realizando um círculo para questionar o que eles sentiram durante a vivência, e obter um *feedback* inicial. O grupo demonstrava tranquilidade em estar naquele espaço, falar sobre si, sobre o que fizeram, sem demonstrar corporalmente aquela habitual atitude de olhar frequentemente ao relógio para averiguar o horário do término. Havia um clima sereno que inclusive impulsionou a

³⁰ Trata-se do oposto do espaço direto o qual a pessoa explora o espaço deslocando-se de um ponto ao outro. O espaço é um dos fatores de constituição do movimento, de acordo com a teoria labaniana.

³¹ Vide nota 20

contribuição do grupo para as temáticas dos encontros seguintes. As sugestões foram quase que unânimes para a abordagem do brincar no espaço do parque e com as crianças menores de 03 anos. O grupo expôs a dificuldade que eles encontravam em brincar no âmbito dessas duas questões. Em seguida encerrei o encontro

4.2.2 O segundo encontro

No segundo dia após a realização do primeiro encontro, encaminhei os seguintes textos para a leitura prévia: trecho (p. 161 – 163) do capítulo VII A psicologia e a pedagogia da atenção³², momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie³³, brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na Educação Infantil³⁴ e um trecho de 04 brincadeiras do faz de conta extraídas da dissertação De Bom, F.C³⁵

Os textos foram enviados pelo e-mail direto ao coordenador, para que o mesmo encaminhasse a todos os professores da rede. No corpo do e-mail encaminhei algumas orientações para o melhor aproveitamento da leitura.

Durante o encontro online, houve a presença de um maior número de professores, em relação ao encontro precedente. Por esse motivo, inicialmente foi preciso recapitular os conteúdos e as atividades realizadas no primeiro encontro, bem como os objetivos do curso de formação, enfatizando que se tratava de uma formação pessoal, voltada ao corpo da professora na relação com a brincadeira das crianças.

Conforme consta no Quadro 3, um detalhe que merece atenção, além da alta adesão ao curso no encontro online, foi a ausência de leitura dos textos enviados previamente. Basicamente a maioria dos professores responderam no *chat online* que não haviam lido os textos.

³² Trecho transcrito para o arquivo em pdf, da obra Vigotski, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

³³ Autores: Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

³⁴ Autoras: Valdete Côco e Letícia Cavassana Soares, Educativa, Goiânia, v.19, n.1, p.7-32, jan-abr, 2016.

³⁵ De Bom, F.C. A produção de cultura lúdica durante a rotina em sala de aula. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Dissertação. Tubarão, 2014, 260f.

Quadro 3 – Diário de campo do segundo encontro

DATA: 17/08/2021

CARGA HORÁRIA: 19:00h às 23:00h

AÇÃO REALIZADA:

Curso de formação pessoal para professores.

MOMENTO 01 – ACOLHIDA:

Após a entrada de todos os professores na sala virtual, informei sobre a gravação, situei os professores que não estavam presentes no encontro 01, expliquei a como seria a participação deles durante a exposição dos conteúdos. Liberei as perguntas no chat e via áudio em qualquer momento do encontro.

MOMENTO 02 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA:

Iniciei a fala retomando o encontro 01, principalmente sobre as três perguntas: (1) Qual era a brincadeira que você mais gostava em sua infância? Você podia brincar? (2) Como você se sentia quando brincava com a sua brincadeira preferida? (3) Como você determina seu corpo de criança? Um corpo livre para o movimento ou um corpo contido para o movimento? Em seguida apresentei os dados das respostas das perguntas em forma de nuvem de palavra e de gráficos. O cronograma do encontro abordou os seguintes assuntos: panorama das memórias do brincar dos professores, o desenvolvimento da concentração em crianças pequenas, e o que aprendemos sobre o espaço do parque. Esses dois últimos assuntos foram sugeridos pelo grupo no encontro 01.

MOMENTO 03 – EXPLANAÇÃO DO CONTEÚDO

Antes de iniciar a explanação do conteúdo, questionei se os professores leram os textos enviados previamente. Constatei que a maioria não havia lido. Dessa forma, realizei a explanação de modo mais detalhado, mas estimulando a participação do grupo. Houve a presença de mais de 50 professores. De modo geral alguns professores expuseram as suas opiniões via chat e também em áudio, conforme consta na gravação.

Fonte: Dados sistematizados pela autora

A ausência da leitura prévia dos textos tornou o primeiro momento praticamente uma aula. Para estimular a participação dos professores, e envolvê-los com o conteúdo, afim de que pudessem trazer para o debate a suas experiências, a cada explanação de um conceito, eu abria para questionamentos e perguntava sobre as possibilidades de ocorrências dos conteúdos nos

seus cotidianos, principalmente quando iniciei a explanação dos resultados da pesquisa sobre as memórias do brincar dos professores que haviam participado do primeiro encontro em modo presencial. Timidamente, alguns professores se pronunciaram de modo rápido e superficial.

Após a explanação das memórias do brincar dos professores, iniciei a explanação dos conteúdos solicitados pelos próprios professores que participaram em modo presencial. A temática sobre “o que aprendemos no espaço do parque” foi aquela à qual alguns dos professores se sentiram mais à vontade para participar, expondo algumas situações cotidianas, bem como suas dificuldades.

4.2.3 O terceiro encontro

A proposta do terceiro encontro estava centrada na prática das brincadeiras mais citadas durante a pesquisa sobre a memória do brincar dos professores, e as quais foram expostas no segundo encontro. Os professores foram previamente avisados para estarem presentes no local do curso com roupas leves, para participarem com maior conforto das práticas.

Os mesmos professores que estavam presentes presencialmente no primeiro encontro, retornaram para o terceiro encontro, também em modo presencial.

De acordo com o planejamento do curso, para todos os encontros havia textos para leitura, os quais embasavam os conteúdos discutidos e vivenciados nas práticas. Para o terceiro encontro, trabalhei com os mesmos textos do segundo encontro, haja visto que a maior parte dos professores não haviam lido os textos no encontro precedente.

O Quadro 4 traz em detalhes o passo a passo das práticas vivenciadas pelo grupo de professores no terceiro encontro.

Quadro 4 – Diário de campo do terceiro encontro

DATA: 18/08/2021

CARGA HORÁRIA: 08:00h ao 12:00h

AÇÃO REALIZADA:

Curso de formação pessoal para professores.

MOMENTO 01 – ACOLHIDA:

Retomada do encontro online realizado no dia anterior e apresentação da programação do dia. Todos os 19 participantes foram colocados em um único círculo e sentados diretamente no colchonete.

MOMENTO 02 – PRÁTICA DE ALONGAMENTO E AQUECIMENTO:

Foi necessário iniciar a prática com um alongamento e um aquecimento, pois as primeiras experimentações das brincadeiras, as quais exigiriam muita movimentação com corrida, saltos e deslocamentos não convencionais. Durante o alongamento os professores se demonstraram muito participativos, e realizaram a sequência de movimentos com tranquilidade, reconhecendo as suas limitações objetivas de modo descontraído. Eles aguardavam com certa ansiedade em brincar com suas brincadeiras preferidas, expostas na vivência das memórias do brincar durante o encontro 01. Algumas professoras falavam em voz alta: “Não vejo a hora de brincar.”, e “Como é bom um tempo lúdico pra nós.”

MOMENTO 03 – BRINCADEIRA DE PEGA-PEGA

A brincadeira de pega-pega foi a mais citada durante a avaliação diagnóstica, registrada manualmente em folha. Em segundo lugar a brincadeira de esconde-esconde e em terceiro a brincadeira de pé na bola. Dado ao fato de os professores terem mencionado que suas dificuldades em relação ao brincar estariam relacionadas às crianças de três anos, pelo fato de não conseguirem mantê-los atentos, organizei a brincadeira na qual eles tivessem que estar em contato com o chão, no nível mais baixo. A ideia era fazê-los experimentar o movimento não convencional de seus corpos, para averiguar quais seriam os recursos corporais utilizados por eles, bem como suas reações durante a brincadeira. As regras eram as seguintes: Os colchonetes (06 no total) seriam as barras compartilhadas, no sistema entra-sai podendo ficar somente um por vez. Todos deveriam deslocar-se mantendo contato com o chão, podendo rolar, andar de cócoras ou andar em 04 apoios. Cada rodada teria 55 segundos. O objetivo era que cada pegador contasse quantas pessoas ele conseguiu alcançar.

Fui muito surpreendida pelo envolvimento dos professores já na primeira rodada. Todos se lançaram na brincadeira, realizando rolamentos, e deslocamentos em planos e eixos variados. Todos demonstraram muita alegria e satisfação pela experiência de brincar.

Foram realizadas 03 rodadas com o deslocamento no chão, alternando os pegadores. E a cada rodada fui retirando uma barra para aumentar o grau de dificuldade e estimulá-los a

realizarem outros recursos de deslocamento, como de fato ocorreu, não havendo desistência de nenhum deles.

Na quarta rodada, alterei a regra de deslocamento para deslocamento lateral, “o pega-pega siri” e adicionei a regra do salvamento. As regras, em resumo, eram: deslocar-se lateralmente. Ao ser pego deveriam realizar/criar uma “ponte” com qualquer parte do corpo. Qualquer integrante da brincadeira poderia salvar o colega que estivesse em ponte. Para salvar, o colega deveria preencher o espaço embaixo da ponte. Cada rodada teria duração de 55 segundos, com alternância do pegador qualquer. Foram realizadas mais 04 rodas com essas variações. Em seguida, após a água e um descanso rápido, alterei mais uma vez as regras da brincadeira. Dessa vez realizamos o “Pega-pega parede”. Essa variação obteve as seguintes regras: deslocamento corporal em corrida para frente. Em duplas, e com a identificação de coletes verdes, o par encostado em ombro a ombro deveria proteger o colega que estivesse atrás, para não ser pego. A “parede” poderia se mexer. Quem fosse pego era trazido para um local determinado. Não havia barra. A rodada finalizava por tempo (55 segundos), ou quando o pegador conseguisse pegar todos os integrantes que fugiam. Foram realizadas mais três rodadas nessa variação.

Na variação do “pega-pega parede” os professores ficaram mais soltos, começaram a explorar mais o espaço, e empreenderam maior energia e intensidade em seus movimentos. Houve inclusive uma queda de uma professora, mas que não a impediu de continuar. Ela ficou de fora em uma rodada e entrou na seguinte, demonstrando muita vontade de brincar e de participar. As professoras estavam mais envolvidas em chegar ao fim da brincadeira, pelo fato de não haver a figura do “salvador”, e saber que poderiam pegar todos os “fugitivos”, pois, quem era pego era eliminado da rodada. A cada início era perceptível a expressão de concentração nas ações motoras das regras da brincadeira. Em uma dessas rodadas, a professora P (3) expressou: *“Quero ver tu pegar todas!”*.

Foi perceptível a alegria do grupo durante as brincadeiras. Muitas risadas, e muita interação na discussão em relação as regras, para auxiliar um ao outro em como fugir do pegador. Percebi que alguns utilizaram a estratégia de se esconder, para não ter que ficar correndo. Inicialmente pensei que fosse uma desistência da brincadeira, mas em seguida percebi que as professoras estavam envolvidas com o brincar e criaram uma forma de participar de acordo

com o que os seus corpos estavam suportando. Elas poderiam desistir, mas criaram uma outra maneira de continuar interagindo.

MOMENTO 04 – BRINCADEIRA DE PÉ NA BOLA

Devido ao espaço contar com uma parede de vidro e ser um local administrativo (Paço Municipal da prefeitura) optei por substituir a bola por uma ficha de velcro. As regras eram simples: todos começavam no centro, em posição antero-posterior e o lançador da ficha no meio da roda. Lançar a ficha para cima e chamar o colega indicando uma característica de sua roupa, para aparar a ficha. Se apará-la sem deixa-la cair no chão, esse deve lançar novamente dizendo “Pega a ficha o colega da... (característica de sua roupa). Quando a pessoa chamada não conseguia pegar no ar, ela gritava “Parou” e todos deveriam parar onde estavam. Então, em seguida ele teria a opção de dar até 03 passos para tentar acertar a ficha no colega não dando a possibilidade de ele agarrar. Todos os integrantes tinham 10 pontos, e a medida que fossem sendo acertados era diminuído um ponto.

O curioso nessa brincadeira foi a dificuldade de algumas professoras (mais velhas) compreenderem que deveriam lançar a ficha para cima e não na direção de quem estavam chamando para agarrar. Pensei: “Se elas não conseguem executar a regra, como auxiliariam suas crianças? Como proporiam essa brincadeira, como mediariam?” Com muita frequência elas lançavam diretamente na mão da pessoa que estavam chamando. Eu pensei que essa ação das professoras, desmotivaria os demais professores. No entanto, todos se prontificaram a explicar detalhadamente as professoras em como deveria ser a ação para que a brincadeira continuasse. Após algumas repetições as professoras passaram a lançar a ficha para cima.

Alguns professores utilizaram o espaço fora da sala, invadindo os corredores do espaço administrativo. Nesse momento percebi o quanto eles estavam envolvidos com a brincadeira de modo a desprezar a função do espaço externo, e também o que os demais funcionários da prefeitura pensariam de suas atitudes. Eles estavam literalmente dentro da brincadeira, envolvidos com todas as regras que foram acordadas.

MOMENTO 05 – BRINCADEIRA DE ESCONDE-ESCONDE

Nesse momento, enquanto tomavam água e se restabeleciam da vivência anterior, expliquei que o ideal seria se pudéssemos utilizar o espaço da rua para vivenciar na íntegra o esconde-esconde que fazíamos quando criança. Porém, devido a integridade física dos participantes, adaptei no espaço que estávamos.

O salão tinha pouca coluna e pouquíssimo lugar para se esconder. No entanto, exigiria um pouquinho de estratégia para elaborar seus esconderijos. Então, solicitei que um integrante ficasse fora da sala, para que os demais pudessem pensar em como se esconder na sala.

Durante as estratégias, os professores conversavam entre si, buscando o melhor esconderijo de acordo com o tamanho: “Aqui ela cabe”, “Encolhe as pernas”, “Tu és grande, tu cabes ali”, e assim acabaram explorando o espaço, e interagindo diretamente com a brincadeira. Combinamos em conjunto de utilizar as regras oficiais com barra e com o “salve todos” para o último que fosse achado ou não.

Após a terceira rodada eu propus que eles construíssem espaços para se esconder com os objetos que estavam disponíveis no ambiente: cadeiras, mesas e colchonetes. Durante a construção, teve professora que tirou seus calçados e montou uma “armadilha” para enganar quem estava procurando, colocando os tênis virados para baixo, dando a impressão que havia alguém embaixo da mesa que estava tapada com um colchonete no qual que viesse da porta avistava a pontinha dos tênis, mas não havia ninguém ali. Nessa altura, o grupo já estava combinando que sairia primeiro do esconderijo, e quem ficaria por último para salvar. Com essa proposta percebi que o jogo ficou mais emocionante, gerou maior expectativa porque o espaço do centro do salão foi todo transformado. Uma fala de um dos professores me chamou a atenção, quando ele era quem procurava. Disse ele: *“Vocês não tem a noção da emoção de chegar aqui e não ver ninguém, ver só esse espaço com objetos. A gente sabe que todos estão no espaço, mas mesmo assim causa uma tensão gostosa. Tô amando essa sensação.”* Com o espaço modificado realizamos mais 3 rodadas, com a participação efetiva de todo o grupo. Muitas risadas, muita correria a ponto de a nossa atenção ser chamada pelos funcionários que trabalhavam na sala ao lado. Eles solicitaram que falássemos mais baixo. Em seguida arrumamos novamente o espaço e seguimos para o café.

MOMENTO 06 – DEBATE E FINALIZAÇÃO

Após o café, dispus as cadeiras em círculos, e iniciei a fala sobre o corpo do adulto brincante, e questionei como havia sido a experiência de brincar com as suas memórias lúdicas de criança. As respostas foram todas gravadas em áudio.

Em seguida, abordei o assunto da função do espaço de parque, conforme a solicitação do grupo no encontro anterior, e li as citações dos artigos científicos que faziam parte do material

do encontro 02³⁶, as quais tratavam de situações sobre o comportamento da professora de modo geral, e em relação às brincadeiras no espaço do parque. Após a exposição, eu questionava como elas agiriam diante das situações narradas, e se achavam correta as atitudes tomadas pelas professoras que faziam parte da pesquisa a qual eu acabara de ler. Todos os depoimentos foram gravados em audiovisual.

Para finalizar, perguntei o que eles o que os três encontros provocaram de reflexões em sua prática educativa e também em sua vida. Tomei depoimento de cada um em áudio visual.

Após todos falarem, solicitei que se eles tivessem proposições sobre o assunto do nosso encontro 04, que enviassem ao coordenador pedagógico, que assim eu conseguiria estruturar melhor o nosso encontro 04.

No entanto, não tive retorno dessas proposições, e acabei elaborando o encontro 04 no modo online de acordo com o que as demais coordenadoras trouxeram: falar sobre a importância da professora estar no tapete, e perceber que mesmo as crianças pequenas precisam de uma professora ativa, que sente no chão, que pule e que eles teriam que sempre fazer uma auto avaliação sobre a sua real condição física para trabalhar com a Educação Infantil, principalmente com os bebês.

Fonte: Dados sistematizados pela autora

A conversa com as coordenadoras no final do terceiro encontro foi o ponto de partida para a elaboração dos conteúdos de base do quarto encontro. A necessidade de discutir mais sobre o corpo da professora do berçário e a sua relação com os bebês em sala de aula, foi o conteúdo solicitado pelas coordenadoras.

4.2.4 O quarto encontro

³⁶ Texto (1): VIGOTSKI L.V. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trecho digitalizado (p. 161 – 163) do capítulo VII A psicologia e a pedagogia da atenção. / Texto (2): RICHTER, A.C; VAZ A.F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010 / Texto (3): Côco, V.; Soares, L.C. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na Educação Infantil. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016 / Texto (4): Trecho retirado da dissertação: Bom, Francine Costa de. A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma / SC, 260f.

Para o quarto encontro, em modo remoto, com base nas ressalvas do encontro precedente, foram enviados previamente os seguintes textos e vídeos: (1) Documentário “Território do brincar e o diálogo com as escolas³⁷”, (2) Texto “O professor e a criação”³⁸ e (3) Texto “Carta aos pedagogos”³⁹. Os textos foram retirados das literaturas e redigidos na íntegra, informando a referência, bem como a imagem da capa de cada literatura.

Conforme o Quadro 5, no segundo encontro online, a organização foi realizada prevendo a leitura de todos os textos com a intenção de discutir a partir das perguntas orientadoras. No entanto, com a sinalização negativa de conhecimento prévio por parte dos professores, foi preciso explicar oralmente o conteúdo de cada um dos textos, para depois iniciar a discussão.

Quadro 5 – Diário de campo do quarto encontro

DATA: 24/08/2021

CARGA HORÁRIA: 19:00h às 23:00h

AÇÃO REALIZADA:

Curso de formação pessoal para professores.

MOMENTO 01 – ACOLHIDA:

Após a entrada de todos os professores na sala virtual, informei sobre a gravação, situei os professores que não estavam presentes nos encontros 01, 02, e 03, e expliquei como seria a participação deles durante a exposição dos conteúdos. Liberei as perguntas no chat e via áudio em qualquer momento do encontro.

MOMENTO 02 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA:

Iniciei a fala fazendo uma breve exposição dos encontros precedentes, questionei sobre a leitura dos materiais enviados previamente para a leitura, e expus a pauta do encontro: (1)

³⁷ Acessível pelo link: <https://youtu.be/HvxvZQfDbPI>

³⁸ Trecho (p. 461 e 462) do Capítulo XIX A psicologia e o Mestre da obra de Lev Semionovitch Vigotski – Psicologia Pedagógica – Editora Martins Fontes (2010).

³⁹ Trecho (p. 155 – 157) do Apêndice da obra de Isabel Marques (2010) Interações: crianças, dança e escola.

discussão do documentário “O Território do Brincar”, (2) o professor e a criação, (3) a criação com o corpo, e (4) os encaminhamentos para o último encontro.

MOMENTO 03 – SOBRE O DOCUMENTÁRIO “O TERRITÓRIO DO BRINCAR”

O documentário “Território do Brincar” foi proposto para que os professores pudessem refletir sobre o tempo e o espaço para o brincar na Educação Infantil. A partir do conteúdo, proveniente da pesquisa da professora Renata Meireles, esperava que os professores pudessem iniciar seus questionamentos referentes ao brincar no seu espaço de trabalho. Como percebem? Como contemplam? Quais são os espaços permitidos? Do que brincam as suas crianças? Como brincam? Como os espaços para o brincar são preparados? Essas foram as perguntas que selecionei previamente para a discussão. No entanto, **a grande maioria dos professores não assistiram previamente**, e eu tive que explicar o conteúdo do documentário para estimular a discussão posteriormente. Durante a exposição desse conteúdo, foram poucas as intervenções, e nenhuma que trouxesse maior profundidade a temática. As questões pertinentes a tematização do espaço e tempo do brincar, foram mencionadas somente no final do encontro.

MOMENTO 04 – O PROFESSOR E A CRIAÇÃO

Nesse tópico, contextualizei o texto do Vigotski do livro psicologia pedagógica o qual trata do processo criativo na docência. Pouquíssimos professores leram previamente. Como o trecho do texto era pequeno, realizei a leitura ponto a ponto e fui explanando cada parágrafo. Após a explanação, expus uma brincadeira do faz de conta da minha dissertação (nº 18 – Quadro 21) e lancei o seguinte questionamento: O que a professora criou? O que você faria de diferente nessa interação? As respostas foram enviadas no chat conforme o arquivo junto a gravação. Uma professora preferiu participar em áudio e vídeo, e a maioria respondeu no chat.

MOMENTO 05 – A CRIAÇÃO COM O CORPO

Nesse tópico, trabalhei com a leitura da carta da Isabel Marques aos professores que lecionam dança para as crianças de Educação Infantil. A intenção era que os professores pudessem compreender e perceber o quanto o corpo precisa de espaço e oportunidade para ser

vivenciado plenamente conforme as suas emoções, sentimentos e relações sociais. Embora o texto se tratasse da dança educacional, era uma forma de introduzir o que teríamos na prática no encontro seguinte, sobre coreologia. Igualmente aos demais textos, os professores também não realizaram a leitura em sua grande maioria. Diria que nenhum deles realizou. Tive que expor da mesma forma, realizando a leitura e posteriormente estimulando a discussão.

FINALIZAÇÃO

Destaco aqui a importância de analisar com maior profundidade essa dificuldade para a leitura prévia. Quais seriam os impedimentos para que pudessem ler os materiais? Tempo? Como é o hábito de leitura dos professores? Falta de interesse? Falta de hábito? Todos os materiais foram entregues com mais de uma semana de antecedência. Percebi que o debate ficou muito superficial, centrado em depoimentos curtos, e sempre com uma ligação a um fato pessoal ocorrido em seu espaço de trabalho. Trazer o fato real é muito produtivo, mas poderia ser ainda mais bem aproveitado se os professores se apropriassem mais dos textos, tivessem maior embasamento teórico.

Fonte: Dados sistematizados pela autora

Percebi que, minhas expectativas de fazer um debate espontâneo, a partir dos textos foram minimamente atingidas, a partir do momento que o encontro se tornou uma aula expositiva, com pouca participação, considerando a presença de 47 professores.

A partir dos textos expostos, apresentei a estrutura do último encontro presencial, no qual a pauta seria a criação de brincadeiras com seus corpos.

4.2.5 O quinto encontro

O último encontro foi presencial, e teve a participação dos mesmos 17 professores dos encontros presenciais precedentes. A organização das ações formativas tinha como base a criação de brincadeiras com seus corpos, organizadas em: coreologia orientada, brincadeiras rítmicas e brincadeiras vinculadas aos objetos, que estão detalhadas no Quadro 6.

Após as vivências de criação, retomei dois casos apresentados nos textos^{40, 41, 42} previamente disponibilizados aos professores, para ouvir seus posicionamentos em relação à participação e ação pedagógica dos professores envolvidos nos excertos⁴³.

Com a finalidade de obter informações quanto ao impacto da participação no curso na formação pessoal dos professores, apliquei um questionário⁴⁴ com vinte e duas perguntas, das quais dezesseis eram fechadas e seis abertas.

Quadro 6 – Diário de campo do quinto encontro

DATA: 03/09/2021

CARGA HORÁRIA: 13:00h ao 17:00h

AÇÃO REALIZADA:

Curso de formação pessoal para professores.

MOMENTO 01 – ACOLHIDA:

O momento da acolhida inicial foi mais rápido que os encontros anteriores, pois os participantes já haviam sido informados que faríamos muita prática, e todos os que estavam presentes já haviam participado dos outros encontros presenciais e também no online. Ao todo haviam 19 participantes. Dispostos em círculo, apresentei o cronograma da tarde e em seguida iniciamos a prática de coreologia. O cronograma estava organizado da seguinte maneira: coreologia orientada, brincadeiras rítmicas, brincadeiras vinculadas aos objetos, análise de casos, debates e finalização do curso.

⁴⁰ MOREIRA, A.R.P; De SOUZA, T.N. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 229-237.

⁴¹ DE BOM, F.C; DA SILVEIRA, V.S. O papel do docente no jogo do faz de conta infantil durante a rotina em sala de aula. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 161-179, jul./dez. 2017.

⁴² DE BOM, F.C; SCHLINDWEIN, L.M. O jogo protagonizado infantil como um ato artístico: uma abordagem sócio-cultural. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 260-274, jul./dez.2018.

⁴³ Os excertos escolhidos para a discussão estão descritos no diário de campo no Quadro 5.

⁴⁴ Disponível no apêndice ou no link: <https://forms.gle/JTq5TbgPGuxhJw2X8>

MOMENTO 02 – PRÁTICA DE COREOLOGIA:

A partir da rápida revisão sobre a coreologia labaniana, explanada no encontro 01, comecei a conduzir uma coreografia pelo método de reprodução, com movimentos simples e realizando uma sequência a qual explorava todas as dimensões espaciais. Todos os professores participaram demonstrando interesse e entusiasmo. Após 20 minutos, com a sequência coreográfica pronta, dividi em dois grupos e fiz uma brincadeira rítmica, na qual, um grupo iniciava a sequência e aguardava o meu sinal para parar e subitamente o outro grupo continuava. Alternei os momentos de parada, trabalhando sempre encima da musicalidade. O grupo interagiu muito bem com a brincadeira, buscando realizar coletivamente a sequência correta, com muita descontração. Foi perceptível a dificuldade de memorização após a minha saída de condução corporal, tal qual ocorre com as crianças. Após 40 minutos dessa vivência, realizei a pausa para a água pois estavam todos visivelmente cansados.

MOMENTO 03 – CRIAÇÃO 01: BRINCADEIRAS RÍTMICAS

Para a primeira criação, propus aos dois grupos que realizassem uma contação de histórias a partir de seis figuras e seis direções coreológica:

O grupo precisaria criar a história com começo, meio e fim, utilizando as direções e o outro, como espectador teria que narrar a história contada corporalmente. Os grupos reuniram-se com bastante interesse e começaram a criar. As dúvidas principais eram se todos deveriam fazer a mesma coisa ou se poderiam realizar movimentos diferentes. Os dois grupos criaram uma história, realizando todos movimentos iguais. Os detalhes da história contada versus a história compreendida, encontra-se nos arquivos em anexo de imagens e vídeos.

MOMENTO 04 – CRIAÇÃO 02: BRINCADEIRAS VINCULADAS AOS OBJETOS

A segunda proposta era criar uma brincadeira a partir dos objetos que eles trouxeram. A brincadeira teria de ser criada a partir do seguinte questionamento: Qual seria o espaço, o objetivo e as regras da brincadeira? Nesse momento, os professores já se encontravam mais cansados, mas contribuíram com a criação das brincadeiras, no entanto não praticaram por muito tempo. Um grupo criou uma brincadeira com pedrinhas e tampinhas, e ou outro grupo

criou 02 brincadeiras. Foram um total de 03 brincadeiras as quais as regras estão descritas a seguir:

1 – Jogo das 3 pedrinhas: iniciar o jogo colocando duas pedrinhas distantes a um palmo entre si. A terceira pedrinha deverá passar no meio das outras duas pedrinhas com somente um toque. Em seguida vai alternando a vez de cada jogador que escolherá sempre uma pedrinha para passar no meio de outras duas. Quando não for possível e houver o erro o jogador é eliminado. Vence quem ficar por último sem errar. Pode ser jogado com tampinhas de garrafa.

2 – Acerte o alvo: num porta-trecos, você coloca número que equivalem a pontos. Numa distância de 1 metro lançar as tampinhas dentro de cada espaço do porta-treco e somar o ponto correspondente. Vence quem fizer a maior pontuação.

3 – Acerte o retângulo: marcar um retângulo no chão com fita crepe e uma linha distante do retângulo pelo menos 1 metro. Distribuir 3 tampinhas para cada jogador, e coloca-las sobre a linha uma ao lado da outra. Cada jogador terá a direito a um lançamento, batendo somente uma vez na tampinha de modo que ela pare exatamente dentro do retângulo. Vence quem conseguir colocar dentro do retângulo o maior número de tampinhas.

MOMENTO 05 – ANÁLISE DOS CASOS E DEBATE FINAL

Expus aos professores duas situações de brincadeiras de faz de conta, para analisarmos a participação dos professores: se eles concordavam com a ação da professora, se fariam diferente e deixando aberto para outras colocações. Os casos analisados foram: Página 138 - Campos (2015) e Página 178 - Rezende (2018). Esses dois trabalhos fizeram parte da revisão de literatura sobre a minha proposta de tese. Em Campos (2015) era uma situação a qual a professora não participava da brincadeira, enquanto na situação de Rezende (2018) a professora participava da brincadeira das crianças. Os depoimentos dos professores durante a discussão foram mais sucintos que no encontro presencial anterior. De maneira geral, eles perceberam que a ação da professora no primeiro caso não seria o ideal, e trouxeram alguns relatos de que em suas escolas ocorre o mesmo. No segundo caso, o grupo aprovou a ação da professora percebendo de imediato que foi o necessário. No entanto, não aprofundaram a discussão após os meus questionamentos quanto a tematização do ambiente, e nem

propuseram o que faziam após a primeira intervenção da professora, antes que eu finalizasse a leitura de todo o caso. Os detalhes dos seus depoimentos estão no arquivo em áudio e vídeo.

MOMENTO 06 – QUESTIONÁRIO E FINALIZAÇÃO DO CURSO

Após a análise dos casos, explanei aos professores a importância de eles responderem ao questionário, o qual eles não precisariam identificar-se, e que o mesmo seria enviado a todos os professores da Educação Infantil da rede. Oportunizei que eles respondessem no papel caso não conseguissem acessar o link pelo celular. O questionário continha perguntas fechadas e abertas. Somente uma professora respondeu no papel, e os demais conseguiram acessar e responder pelo celular. O questionário encontra-se no link: <<https://forms.gle/JTq5TbgPGuxhJw2X8>>.

O questionário foi disponibilizado posteriormente para a rede e obtive o retorno de 47 professores. Ali estão muitos depoimentos quanto ao que sentiram após a participação das vivências e experiências.

Fonte: Dados sistematizados pela autora

4.3 A ORGANIZAÇÃO E O TRATAMENTO INICIAL DOS DADOS

Após o curso, eu havia reunido um emaranhado de informações distribuídas entre: o diário de campo, os registros em vídeo, os registros em imagens e o questionário.

Para iniciar o tratamento dos dados, foi preciso organizá-los, de modo que facilitasse a leitura e releitura para a análise em busca das respostas às problematizações do estudo.

Inicialmente, os diários foram digitalizados na íntegra, logo após os encontros. O questionário foi automaticamente registrado e arquivado na plataforma *Google Forms* durante o quinto encontro.

As imagens e os vídeos exigiram uma organização inicial mais específica. Para cada imagem e cada vídeo foi criada uma legenda que identifica: o tipo de arquivo, o número do encontro (com data), e a descrição do momento do encontro, respectivamente. Exemplo: vE1M1 ACOLHIDA (1), de acordo com a legenda criada significa que:

Quadro 7 – Descrição da legenda dos dados coletados

Sigla	Descrição
V	tipo de arquivo
E1	número do encontro
M1	Ordem do momento do encontro
Acolhida	Descrição específica do momento do encontro

Fonte: elaborado da autora (2021)

Ao final do quinto encontro, obtive mais de quarenta questionários respondidos, mais de cem imagens, e mais de duas horas em vídeos, além dos cinco diários de campos. O Quadro 8, informa detalhadamente a quantidade de materiais coletados após a organização inicial, para facilitar o início das leituras, e ter uma dimensão da imersão da pesquisadora no campo de estudo do objeto de pesquisa: a tomada de consciência da professora de Educação Infantil na sua relação com a brincadeira das crianças, enquanto vivência social.

Quadro 8 – Registro e especificação dos materiais produzidos

Material	Número	Horas	Minutos
Questionários	47	X	X
Diários de campo	5	X	X
Imagens	207	X	X
Tomadas de vídeos (encontros presenciais)	75	1,83	109,8
Tomadas de vídeos (encontros online)	2	4,11	247

Fonte: elaborado da autora (2021)

O Quadro 8 indica a variedade e especificidades dos materiais produzidos com os professores, demonstrando a pluralidade de fonte em que os dados foram produzidos.

Para organizar todos os dados coletados em imagens e vídeos dos cinco encontros, elaborei um quadro com os seguintes indicadores: legenda do vídeo ou imagem, tempo exato, observações narradas, registros de falas na íntegra, e questões problematizadoras.

O indicador de observação narrada eu utilizei para descrever a situação no exato momento da cena, com auxílio do diário de campo, para auxiliar na análise das falas dos professores envolvidos na cena, na íntegra. Dessa forma, era possível compreender melhor o contexto da experiência vivida.

As questões problematizadoras foram registradas subitamente a medida que eu assistia as cenas, muitas delas diversas vezes, e confrontava com o objetivo principal do estudo: Investigar a professora de Educação Infantil, em sua tomada de consciência corporal nas brincadeiras com as crianças, no ambiente escolar. Essas questões foram fundamentais para a elaboração dos critérios de escolha dos excertos para a análise mais aprofundada. Os critérios de escolha dos excertos foram: ação dialógica verbal sobre a sua própria conduta (falando de si), ação dialógica corporal individual, ação dialógica corporal coletiva.

O questionário aplicado no final do quinto encontro obteve 47 (quarenta e sete) respostas. As seis perguntas discursivas foram agrupadas em categorias de análise, e confrontadas com os dados quantitativos das 17 (dezessete) perguntas fechadas. Para a leitura inicial dos questionários, utilizei a técnica de análise por categorias de conteúdo para as perguntas abertas.

A estrutura da análise tem a vivência como o terreno basilar, compreendendo todas as relações entre as professoras e todas as características do seu tecido social (Vigotski, 2009), e o espaço como o lugar específico ocupado, sentido e explorado pelas professoras, durante as vivências.

Para a análise específica da consciência corporal das professoras durante as vivências, foi utilizado o eixo analítico da relação do movimento dos corpos na brincadeira, no espaço das vivências a partir da ação corporal propriamente dita e da ação discursiva sobre a brincadeira. A dialética vigotskiana permitiu a investigação dos comportamentos nas ações discursivas verbais e corporais. Os diários de campos e registros audiovisuais e de imagens das vivências corporais do encontro 03 e do encontro 05, os encontros remotos 02 e 04, todos os debates na finalização dos encontros, e o questionário, foram os instrumentos que forneceram as informações necessárias para a pesquisa desse eixo.

O segundo eixo analítico foi a relação do corpo das professoras com o espaço das vivências. A exploração do espaço na dinâmica dos movimentos. A dinâmica nesse caso, é compreendida como a combinação das qualidades dos fatores de movimento, a Eucinéctica, com as direções espaciais dimensionais, diametrais e diagonais, a Corêutica. (Laban, 1978). Os diários de campo e registro audiovisuais e de imagens das vivências de atividades rítmicas nos encontros 01 e 05, e o questionário, foram os instrumentos que forneceram as informações necessárias para a análise desse eixo. Para esse eixo, o Quadro 12 explica, especificamente, os fatores de movimento utilizados na avaliação da dinâmica de movimento em grupo, no espaço das vivências de atividade rítmica.

Quadro 9 – Critérios observacionais para a avaliação da dinâmica de movimento em grupo

Eucinéctica	Corêutica
Fatores dos movimento	Dimensões Espaciais
Peso: leve-pesado Fluência: livre-controlada Tempo: súbito-sustentado Espaço: direto-flexível	Nível: alto-médio-baixo Agrupamento: centro-periferia / periferia-centro Ritmo: vocalizado – motor Direções espaciais: dimensionais, diametrais, diagonais

Fonte: elaborado da autora (2023) adaptado da Laban (1978)

O Quadro 10, demonstra a organização geral da análise, com a descrição dos eixos, as bases teóricas e os respectivos instrumentos.

Quadro 10 – Estrutura geral da análise dos dados

Eixo Analítico	Bases Teóricas	Instrumentos/Atividade	Encontro
Movimento-Espaço	Laban	Audiovisual, Diário de campo, Quadro de análise dos encontros / Quadro 9 /Atividade Rítmica e Brincadeira Ritmada	01 e 05
Brincadeiras-Espaço	Vigotski	Audiovisual, Diário de campo, Quadro de análise dos encontros/Brincadeiras	01 e 03

Brincadeiras-Discurso	Vigotski	Quadro de análise dos encontros/Debates, Questionário	Todos
-----------------------	----------	---	-------

Fonte: elaborado da autora (2023)

A partir dessa organização foi possível caracterizar a amostra, estabelecendo os devidos critérios, os quais serão apresentados na seção a seguir.

4.4.1 As vivências do brincar das professoras enquanto crianças: identidades pessoais e socioculturais da pesquisa

O critério de composição da amostra foi a presença nos três encontros presenciais. Durante os cinco encontros, circularam mais de quarenta professores, e desses, dezenove compareceram nos três encontros presenciais. Portanto, os sujeitos que compõe a amostra desse estudo são dezessete professoras e dois professores.

Pelo fato de a característica cultural do perfil de gênero dos docentes de Educação Infantil dos centros educacionais brasileiros ser majoritariamente composta por mulheres, assume-se o gênero feminino para referir-se ao coletivo de sujeitos que participou voluntariamente desse estudo.

Para cumprir com os procedimentos éticos da pesquisa, as identidades pessoais das professoras foram preservadas, e cada uma delas foi identificada pela letra “P”, e entre parênteses o número relativo a ordem alfabética nominativa.

Em relação a área das licenciaturas e o nível de escolaridade, grande parte do coletivo de professoras era licenciada em Educação Física e Pedagogia, e uma pequena parte em Artes e outras licenciaturas. Praticamente dezessete professoras eram pós graduadas em modalidade *lato sensu*, e a maior parte do grupo frequentou a modalidade totalmente presencial de ensino.

O curso foi aberto para todas as professoras da rede municipal de ensino de Içara/SC, e acredita-se que o interesse por muitas professoras de Educação Física se deu pela familiaridade com a temática do curso, interesse por cursos com práticas e dinâmicos, e a excelente mobilização de um dos coordenadores do núcleo administrativo da rede. Esse coordenador é um dos dois homens que compuseram a amostra. Ele é licenciado em Educação Física e coordena os docentes dessa área no município.

O grupo era composto por professoras adultas, que possuíam em média trinta e nove anos de idade. A maioria graduou-se entre os anos de 2001 e 2020. Somente uma professora, a mais velha do grupo, era graduada antes dos anos 2000, e outra, a mais jovem, que havia concluído em 2021. O período de formação inicial da maioria transcorreu em governos que ampliaram o acesso ao Ensino Superior, e reformularam as novas diretrizes para a formação do professor brasileiro, cuja a base era a justiça social, o respeito à diversidade e a gestão democrática. Foram duas décadas de muitas transformações e avanços no cenário da formação de professores, que ainda carece de atenção, principalmente na etapa da Educação Infantil, que é a mais jovem da Educação Básica de acordo com a LDB.

Quanto à estrutura de trabalho, a maior parte das professoras possuem um contrato de trabalho temporário (ACT), e trabalha com Educação Infantil por um período inferior a dez anos. As professoras deslocam-se bastante entre as escolas que trabalham, e esse foi um dos motivos mais citados como causa de cansaço durante a jornada de trabalho. A maior parte das professoras leciona em duas ou mais escolas, e realiza jornada entre dez e trinta horas por semana. Outra parte realiza ainda jornada superior a trinta horas semanais.

A amostra desse estudo vai ao encontro do quadro funcional dos professores do Estado de Santa Catarina, que é composto majoritariamente por professores temporários⁴⁵. O caráter temporário impede que o professor desenvolva um trabalho contínuo, pelo fato de estar em permanente mudança, não somente de escolas, como também entre as etapas de ensino.

Dessa forma, ao saber desse dado já no primeiro encontro presencial, esperava-se que as professoras não se envolvessem ativamente com a proposta da formação, e que estivessem interessadas somente no certificado com convalidação de horas. No entanto, isso não ocorreu.

No primeiro encontro da experiência formativa, após a acolhida do grupo de professoras, iniciei a apresentação da proposta da formação continuada abordando as brincadeiras vivenciadas pelas professoras durante as suas infâncias. Além das brincadeiras busquei compreender o conceito de liberdade para o brincar quando eram crianças e o sentimento que marcava aqueles momentos.

Por meio da linguagem escrita, no diário de campo 01 pude registrar todas as brincadeiras citadas. A maior parte das professoras citou mais de uma brincadeira, e para

⁴⁵ De acordo com a Secretaria do Estado de Santa Catarina (SED), atualmente, segundo a própria, o quadro funcional dos trabalhadores da educação da rede estadual catarinense é formado por 32.711 ACTs, ante apenas 18.515 efetivos.

facilitar o mapa das vivências desse coletivo, registrei todas as citações por meio de uma nuvem de palavras, de acordo com a Figura 2.

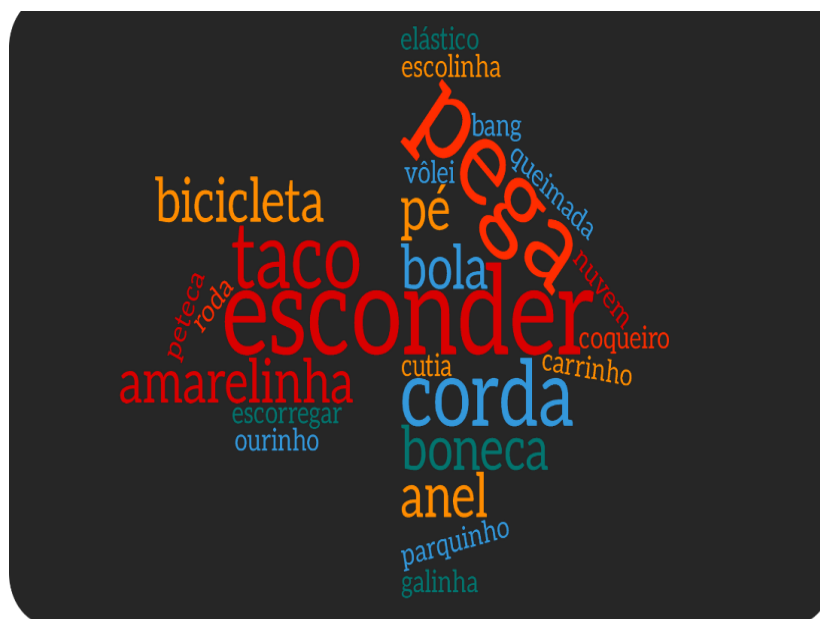
O ser humano é um ser social, imerso na sua cultura, e dinâmico ao longo da sua história de desenvolvimento em sociedade (Vigotski, 2009). Conhecer um pouco mais a história dos corpos adultos que brincavam, possibilita à aproximação com o universo do objeto de estudo. Inicialmente, não podemos afirmar que as vivências do brincar das professoras enquanto crianças, determinam o seu perfil brincante ou não brincante enquanto professora. No entanto, sabe-se que, os sentimentos são desencadeadores do pensamento, e esse por sua vez tem a ação materializada na palavra e no gesto, que também por sua vez, nutre a consciência num processo contínuo (Vigotski, 2009). Dessa forma, quando eu acesso sentimentos, eu acesso histórias, e se essas são expressadas, é possível compreender partes dessa consciência.

A intenção de levar as professoras a visitar suas memórias afetivas do brincar das suas infâncias era justamente para iniciar o processo de auto-reconhecimento das possibilidades do mover-se do seu corpo. Alcançar essas memórias, pragmaticamente caracteriza ainda mais a amostra, e auxilia no cruzamento de dados com seus discursos sobre a tomada de consciência para o brincar com as crianças.

As brincadeiras mais citadas pelo coletivo de professoras são brincadeiras vinculadas diretamente às habilidades de locomoção. Pega-pega, esconde-esconde e pé-na bola foram as mais citadas.

Essas brincadeiras fazem parte de um cotidiano de crianças, de um passado não muito distante. São brincadeiras tradicionais, muito comuns no cenário da rua, na qual a liberdade dos corpos para o brincar era mais comum. A mudança do meio urbano nas grandes cidades, fez com que essas brincadeiras se deslocassem para outros cenários, como o virtual, por exemplo, ou em espaços os quais a segurança para o corpo livre fosse mais assertiva, como as escolas, por exemplo.

Figura 2 – Nuvem de palavras das vivências do brincar das professoras na infância



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O que não se pode afirmar é que essas brincadeiras já não existem mais no cotidiano das crianças brasileiras, por conta da tecnologia e da falta de segurança pública. É preciso reforçar sempre a diversidade cultural presente no Brasil, e que em alguns contextos ainda existam crianças brincando de pega-pega, esconde-esconde e pé na bola no meio da rua. Muda-se o contexto do meio, mudam-se também as relações humanas. Se são muitos e diversos os meios, serão muitas e diversas também, as relações humanas ali presentes.

Sobre a presença atual dessas brincadeiras na cultura infantil brasileira, destaco o trabalho da pesquisadora Renata Meirelles⁴⁶ que desenvolveu um estudo logitudinal sobre a brincadeira espontânea das crianças brasileiras. Ela e o documentarista David Reeks, entre os anos de 2012 e 2013, percorreram nove Estados brasileiros, distribuídos nas cinco regiões, e em diferentes contextos culturais, para mostrar e documentar como brincavam as crianças. Brincar de pega-pega, esconde-esconde e pé na bola, estavam presentes no elenco junto a outras tantas brincadeiras documentadas em comunidades rurais, indígenas, quilombolas, no sertão, no litoral e em grandes cidades.

⁴⁶ O acervo da pesquisa encontra-se distribuído no site: <www.territoriobrincar.com.br>.

No entanto, a maior parte das professoras viveu a infância entre as décadas de 80 e 90, havendo em média trinta e nove anos. O contexto da rua nesse período ainda era muito presente e a tecnologia dos brinquedos em tela ainda era muito escassa. Por esse motivo que a maior parte das brincadeiras citadas estão vinculadas à habilidade de correr e de saltar, em detrimento àquelas poucas, que citaram brincadeiras vinculadas ao objeto, tais como, bicicleta, boneco e corda. No entanto, ainda assim, os objetos corda e bicicleta, por exemplo, engendram sempre brincadeiras associadas à habilidades de locomoção.

As professoras também foram questionadas sobre a permissão para o brincar com essas brincadeiras preferidas. Esse questionamento visava explorar as lembranças das primeiras relações humanas envolvidas com o brincar.

Embora boa parte das professoras não tenha respondido essa pergunta, destaco algumas relações humanas com os adultos para com a brincadeira de algumas professoras nas suas infâncias, nas quais o brincar era condicionado à troca com o dever do trabalho doméstico e das tarefas escolares. Ao ler depoimentos das professoras P1 *“Nem sempre podia brincar, pois o tempo de cuidar em casa era maior que o da brincadeira.”*; P2 *“Só podia brincar depois da escola e das tarefas domésticas, pois com 10 anos já comecei a trabalhar de babá;* P5 *“Brincava só no final de semana pois tinha que realizar o trabalho de casa;* e P9 *“Tinha livre acesso para brincar durante o dia depois da escola e tarefas escolares;* temos engendrado a questão do tempo para o brincar. Além da realização de uma tarefa, a permissão para o brincar a essas crianças estava condicionada a uma quantidade de tempo.

A rotina na Educação Infantil tradicionalista pautada na divisão do tempo. Durante o levantamento teórico desse estudo, encontramos o apressamento do tempo como um dos fatores de cansaço do corpo da professora. Embora menos da metade tenha citado a permissão para o brincar livre condicionado ao tempo, por via das tarefas obrigatórias, tem-se indícios de que o tempo é também um fator determinante na sistematização do brincar fora do espaço da escola. Esse controle do tempo não significa que não está sendo garantido o direito do brincar livre, ou que o brincar fora o espaço da escola esteja sendo mal aproveitado. Tudo dependerá das relações sociais que estão engendradas nesse processo. Se as necessidades afetivas, cognitivas e sociais da criança estão sendo supridas, o fato de haver a determinação de um tempo, e a condição de troca pelas atividades domésticas, não desqualificam as vivências sociais da brincadeira.

De fato, quando essas quatro professoras (P1/P2/P5/P9) são questionadas quanto aos sentimentos gerados no brincar de suas infâncias, e como elas enxergavam a liberdade de seus corpos infantis para o brincar, elas qualificaram positivamente suas vivências quanto ao sentimento. No entanto, quanto à liberdade dos corpos infantis foram mais criteriosas e percebem a diferença da liberdade de movimento na presença de um adulto. A professora P5 expressa o sentimento de felicidade afirmando que, “*Sentia feliz realizada porque brincava com o brinquedo preferido.*” Da mesma forma a professora P9 afirma que “*Me sentia muito feliz ao brincar [...]*”. Já a professora P1, qualifica positivamente seu sentimento, usando um derivado da palavra “ousadia” que significa “ter coragem”. Ela afirma “*Ousada, era um momento livre de conversas, risadas ...*” Havendo sempre o sentimento de felicidade como pano de fundo, chama a atenção para a declaração do que sentia a professora P2, “*Eu me sentia em outro mundo, tudo era real no imaginário.*”.

Embora a professora P2 não explicita o sentimento de felicidade como as outras parceiras as quais não tinham a permissão livre para brincar, traz em seu depoimento parte do experimento científico de Vigotski (2009) sobre a formação da consciência. De fato a imaginação é real. A imaginação, é a antecipação da ação, é uma parte do processo do pensamento. O fato de ser real a imaginação, é justamente porque ela existe a partir do acúmulo de vivências sociais as quais o indivíduo experimenta. Quanto mais se brinca, mais se imagina. A ação motora e a palavra materializam o que está no pensamento imaginado. A partir disso, pode-se afirmar que a professora P2 não estava em outro mundo quando brincava, mas sim, no seu mundo real, imaginando muito, justamente porque seu brincar ainda que fosse com tempo cronometrado, e condicionado às tarefas domésticas e escolares, lhe proporcionava sentimentos significativos.

As demais professoras que afirmaram ter o livre consentimento para brincar como e do que gostariam em suas infâncias, expressaram o sentimento de felicidade. Durante a explanação dos registros do grupo no encontro 02, em modo remoto, elaborei uma nuvem de palavras, e o sentimento de felicidade foi exclusivamente o mais citado. Na brincadeira a criança procura realizar os seus desejos. Quando estive com um grupo de crianças para compreender como construía as suas brincadeiras durante a rotina em sala de aula, constatei um primeiro momento, o pré-jogo ou pré-brincadeira, que seria justamente a necessidade de realizar o desejo, de experimentar uma determinada ação, relacionada a uma função social. (DE BOM,

2014). Essa realização gera um sentimento de felicidade que fica registrado na consciência. Por esse motivo, por exemplo, as professoras P3, P4, P7, P10, P12, P14, P15, P16, citam respectivamente: *“Era o momento mais feliz do dia.”*; *“Me sentia muito feliz!”*; *“Felicidade!”*; *“Eu me sentia feliz, livre, alegre e divertido”*; *“Muito feliz, realizado, cheio de alegria.”*; *“Realizada, animada.”*; *“Feliz e realizada.”*; *“Eu me sentia muito feliz, extremamente segura.”*

Em relação a percepção de liberdade para o movimento dos seus corpos infantis como crianças, a maior parte respondeu que sentiam-se livres para brincar como quisessem. O contexto da rua era o ponto de impulso para os discursos. Somente duas professoras, P1 e P14, que afirmaram ter vivenciado um corpo infantil muito contido para o movimento. Outras duas preocuparam-se em pontuar o contexto, utilizando a palavra “depende”. Quatro professoras, P4, P5, P8 e P16, não conseguiram responder com base na reflexão de seus corpos quando crianças, e responderam com base nas suas práticas educativas enquanto corpo de adulto. Três professoras não responderam.

A questão do meio é fundamental para compreendermos as vivências do brincar desse grupo de professoras. A maior parte refere-se ao espaço da rua, e pouquíssimas citam a escola. Seja na citação das brincadeiras em si, quanto aos sentimentos registrados na memórias, quanto na percepção de seus corpos para o movimento na infância, o conceito de liberdade para ser e experimentar relaciona-se com o ambiente fora do espaço escolar. Essas pistas podem sugerir que, o espaço escolar ainda é constituído de uma cultura de controle dos corpos. Durante o levantamento dos estudos sobre o corpo da professora nessa pesquisa, foi constatada a presença de práticas educativas que restringiam o movimento em função da compartimentação do tempo. O controle do comportamento dos corpos muitas vezes retira a possibilidade de criação e de espontaneidade para a construção do brincar. Talvez por esse motivo que, conscientemente a maior parte das professoras refere-se a um corpo livre fora do espaço da escola.

Para pensar sobre as possibilidades do seu próprio corpo, é preciso acessar o que existe na memória. As professoras trouxeram muito mais do seu corpo livre para o brincar em espaços os quais estavam sem a supervisão do adulto. Foram citados os espaços da rua, do quintal de casa, da praça, e apenas duas menções para o espaço da escola, sendo uma com a ressalva de que ali não havia liberdade para brincar.

O espaço da rua, do quintal ou da praça, engendram vivências do brincar diferentes daquelas que surgem no espaço da escola. O motivo é simples, cada espaço é constituído de

peças com funções sociais diversas. Se o meio é a “fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2018) e é composto de pessoas com funções sociais diversas, logicamente a brincadeira vivenciada no espaço da escola, não será a mesma no espaço da praça. Altera-se a fonte, alteram-se também as relações sociais.

Portanto, quando menciono a palavra espaço, nessa discussão, refere-se a um lugar vivo, mesmo quando está vazio. O espaço por si só comunica. É dentro de espaços que vivenciamos nossas experiências de vida. A casa da mãe, a casa da avó, a praça, a rua, o quintal, o quarto da casa, a escola, a cantina da escola, a quadra da escola, a sala de aula, enfim, são muitos os lugares vivos que passam por nós ao longo da vida, cada um com histórias e relações sociais singulares.

Para esse estudo, o espaço da escola é o que nos interessa investigar, e para acessar esse espaço, coloca-se em evidência uma das funções sociais que o constitui que é a professora. Em suas lembranças do brincar, a escola quase não aparece, portanto, volta-se a atenção às expressividades do seu corpo sobre àquele espaço, na busca pelos aspectos que constituem a tomada de consciência das professoras para o brincar com as crianças.

5 AS RELAÇÕES DO ESPAÇO COM O CORPO DA PROFESSORA NAS VIVÊNCIAS DA BRINCADEIRA

5.1 O RECONHECIMENTO DO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS: O PRIMEIRO IMPACTO

O espaço é um critério primordial para acessar a expressividade dos corpos das professoras. Não se trata de uma simples descrição física, mas sim de aprofundar a relação dos movimentos expressados ao longo da coleta, a partir do espaço das vivências.

No sistema de análise do movimento labaniano, o espaço além de ser um dos fatores qualitativos da Eucinéctica do movimento, é também o elemento básico que caracteriza a Corêutica do movimento. (Laban, 1978).

Embora Laban tenha desenvolvido um sistema de análise do movimento pensando no espaço para a área da dança, ele nunca restringiu seu método a essa área. O fato de desenvolver um sistema de análise do movimento em si, sem preocupar-se com técnica e com a sentença de estar certo ou errado, permitiu a escolha para um diálogo sobre a consciência dos corpos das professoras de Educação infantil.

As professoras transitaram por espaços fora do seu ambiente habitual de trabalho. Em meio às restrições da Covid-19, em julho de 2021, elas portavam máscaras e de certa forma deviam cumprir com o distanciamento social.

Estar fora do espaço da escola, e na ausência dos corpos das crianças, permitiu um momento de adaptação ao espaço de auditório da prefeitura de Içara/SC, que foi projetado para cerimoniais. Foi preciso transformar esse espaço em um ambiente acolhedor para as vivências de práticas corporais, as quais o grupo não estava habituado, haja visto que aquele ambiente era reconhecido como um espaço de corpos para o não movimento. A retirada de todas as cadeiras do auditório foi fundamental para que o espaço estivesse totalmente aberto para a livre circulação, sem obstáculos. Somente vinte cadeiras foram deixadas à disposição para os momentos de debate. A delimitação do espaço não foi difícil, posto que, era dividido horizontalmente de ponta a ponta por uma porta de vidro.

O espaço do experimento formativo de Mignosi (2008) também foi adaptado para que ela pudesse acolher adequadamente os professores. Na ocasião, ela precisou afastar e retirar as cadeiras em uma sala com piso de mármore, para liberar o espaço central. Parafraseando

Puxeddu, (1996; 2004), a pesquisadora menciona a importância de transformar o espaço para vivências corporais em um “espaço de ritual”. Nesse espaço, os participantes devem reconhecer os limites geométricos de exploração, e sentir um acolhimento afetivo. O ambiente sonoro e o controle do tempo de trabalho são outros elementos constitutivos de um “espaço ritual”.

O experimento formativo de Ehremberg (2018) contou com uma sala construída dentro da Universidade, destinada somente à práticas corporais, a qual se entrava com os pés descalços. Obviamente que esse espaço facilitou a acolhida do grupo participante, que no primeiro encontro já realizaram a prática do “Nó Humano⁴⁷”.

O espaço precisa ser pensado para a prática, independentemente de ser destinado a mesma ou não. Percebe-se que essa preparação é pedagógica não somente para o trabalho com adultos, mas também com crianças. Vale ressaltar, a recomendação de Vigotski (2010) e Elkonin (2009) quanto a importância de a professora preparar e tematizar o ambiente de realização das brincadeiras de papéis, de modo que a disposição dos objetos convide o grupo de crianças a desafiar a suas possibilidades de criação.

Contudo, acrescento ainda que, o espaço planejado para as práticas corporais, não diz respeito somente à disposição, escolha e sistematização física dos objetos. A comunicação inicial do condutor das vivências é fundamental. No primeiro momento da acolhida, além da musicalização, explicar o objetivo da prática e colocar-se exatamente no mesmo plano corporal do grupo, facilita a adaptação.

Por exemplo, a imagem do espaço do primeiro encontro⁴⁸ mostra o grupo de 15 professoras e 02 professores, o espaço foi previamente preparado com 19 cadeiras em círculo, uma tela portátil para retroprojetar os slides para a explanação do curso, e uma mesa para apoiar alguns materiais. No entanto, para sentir o grupo mais perto e aberto ao mover-se, além de chegar antecipadamente para ajustar a mobília, e escolher a música ambiente, foi preciso cumprimentar cada um na sua chegada, não permanecer no nível de palco, mas o mesmo nível em que todos estavam sentados, e estar vestida confortavelmente para o cotidiano de uma professora de Educação Infantil.

⁴⁷ O grupo coloca-se de mãos dadas em forma de fila horizontal. O último integrante da fila passa por baixo dos braços entre o primeiro e o segundo participante, fazendo com que o segundo participante gire ao lado oposto, mantendo-se conectado. A ação se repete até que todos estejam com os dois braços entrelaçados frontalmente.

⁴⁸ Vide apêndice Quadro 2

Nesse caso, pontuo que, o espaço para as práticas corporais não é composto somente pelo ambiente físico, como também, pela forma e conteúdo da comunicação corporal imediata do condutor da vivência presente no espaço.

Geralmente existe certa resistência em colocar-se à disposição para experimentar práticas corporais no contexto educacional, tanto para crianças quanto para os adultos. Um dos motivos é justamente a diferença na escala de prioridades de um currículo. Os componentes curriculares que abrangem o corpo e a arte em movimento são as ditas complementares, ou nem sempre são garantidas no currículo, e geralmente são aquelas as quais atribui-se menor importância seja no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior. Ehrenbergg (2018) salienta sobre a formação de professores que, para que seja possível discutir problematizações, é necessário que a professora tenha acesso, experiência, e vivências em várias áreas do conhecimento. Mignosi (2008) corrobora afirmando que o currículo das universidades ocidentais acentua a sobrepujança das linguagens ditas intelectuais em detrimento aquelas artísticas expressivas.

Por esse motivo, as pessoas crescem sendo educadas de certa maneira a não compartilharem a sua expressividade corporal com espontaneidade, porque temem o julgo alheio. Ter vergonham de movimentar-se na frente de outras pessoas, principalmente no contexto escolar é quase uma premissa comportamental.

Portanto, a forma e o conteúdo da comunicação imediata do condutor da vivência corporal, na primeira abordagem, é fundamental para a adaptação ao espaço previamente organizado, e constitui como peça integrante do espaço de prática.

O acolhimento no plano horizontal e a explanação prévia das vivências, procurando deixar o grupo mais à vontade, também foram realizados pelas professoras Ehremberg (2018) e Mignosi (2008) no primeiro encontro. A primeira conseguiu identificar súbito um argumento importante o qual deveria estar mais atenta e pontuar mais vezes durante o curso a partir de um depoimento espontâneo de uma das participantes, e a segunda conseguiu construir um mapa de expectativas quanto ao curso, com o depoimento de todos os integrantes do curso.

Outro espaço importante a destacar, e menos convencional para as práticas de vivências corporais, é o virtual. Embora nos dois encontros online não tenha ocorrido nenhuma atividade de prática corporal, foi construído um espaço virtual que possibilitasse a expressividade do discurso verbal.

Para estudos científicos, pode-se separar as áreas de linguagem. Para a compreensão do desenvolvimento humano é importante considerar que a comunicação verbal não pode ser separada da comunicação global. Além disso, atos sociais como gestos do trabalho, movimento em um ritual e cerimônias acompanham a comunicação verbal. (Bakhtin, 1992).

Durante os dois encontros online, o discurso verbal da pesquisadora foi sempre voltado ao estímulo para a participação. Não foi utilizada a regra de realizar as perguntas somente no final do encontro, pelo contrário, foi comunicado a todos desde o início que poderiam perguntar em qualquer momento do encontro. Mesmo com o foco no estímulo para a participação efetiva dos professores, o espaço virtual criado nos dois encontros online permaneceu a maior parte do tempo como um espaço de escuta. Pode-se atribuir esse comportamento de bons ouvintes da maioria por vários fatores que fogem, em princípio, do controle da pesquisadora. No entanto, aponta-se como o principal motivo, o ritmo exaustivo do ambiente virtual para o trabalho dos professores durante a pandemia.

De modo sequencial, após o sistema de acolhida das professoras no espaço das vivências, era o momento de iniciar as primeiras práticas corporais para compreender o que diziam esses corpos.

5.2 O MOVIMENTO DOS CORPOS NO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS: SINGULARIDADES E COLETIVIDADES

Com base nos estudos de Pino (2005) as informações coletadas foram analisadas e discutidas na busca de boas pistas. Essas pistas seriam as considerações parciais, que provocam outras análises ainda mais profundas. A seguir, inicia-se a análise na qual a cada fechamento de tópico, foi descrita uma pista importante para auxiliar na resposta aos objetivos desse estudo.

Antes da formulação completa do seu método de análise do movimento, Laban (1978) pautou-se em princípios conceituais básicos sobre o movimento. Dentre esses, destaco o princípio da fonte de informações. Todo o movimento possui uma intenção, uma variedade e uma complexidade, que fornecem as informações sobre a qualidade geral da vida. Outro princípio importante a ser destacado é o da satisfação de necessidades. Todo movimento é realizado para satisfazer uma necessidade básica, complexa ou sutil. Básica como a locomoção, complexa como extravasar tensões, e sutil como a singularidade de cada indivíduo.

Esses dois princípios gerais permitiram que eu olhasse para a expressividade dos corpos em movimento levando em consideração não somente a especificidade da corêutica coletiva, como também algumas singularidades.

No primeiro encontro, conduzi a primeira prática coreológica⁴⁹, explorando as direções dimensionais e diametrais, a partir das figuras geométricas em xis, em círculo e em ondas. Antes de explorar o espaço flexível, como quebra-gelo, iniciei a atividade rítmica com uma música mais lenta, a partir da posição sentada, conforme a Imagem 1.

Imagem 1 – E1M.031 Prática Coreologia (1)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

Na exploração do espaço direto, estabeleço uma pequena sequência de movimentos, a partir do comando que direciona as figuras: “xis, círculo e ondas”, nas direções dimensionais que são as mais simples: alto, baixo, direita, esquerda, à frente, atrás, centro. Partindo do movimento do pescoço, e posteriormente passando por todas as articulações, as professoras seguiram sem maiores dificuldades, e com a atenção voltada a mim para continuarem realizando os movimentos com êxito.

Quando solicito ao grupo que retirem as cadeiras e se coloquem de frente para mim. Início a exploração do espaço flexível, inserindo outra sequência, explorando também as direções diametrais. O comando para a sequência dos movimentos continua sendo sempre os

⁴⁹ Essa prática está descrita no Quadro 2.

mesmos. O grau de dificuldade inserido nesse momento era justamente a movimentação nas direções diametrais, sem a cadeira como ponto de referência, e exigindo obviamente maior coordenação motora, conforme demonstra a Imagem 2.

Nesse momento, mesmo com algumas dificuldades para orientar-se no espaço, e coordená-los com os movimentos que haviam sido explorados individualmente, os professores permanecem concentrados buscando as devidas correções, para seguir os comandos da sequência coreográfica, a partir das figuras xis, círculo e ondas. Os corpos nesse momento, expressão maior satisfação e alegria por estar em movimento, e conseguindo acompanhar.

Nessa primeira oportunidade, o grupo explorou o espaço periférico e os membros não mantiveram contato entre si, permanecendo cada um na proteção do seu espaço direto e desagrupados. O grupo estava concentrado em seguir os comandos direcionais, evitando invadir o espaço direto do outro.

Imagem 2 – E1M.033 Prática Registro Coreológico (48)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

O ponto de referência inicialmente era o meu comando verbal e a minha movimentação. Aos poucos fui parando a minha movimentação e conduzindo somente com o comando verbal, para estimular o raciocínio a partir de si próprio. Com a minha saída de cena, algumas professoras buscavam outro ponto de referência, apressando o ritmo do movimento da

sequência. Outras professoras, seguiram a sequência coreográfica concentradamente sem dificuldades,

Para obter a primeira resposta quanto a expressividade corporal do grupo, e suas possíveis singularidades, era necessário nutrir o repertório motor das professoras com uma sequência simples, e explorando as direções dimensionais no espaço completo, por serem as mais fáceis. As figuras geométricas xis, círculo e onda, facilitaram o engajamento do grupo junto ao meu comando central. Criei uma sequência explorando três símbolos geométricos, cujos nomes eram do conhecimento de todas. Registrei esses símbolos em um papel pardo, e coloquei-o no centro do espaço. Essa ação de nomear os movimentos a partir dos símbolos, foi inspirada no sistema de notação de Laban (1978). Obviamente que essa adaptação de cunho educacional, explora a nomeação daquilo que é possível observar de modo generalizado. De acordo com Vigotski (2018a) a imaginação é a antecipação da ação. Era exatamente esse o objetivo, mesmo em curto prazo, observar se os corpos eram capazes de prosseguir a sequência, partindo em autonomia, com base na sua própria consciência corporal.

Em seguida, solicitei que os professores criassem uma sequência com quatro movimentos inserindo pelo menos uma das três figuras geométricas exploradas no momento anterior, porém, com movimentos diferentes daqueles que eles haviam experimentado sob o meu comando.

Durante a criação em grupos de quatro integrantes, elas tiveram um tempo para pensar nesses movimentos e em seguida deveriam expô-los. O registro audiovisual⁵⁰ demonstra praticamente todos os grupos muito preocupados com a estética dos seus desempenhos. Os professores demonstraram muita dificuldade de expressar um corpo solto, relaxado, e despreocupado com a exposição. A preocupação principal dos professores era seguir à risca a sequência solicitada que criaram, e dessa forma, apenas demonstraram os movimentos, sem conexão uns com os outros, sem senti-los de fato. Até aquele momento, eu estava lidando com corpos em movimento ainda travados, duros e com ausência de percepção das possibilidades espaciais para além das direções dimensionais.

A dinâmica dos movimentos criados pelos cinco grupos tinham os seguintes pontos em comum: a disposição linear dos membros, o ritmo vocalizado e motor, o peso leve, o tempo

⁵⁰ Vídeo: vE1m3.2 prática coreologia criação 2 (12) cuja a descrição encontra-se no quadro de análise dos encontros apêndice.

lento, a exploração do espaço nas direções dimensionais e em nível médio e a fluência controlada. Embora nenhuma sequência fosse igual, a maior parte dos movimentos eram os mesmos os quais eu já havia explorado anteriormente, com apenas uma alteração de direção no espaço. Foram sequências com movimentos muito simples. A fluência controlada era o fator de maior notoriedade, que expressava certa dificuldade, receio e ansiedade em concluir rapidamente a exposição.

Inicialmente foi registrado um repertório motor escasso para a maioria das professoras. No entanto, pode-se destacar a criação do grupo no qual era formado somente por professoras de Educação Física, o grupo 5. Foi esse o único grupo que explorou o nível espacial baixo com um movimento diferente daqueles realizados na prática sob o meu comando anteriormente, e o nível alto com um movimento de salto, o qual também não foi executado na experimentação da atividade rítmica inicial. A fluência era ligeiramente menos controlada que os demais grupos. Era perceptível a diferença da criação desse grupo em relação aos demais.

Ao analisar as respostas do questionário à pergunta aberta sobre a presença de componentes curriculares que tratavam da consciência corporal da professora em seus percursos de formação, somente cinco professoras responderam que, “sim”, e haviam tido a oportunidade de vivenciar práticas corporais nesse ensejo. Curiosamente, essas cinco professoras eram aquelas que compuseram o grupo 5, formado por professoras de Educação Física. Essas mesmas professoras, responderam que os conteúdos programáticos os quais mais se identificaram e que tinham maior apreço durante a sua graduação, foram aquelas relacionadas a práticas corporais. Foram citadas: jogos e brincadeiras, ginástica, dança, recreação e atividade física.

A execução de um movimento é originária de um armazenamento de imagens ou de estímulos relacionados a um determinado movimento. É preciso vivenciá-los para que possa ser registrada a “sensação cinestésica”. Essa sensação é o momento mais importante do pensamento e do ato volitivo (Vigotski, 2010). Dessa forma, a partir da primeira vivência, já no primeiro encontro, destaco uma pista deixada ao examinar a expressividade das professoras durante um processo de criação, precedido de uma prática corporal orientada e referenciada como modelo. Trata-se de pensar inicialmente; como pista (1); que, quanto maior o repertório cinestésico da professora, maior será a facilidade para o exercício da sua consciência corporal para uma determinada finalidade.

Essa pista também foi refletida no momento do registro escrito da criação do grupo 5. Nesse exercício de registro manteve o foco na ação corporal durante o ato da escrita. Cada grupo escolheu uma representante, duas registraram com palavras, e enquanto escreviam também explicavam verbalmente. As representantes do grupo 3 e do grupo 4, registraram com maior precisão em detrimento ao que expressaram corporalmente. Registraram exatamente o que planejaram, com formas geométricas e indicações precisas, e também explicaram verbalmente enquanto escreviam. A representante do grupo 5, com uma representação simples e precisa, registrou rapidamente em silêncio, exatamente o que haviam expressado corporalmente. A imagem 3 mostra esse momento, e também o registro dos demais grupos.

Embora Laban (1948) tenham abandonado o sistema de notação dos movimentos por entender que os símbolos não conseguiam captar o movimento na íntegra, pois o movimento estaria presente na transição entre os pontos e as posições, o registro escrito; adaptado pedagogicamente à vivência; serviu como outra possibilidade de expressar a criação da sequência coreográfica. Nesse sentido, a pista (1) impulsiona a relacionar o acervo de movimentos presentes na consciência em forma de imagem, com a possível facilitação da expressividade também na linguagem escrita. Nota-se bem que, o que foi observado nesse momento, foi justamente a relação do processo de produção das expressividades corporais na sequência coreográfica, e no ato do registro, com o registro em si. Isso não significa dizer que, o fato de haver pouco repertório motor influenciará para um registro de expressividades escrita escasso, e o registro do grupo 2 e 3 demonstrou o contrário. No entanto, foi expressiva a combinação positiva dos resultados e do processo de produção do grupo 05.

Imagem 3 – E1M.033 Prática Registro Coreológico (26)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

Um repertório motor não é construído de um dia para o outro. É um acúmulo de vivências ao longo da vida. O brincar dessas professoras denota uma infância ativa e com certa liberdade para o brincar. No entanto, a neurociência explica que, embora tenhamos memória muscular, o sistema nervoso, muscular e esquelético sofre um processo de envelhecimento ao longo do desenvolvimento humano, principalmente se não houver o mecanismo de repetição. Entre lembrar do estímulo ou da imagem, e executá-la, existe uma série de reações químicas que dependem de um contínuo processo de repetição, caso contrário, a resposta motora final fica muito comprometida.

Então, quando somente as cinco professoras do grupo 5 (cinco) afirmam ter estudado conteúdos programáticos que exploravam a área da consciência corporal na sua formação inicial, citando disciplinas de cunho prático como as suas favoritas, e as demais professoras afirmam nunca terem tido contato, ou contato poucas vezes, e ainda citam que se identificavam com disciplinas de cunho teórico, acende um sinal quanto ao processo de formação docente. Não se faz necessário pontuar os desmembramentos conceituais entre a teoria e a prática de ensino. O que chamo a atenção ao examinar esse detalhe, é justamente o âmbito da vivência de experiências de repertório motor na íntegra.

Desse modo, o percurso de formação docente inicial é um período no qual as vivências de repertório motor podem, e de certa forma, devem acontecer.

Existe um impasse na estrutura dos currículos das licenciaturas em relação a articulação de conhecimentos específicos, com conhecimentos pedagógicos. A desestruturação dos estágios curriculares, cujo o projeto é ausente e muitas vezes ocorre sem vínculo com a escola e se resume a uma “observação passiva de sala de aula”, é outro problema recorrente na estrutura dos currículos. Os estudos de Gatti (2014), e Gatti et al. (2019), apontam que os currículos deveriam buscar o equilíbrio dos currículos entre o “saber fazer” e o “saber filosófico”. No entanto, a tarefa de reformulação dos currículos é uma tarefa complexa para as Instituições, que deverão passar por uma transformação que exigirá ações coletivas, incisivas e bem dirigidas, durante um longo período. Esse é um cenário macro, que influencia no cotidiano da formação inicial das licenciaturas brasileiras.

O que configura de concreto no quadro atual em relação, especificamente, às vivências de repertório motor durante a formação inicial das professoras da Educação Infantil, a partir desse cenário de dificuldades estruturais das licenciaturas, é uma a diferença na escala de prioridades de um currículo. Os componentes curriculares que abrangem o corpo e a arte em movimento possuem poucas horas, ou nem sempre são garantidas de modo prático e experimental no currículo. Ehrenbergg (2018) salienta sobre a formação de professores que, para que seja possível discutir problematizações, é necessário que a professora tenha acesso, experiência, e vivências em várias áreas do conhecimento. Mignosi (2008) corrobora afirmando que o currículo das universidades ocidentais acentua a sobrepujança das linguagens ditas intelectuais em detrimento aquelas artísticas expressivas.

Portanto, pode-se atribuir à pista (2) dessa investigação, que, a intensidade das vivências experimentais de repertório motor durante a formação inicial da professora de Educação Infantil, é um fator de influência na sua consciência corporal, para uma determinada finalidade.

Nesse primeiro momento, a observação analítica do movimento dos corpos das professoras, foi concentrada na relação do corpo com o espaço do seu próprio movimento no espaço das vivências que compuseram a formação. Esse espaço próprio do movimento, é entendido nesse estudo como o conjunto formado pelo espaço da Cinesfera com o espaço da Corêutica. Ou seja, o espaço direto no qual o corpo expressa o movimento sem deslocar-se, com os espaços ocupados e desenhados a partir dos deslocamentos produzidos, respectivamente.

As práticas corporais do primeiro encontro serviram para identificar o perfil dinâmico inicial da expressividade dos corpos que compunham o grupo. Não havia até esse momento uma ação tematizada para a experimentação das práticas de atividade rítmicas. As figuras geométricas xis, círculo e ondas foram figuras geométricas escolhidas pelo grau de dificuldade, que em um primeiro momento precisariam ser simples, e de fácil compreensão.

A vivência da formação estava apenas começando, e com as primeiras respostas foram estruturados o segundo e o terceiro encontro. Era preciso continuar com a escuta qualificada sobre como conceituavam a participação do adulto educador na brincadeira das crianças e observar analiticamente esses corpos em situação de brincadeira. A análise dessa última é discutida a seguir.

5.3 O MOVIMENTO DOS CORPOS NA BRINCADEIRA NO ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS

O corpo carrega as marcas culturais de um povo e a história singular do indivíduo. A palavra como “microcosmo da consciência” (Vigotski, 2009) deve ser compreendida para além da materialização em códigos letrados no registro escrito ou na forma verbalizada. Ressalto a importância de raciocinar a exploração científica desse estudo, tendo como base expressiva a palavra no movimento e na gestualização do corpo, o qual ousaria a chamar de pensamento gestual.

Partindo do pressuposto que a brincadeira é compreendida como vivência social (Vigotski, 2008) e que o centro de interesse desse estudo é compreender a constituição da tomada de consciência corporal das professoras na brincadeira das crianças, era preciso analisar a movimentação e a gestualização desse corpo, dentro e fora da brincadeira.

Com base no debate do primeiro encontro, elaborei as práticas corporais do terceiro encontro presencial com as três brincadeiras mais citadas durante a verificação das memórias do brincar na infância⁵¹.

Em uma proposta de vivência aberta, é preciso lidar com a imprevisibilidade. Nesse sentido, as brincadeiras de papéis foram pouco citadas. A característica das brincadeiras mais citadas, pega-pega, pé na bola e esconde-esconde são as formas evoluídas da brincadeira de papéis. Isso não significa que não possa existir um contexto imaginário nessas brincadeiras,

⁵¹ A descrição dessas práticas corporais consta no Diário de Campo 03.

tudo dependerá do período de desenvolvimento em que se encontra esse indivíduo. Quando se trata de crianças, destaca-se que elas brincam com as mesmas brincadeiras em idades diversas e de modo diverso, devido principalmente ao desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Quando se trata de adultos, a brincadeira tende a assumir as formas mais evoluídas, que podem transitar entre “Jogos com regras e objetivos próprios”, “Jogos limítrofes”, “Jogos de improvisação” ou “atividade não-lúdica” como o esporte. (Vigotski, 2017; Luria, 2017).

As três brincadeiras foram estruturadas⁵² no perfil de “Jogos com regras e objetivos próprios” (Luria, 2017) facilitando a espontaneidade na participação. Essa estrutura determina previamente todas as regras para o processo participativo e acentua o objetivo final da brincadeira.

A observação qualificada do pensamento gestual nas brincadeiras está direcionada para os seguintes critérios: compreensão das regras, compreensão do objetivo, e tempo de permanência, seja para a coletividade quanto para as singularidades.

A informação sobre a ocorrência dessas três brincadeiras no terceiro encontro presencial foi comunicada durante a exposição da avaliação da atividade de memórias do brincar das professoras, no segundo encontro realizado no modo remoto. A intenção de avisar previamente era para mobilizar o interesse. A resposta a essa intenção foi dada rapidamente na acolhida do grupo logo pela manhã, quando realizavam os exercícios de alongamento e aquecimento nos colchonetes. Enquanto eu conduzia o momento de preparação física dos corpos adultos para uma sessão de uma hora e meia de movimentação corporal intensa, algumas professoras falavam em voz alta “*Não vejo a hora de brincar*”, e “*Como é bom um tempo lúdico pra nós.*”

Havia vontade de experimentar as brincadeiras na expressão dos corpos. O objetivo de configurar a vivência como uma formação pessoal, naquele momento parecia de fato estar acontecendo. O tempo e o espaço foram organizados justamente para que eles se sentissem à vontade para entregar os seus corpos à brincadeira. A Imagem 4 expressa essa observação qualificada, quando o grupo assume a posição corporal de partida para uma das rodadas da brincadeira pé na bola, que foi adaptada para um pega ficha⁵³.

⁵² O detalhamento das regras e os objetivos das três brincadeiras (pega-pega, pé na bola e esconde-esconde) e todas as suas variações, encontra-se no Diário de Campo 03 (terceiro encontro).

⁵³ A justificativa para a adaptação encontra-se no Diário de Campo 03 (terceiro encontro).

Imagem 4 – E3M03.1 Prática brincadeira pé na bola (1)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

A estrutura das brincadeiras foi pensada de acordo com o nível de compreensão do grupo. Ou seja, era preciso estabelecer as regras e o objetivo final da brincadeira, assumindo o perfil de “Jogos com regras e objetivos próprios”, haja visto que se tratavam de adultos. É preciso destacar nesse caso que, as funções psicológicas elementares uma vez desenvolvidas não desaparecem, permanecem presentes, porém transformadas em uma função de nível superior. (Vigotski, 2017). Por esse motivo, a opção de trazer a vivência para forma mais evoluída da brincadeira, seria ideal para que os corpos dos professores se sentissem mais à vontade e sendo mais acessível para participar.

A brincadeira de pega-pega foi a primeira a ser explorada. Foram realizadas três variações, alterando o movimento de locomoção do pegador, e o espaço da barra, conforme o detalhamento no Diário de Campo do terceiro encontro. Foram explorados os níveis espaciais baixo com o movimento de engatinhamento, e médio com deslocamentos laterais e frontais em pé. As funções sociais tradicionais foram mantidas, o pegador, os fugitivos, o salvador e a barra de proteção.

Além de Leontiev (2017), e Elkonin (2009), o sociólogo Corsaro (2011) também analisou a brincadeira de pega-pega em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Esse último constatou que se trata de uma brincadeira típica da cultura de infância, independente da etnia. Altera-se o nome, a dinâmica de alguns movimentos, mas a base com as quatro etapas

permanece, independente da cultura étnica. Essas etapas seriam, a identificação, quando um membro o grupo reconhece outro membro que está na função ameaçadora de pegador. Em seguida, a fase de aproximação, quando os indivíduos ameaçados pelo pegador se aproximam dele e fazem gestos e vocalizações. Na terceira etapa ocorre a evitação, na qual os indivíduos dão poder ao pegador que se movimenta na direção deles afim de pegá-los. Na quarta e última fase, é a de alcance da base segura, que é um espaço delimitado, na qual o pegador não pode entrar. Ali as crianças ameaçadas estão salvas. Popularmente esse espaço é denominado pelas crianças como “barra”. (Corsaro, 2011).

Essa estrutura com quatro fases foi mantida nas três variações realizadas com o grupo de professoras. Na primeira variação do pega-pega⁵⁴ a locomoção era em engatinhamento. Todos os integrantes permaneceram brincando durante toda a duração da variação. Nenhuma professora expressou dificuldade quanto a compreensão das regras, e estavam focadas no objetivo final, que era “pegar” seus companheiros antes de ser alcançada pelo pegador.

A locomoção em quatro apoios é muito cansativa para o adulto, e requer certa dose de agilidade e flexibilidade para um corpo que vive a maior parte do tempo na vertical. Mesmo com um maior grau de dificuldade, todas as professoras demonstravam interesse e concentração em alcançar o objetivo final da brincadeira. Risos, descontração, e diálogos para estratégias eram perceptíveis em suas expressões corporais.

Durante a primeira prática da brincadeira de pega-pega, as professoras estavam literalmente dentro da brincadeira, de corpo inteiro. O destaque nesse primeiro momento foi a execução de um rolamento lateral feito por uma professora, com uma intensidade enérgica e com a intencionalidade de ser mais rápida em alcançar o seu objetivo. A professora executou uma ação fora das regras acordadas para a brincadeira. Assim como as crianças buscam subterfúgios para ignorarem as regras e realizarem seus desejos durante as brincadeiras, a ação motora dessa professora demonstra semelhança. Esse é o que Corsaro (2011) denomina como “ajuste secundário”, e foi realizado mais de uma vez pela professora que, além disso, não obtinha nenhum recurso atlético de base, ou seja, ela criou uma alternativa de ação motora a partir da necessidade da própria brincadeira, e com base no seu repertório motor. Todas as professoras literalmente brincavam.

Já na segunda variação, a locomoção era em pé, em deslocamento lateral, e as professoras se sentiam mais cômodas para a locomoção. O grupo não encontrou dificuldades, não foram

⁵⁴ Descrição detalhada no vídeo vE3M03.1prática brincadeira pega-pega (1) no Quadro de análise dos encontros no apêndice.

observados “ajustes secundários” (Corsaro, 2011), e o foco estava literalmente no alcance do objetivo final da brincadeira que seria alcançar o maior número de pessoas a cada rodada de 55 segundos, alternando-se o pegador.

A última variação⁵⁵ havia um grau de dificuldade maior. Apesar de a locomoção ser livre, a barra foi substituída pela ação motora de proteção, “parede”, realizada por algumas duplas, que deveriam proteger quem estivesse atrás, movimentando-se ombro a ombro. Foi retirada a figura do “salvador”. O grupo já estava mais adaptado aos limites físicos do espaço, e pelo fato de ser locomoção em corrida ou caminhada frontal, tinham maior facilidade para fugir, embora os recursos para proteger-se exigiam maior repertório motor.

A Imagem 5 demonstra o momento da organização dessas barras, que seria a regra de estímulo para a criação de estratégias motoras de escape. As duplas em coletes lado a lado seriam as barras. Foi a variação com maior número de rodadas de 55 segundos para cada pegador, e aquela à qual o grupo empreendeu maior concentração e entusiasmo. O fato de ser uma variação com fim, pelo fato de não haver a figura do “salvador”, e cada um que fosse pego, era eliminado do jogo, estimulava a participação, e um certo grau de competição entre si. A frase “*Quero ver tu pegar todas!*”, expressa pela professora P(3) em uma das rodadas, demonstra esse interesse.

Imagem 5 – E.3M03.1 Prática brincadeira pega-pega (1)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

⁵⁵ Vídeo vE3M03.1prática brincadeira de pega-pega (3) detalhado no apêndice

Todas as professoras brincaram ativamente nessa variação. O envolvimento foi tanto, ao ponto de uma professora P (6), que aparece com a camiseta amarela na Imagem 5, ter uma queda ao chão, e logo após uma rodada fora da brincadeira, quis retornar voluntariamente para continuar participando ativamente. Essa queda pode demonstrar a dificuldade de lidar com a ação motora a qual o corpo fisiologicamente não está habituado. A intencionalidade da professora estava totalmente voltada para o objetivo da brincadeira, de tal forma que ela não conseguiu controlar o seu equilíbrio de acordo com a intensidade da força empreendida. Embora a professora P (6) não estivesse habituada a correr, ela expressou corporalmente todo o seu conhecimento sobre a brincadeira, acumulado ao longo da sua história de vida. Isso demonstra sua vontade de brincar, inclusive pelo fato de que, mesmo com a queda, a professora P(6) continuou brincando ativamente após uma rodada de descanso para se recuperar.

Os “ajustes secundários” (Corsaro, 2011) foram identificados nessa rodada, conforme a descrição do diário de campo do terceiro encontro,

Percebi que alguns utilizaram a estratégia de se esconder, para não ter que ficar correndo. Inicialmente pensei que fosse uma desistência da brincadeira, mas em seguida percebi que as professoras estavam envolvidas com o brincar e criaram uma forma de participar de acordo com o que os seus corpos estavam suportando. Elas poderiam desistir, mas criaram uma outra maneira de continuar interagindo. (Diário de Campo 03, 2021).

As variações da brincadeira mais citadas no acervo de memórias das professoras, foi vivenciada com muita energia, concentração no objetivo final e nas regras, obtenção de tempo de permanência integral, presença de “ajustes secundários” (Corsaro, 2011) para a elaboração de estratégias e continuar brincando, e a execução de movimentos para além do repertório motor de base. Ou seja, para esse último é importante destacar que as professoras acessaram seus acervos de repertório motor, e criaram outras possibilidades de movimentos. Isso demonstra o alto nível de envolvimento do grupo com essa brincadeira.

Na segunda prática, a participação foi muito diferente, devido à dificuldade de compreensão das regras e do objetivo final da brincadeira de pé na bola, para as professoras P(12) e P(14). Durante as primeiras 5 rodadas, o grupo demonstrou empatia com as duas professoras que haviam dificuldade em brincar, mas demonstravam vontade de aprender pelo menos o básico.

No trecho 22'' do vídeo⁵⁶ a professora P (12) ao invés de lançar a ficha para cima e chamar outra pessoa pela característica da roupa, conforme as regras da brincadeira, ela entrega a ficha na mão da colega. O erro parece acontecer por falta de experiência corporal do brincar com essa brincadeira. No entanto ela permanece expressando vontade de aprender para poder participar e continuar brincando.

Após uma parada rápida para a minha explicação verbal de que a ficha deveria ser lançada para cima e não ser entregue diretamente na mão da colega, a professora P (12) repete a ação e a faz corretamente. A breve pausa explicativa serviu para reforçar a ação motora de lançar para cima, permitindo que ela participasse. Mesmo com pouca agilidade, configurando um movimento lento, a professora executa a ação pertinente a regra e a brincadeira continua fluindo.

No trecho 40'' a professora P (12) questiona novamente “*É para arremessar nela ou lançar pra ela?*”. Essa dificuldade em saber o padrão correto do movimento está diretamente ligada à regra. Eu precisei reforçar a regra, dizendo que era necessário arremessar de modo que dificultasse a recepção da colega. Reforço a explicação corporalmente. Após a minha segunda intervenção ela planeja a sua ação motora meio que em câmera lenta. Exatamente como ocorre com a intervenção de correção com a criança.

A cada intervenção por falta de compreensão da regra, todas as integrantes do grupo permanecem pacientemente na escuta e ninguém desiste. A expressão de vontade de participar era explícita nos rostos das professoras.

No trecho 1'20'' a professora P (14) comete o mesmo “erro” da professora P (12). Ela entrega a ficha na mão da professora que ela chamou em voz alta, e esquece de efetuar o lançamento para cima. Outra colega lembra ela que precisa lançar para cima. Para repetir a ação, ela demora alguns segundos, apresentando indecisão. No entanto, todo o grupo permanece concentrado e procura ajudá-la. Em seguida ela timidamente lança para cima, e logo após executa alguns passos. Essa ação motora de dar três passos, era uma regra vinculada à pessoa que foi chamada por quem lança a ficha para cima. A professora P (14) confunde as regras. Esse comportamento expressa a ausência consciente de sensações e vivências cinéticas (Vigotski, 2010) vinculadas a essa brincadeira. No entanto, o senso de coletividade, e a sua

⁵⁶ Vídeo vE3M03.2 detalhado no quadro de análise dos encontros no apêndice.

vontade em continuar brincando, a envolve no processo de raciocinar a compreensão efetiva de todas as regras da brincadeira.

A professora P (14) estava processando as informações sobre os movimentos que deveria executar. Ela precisou pensar o movimento antes de executá-lo. Vigotski (2010, p. 223) esclarece que,

Por outras palavras, se tivermos de realizar um movimento apenas depois que conseguimos entender bem o sinal ou fazer a opção entre um sinal e outro, nesses casos o nosso movimento será mais fraco e menos enérgico do que quando vamos reagir imediatamente após a chegada do sinal.

As vivências cinéticas precisam ser repetidas para que o movimento entre em processo automático e dessa forma resulte em aprendizado. Durante esse processo, a perda de energia no sistema nervoso central é inversamente proporcional a perda de energia no sistema nervoso periférico. Logo, quanto maior a intensidade de energia dispendida no sistema nervoso central, mais fraca é a sua manifestação motora, do contrário, quanto menor a intensidade do sistema nervoso central, mais intensa é a manifestação motora. (Vigotski, 2010).

Para a professora P (14), pela ausência de vivências cinéticas na conexão dos movimentos para a brincadeira pé na bola, a intensidade de energia dispendida pelo seu sistema nervoso central foi muito alta, para que pudessem processar cada informação. Por esse motivo sua resposta externa foi lenta e confusa.

Ainda na brincadeira de pé na bola, a professora (14) faz certo progresso a medida que as rodadas de 55 segundos vão se acumulando. Após observar as execuções motoras de outros colegas, ela assume uma postura mais ativa e segura ao lançar a ficha para cima, demonstrando evolução em seu desempenho motor, de acordo com a regra. Seu movimento já é mais integrativo de modo que seus colegas conseguem compreendê-lo, dando maior fluência à brincadeira. Existe nitidamente maior expressão de felicidade e contentamento no corpo dessa professora, que nesse momento brinca.

A partir do momento que as duas professoras, P (12) e P (14) começam a alterar seus padrões de respostas motoras, deixando-as mais rápidas de acordo com as regras, as rodadas começaram a fluir com maior entusiasmo e energia. Essa energia é tamanha, que a maior parte das professoras começaram a infringir a regra da delimitação do espaço. Para distanciarem-se ao máximo da pessoa que deveria pegar a ficha, muitas ultrapassaram o portão de vidro do salão, alcançando o espaço dos corredores do Paço Municipal da Prefeitura de Içara/SC.

Esse “ajuste secundário” (Corsaro, 2011) de espaço, foi muito interessante, pelo fato de ser realizado por uma professora, e repetido na rodada seguinte, sem que ninguém se pronunciasse contra a ação motora fora da regra. Pelo contrário, passaram a assumir o espaço do corredor como espaço da brincadeira. A ação motora do corpo do outro passou pelo consentimento do grupo, como uma estratégia positiva para continuar a na brincadeira e alcançar o objetivo de não ser atingido pela ficha. Esse fato demonstra a intensidade do envolvimento de todas as professoras na brincadeira. Todas estavam literalmente brincando, inclusive aquelas as quais a brincadeira pé na bola não estava em seu acervo de memórias. Essas últimas, experimentaram novas sensações cinéticas.

A brincadeira de esconde-esconde⁵⁷ foi a última a ser vivenciada. O desafio no espaço físico era muito grande, pelo fato de o salão ser aberto, sem nenhum lugar efetivo para que a brincadeira acontecesse de acordo com as regras tradicionais básicas: barra para a contagem do pegador, os fugitivos se escondem e à medida que são descobertos o pegador deve correr até a barra para sinalizar que descobriu, quem não for descoberto deve correr até a barra de contagem sem que o pegado veja, o último a ser descoberto pode salvar todos os que foram descobertos, se por um acaso alcançar a barra antes do pegador.

Para que a brincadeira acontecesse foi preciso estimular a transformação do espaço físico. Não foi determinado uma tematização com um conteúdo específico para agir sobre o espaço, simplesmente foi solicitado que, com os materiais disponíveis no salão, eles deveriam criar esconderijos, enquanto o pegador estava fora do salão realizando a contagem do tempo.

Para tanto, salienta-se que, essa ação sobre o espaço, foi citada como uma das dificuldades da promoção da brincadeira de papéis no ambiente escolar, com a participação da professora, durante o levantamento teórico desse estudo. Tematizar o espaço é fundamental para o acolhimento daqueles que brincam, além de aumentar o nível de exigência intelectual do raciocínio sobre as suas ações. Agir previamente sobre o meio potencializa o desenvolvimento dos interesses sobre a brincadeira. (Vigotski, 2010; Elkonin, 2009). Quando o espaço é sempre o mesmo, reduz-se ou anula-se o desafio de pensar sobre a ação.

Embora a brincadeira tenha sido vivenciada por adultos, identificou-se certa semelhança com as recomendações dos estudos de Vigotski (2010) e Elkonin (2009), em relação ao papel dos professores como organizadores do meio e da vida das crianças.

⁵⁷ Detalhamento completo das regras no Diário de campo do terceiro encontro no Quadro 4.

Essas semelhanças foram os resultados da participação das professoras, a partir do momento que, ao invés de a pesquisadora preparar previamente o espaço, solicitou às próprias professoras que interagissem com o espaço, transformando-o em espaço da brincadeira de esconde-esconde. O entusiasmo na preparação demonstrava a vontade de participar ativamente da brincadeira, conforme demonstra o trecho do Diário de Campo 03 *“Durante as estratégias, os professores conversavam entre si, buscando o melhor esconderijo de acordo com o tamanho: “Aqui ela cabe”, “Encolhe as pernas”, “Tu és grande, tu cabes ali [...]”*. A Imagem 6 registra o momento dessa preparação do espaço para a vivência da brincadeira de esconde-esconde. Além da imagem, o vídeo⁵⁸ que registra o envolvimento de todo o grupo na criação dos esconderijos.

Imagem 6 – E3M03.2 Prática brincadeira esconde-esconde (4)



Fonte: registro fotográfico da autora (2021)

A sistematização do espaço perdurou durante toda a brincadeira. A cada rodada um participante sugeria uma alteração. O trecho do Diário de Campo 03 confirma que,

durante a construção, teve professora que tirou seus calçados e montou uma “armadilha” para enganar quem estava procurando, colocando os tênis virados para baixo, dando a impressão que havia alguém embaixo da mesa que estava tapada com um colchonete no qual quem viesse da porta avistava a pontinha dos tênis, mas não havia ninguém ali. Nessa altura, o grupo já estava combinando que sairia primeiro do esconderijo, e quem ficaria por último para salvar. (Diário de Campo 03, 2021).

⁵⁸ Descrição detalhada do vídeo vE3M03.3 Prática brincadeira de esconde esconde (1) no quadro de análise dos encontros no apêndice.

Era nítido o envolvimento do grupo. Percebi uma entrega muito leve, alegre e espontânea de todos os participantes.

No vídeo da terceira rodada⁵⁹ O professor P (11) que faz o papel do agente ameaçador, entra no espaço alterando seu tom de voz, suas expressões verbais em tom mais cômico e seus gestos já prontos para a mudança de direção de modo ágil, com a finalidade de alcançar o objetivo final. Era possível identificar um corpo brincante, entregue literalmente à proposta da brincadeira. Não somente o professor, mas de todas as integrantes do grupo, que permaneceram brincando do início ao fim da prática. A interação entre os participantes e o espaço físico foi tanta, que, com a movimentação intensa de corridas, saltos e gritos devido a tensão, os funcionários do departamento ao lado do auditório solicitaram ao grupo que falassem mais baixo. O depoimento espontâneo do professor P (11) foi determinante para constatar além do corpo brincante, a dose de emoção que origina a sua ação. O trecho do Diário de Campo 03, registrou a constituição e o reflexo desse comportamento:

Disse ele: “Vocês não têm a noção da emoção de chegar aqui e não ver ninguém, ver só esse espaço com objetos. A gente sabe que todos estão no espaço, mas mesmo assim causa uma tensão gostosa. Tô amando essa sensação.” Com o espaço modificado realizamos mais 3 rodadas, com a participação efetiva de todo o grupo. Muitas risadas, muita correria a ponto de a nossa atenção ser chamada pelos funcionários que trabalhavam na sala ao lado. Eles solicitaram que falássemos mais baixo. (Quadro de Análise dos Encontros, 2021).

O professor P (11) expressa verbalmente a sua satisfação, e apresenta o reconhecimento das suas vivências cinéticas, demonstrando familiaridade com o contexto da brincadeira. Quando ele afirma que está amando a sensação, ele confirma além do acervo dessa brincadeira presente em sua consciência, a sua total entrega à brincadeira naquele momento, constituindo um corpo brincante.

A transformação do espaço do auditório para essa brincadeira foi determinante para o envolvimento integral de todo o grupo. A partir do momento que as cadeiras, as mesas, e os colchonetes foram manipulados para criar o ambiente do brincar de esconde-esconde, a cada rodada, a intensidade da entrega era muito maior. Dependendo do desempenho do pegador, ou dos fugitivos, as professoras modificavam os esconderijos. Em uma das rodadas, o grupo criou a estratégia de deixar pares de tênis virados para baixo, atrás de colchonetes, aparecendo

⁵⁹ Vídeo vE3M03.3 Prática brincadeira de esconde-esconde (3) detalhado no Quadro de análise dos dados no apêndice.

somente a ponta, para fingir que atrás estaria alguém deitado. Essa estratégia deu certo, e foi comemorada quando a professora P(16) ao aproximar-se dos colchonetes com os tênis, acabou distraído-se da barra, e não conseguiu pegar os fugitivos. O grupo então comemorou o alcance do objetivo. Havia ali um coletivo brincante.

Cada professora que assumia a função do pegador, expressava uma ação motora diferente, demonstrando maior aproximação ou distanciamento da função na brincadeira. De acordo com as suas sensações e vivências cinéticas, a singularidade da expressão corporal era visível. Se comparar, por exemplo, a expressão corporal do professor P (11), com a professora P(16), tem-se a confirmação dessas singularidades. Ambos brincavam, mas as estratégias para alcançar o objetivo da brincadeira respondiam diversamente e proporcionalmente ao conjunto de suas vivências cinéticas e obviamente culturais e histórica acumuladas. O trecho do Diário de Campo do terceiro encontro registra em síntese, a expressão corporal da professora P (16),

a expressão corporal da nova agente ameaçadora no jogo, segue a mesma intensidade de entrega ao brincar que o colega precedente, porém com maior atenção e seriedade. Não houve alteração na voz. Ela adotou a postura mais séria e atenta chegando a utilizar movimentos de rastejamentos em alguns momentos afim de identificar seus colegas. (Quadro de Análise dos Encontros, 2021).

As vivências das brincadeiras do acervo de memórias do brincar das infâncias da maior parte dos professores, rendeu uma participação muito mais ativa e integrada que as práticas corporais com atividades rítmicas realizadas no primeiro encontro. As professoras literalmente brincaram do início ao fim. Foi possível identificar um coletivo brincante em todas as rodadas, com permanência integral. Até mesmo quando houveram alguns momentos de dúvidas quanto a compreensão das regras, por inexperiência cultural e conseqüentemente por ausência de vivências cinéticas, de algumas integrantes, a vontade de brincar manteve o coletivo em atividade, gerando inclusive pequenas alterações no desempenho motor e auxílio das mais experientes.

As sensações e vivências cinéticas descritas por Vigotski (2010) são realmente determinantes no processo do pensamento para a tomada de consciência, e isso é perceptível na diferença das expressões corporais das professoras entre a atividade rítmica e as brincadeiras do acervo de memórias da infância.

Ao experimentar uma sequência rítmica com a finalidade de controlar os movimentos do próprio corpo, reconhecer o espaço com a coordenação motora do corpo em movimento, memorizar sequências e criar movimentos com o próprio corpo, foi muito mais difícil o

desempenho fluído do grupo, havendo destaques individuais. Esses destaques, bem como a dificuldade das demais, também estavam diretamente relacionados com o acervo de sensações e vivências cinéticas daquele tipo de movimento.

Lembrando que, a sensação cinética está vinculada à vivência cinética. Sem estar envolvido em um contexto cultural no qual o corpo esteja frequentemente exposto à uma determinada experiência de movimento, a vivência do movimento corporal e de toda a gestualidade vinculada à brincadeira, não existe. Por consequência, a sensação cinética daquele movimento não é passível de ser armazenada na consciência. Por esse motivo que o coletivo de professoras expôs com maior facilidade a sua expressão corporal durante as vivências das brincadeiras do que nas vivências com atividades rítmicas.

Portanto, surge aqui a terceira pista (3) no processo investigativo sobre a tomada de consciência corporal da professora de educação Infantil para o brincar: quanto maior o repertório cultural de vivências cinestésicas do brincar, maior será a facilidade de agir na transformação do espaço físico para viabilizar a brincadeira.

As vivências do brincar eram muito mais conscientes e vivas que as vivências com atividades rítmicas, até mesmo na exploração do espaço físico. Quando as professoras tinham que controlar o seu próprio espaço na atividade rítmica, buscavam sempre o modelo de referência no movimento da pesquisadora, inclusive nos momentos de criação. Já com as brincadeiras, as professoras não somente realizaram “ajustes secundários” buscando maior adaptação as regras vinculadas ao limite de espaço, como também agiram na transformação do espaço em espaço para brincar, expondo seus corpos brincantes por completo. O depoimento do professor P (11) sobre a emoção que sentiu ao ver o espaço transformado, revela também a influência do espaço físico na tomada de consciência para o brincar das professoras.

Dessa forma, a vivência de atividade rítmica foi oportunizada uma outra vez, com a inserção de uma tematização, transformando em brincadeira ritmada. Essa intervenção foi realizada devido ao fato de a proposta de formação ser de caráter pessoal e de construção aberta, permitindo a estruturação a partir de cada encontro. As ações corporais dessa vivência são discutidas a seguir.

5.3.1 O movimento dos corpos na brincadeira ritmada

Para a elaboração dessa vivência foi adicionado à exploração da dinâmica do movimento labaniana, uma proposta de tematização para a criação de uma história contada a partir de uma coreografia.

Essa proposta⁶⁰ tornou o processo coreográfico uma brincadeira de contação de história, a qual deveria ser descoberta pelo grupo expectador. No entanto, o que proporcionou maior adaptação dos dois grupos à proposta de criação, foi justamente a brincadeira ritmada realizada antes da exposição da proposta.

Para criar movimentos com o próprio corpo, era preciso um ponto de referência, haja visto que no primeiro encontro foi registrada, no coletivo de professoras, certa dificuldade em perceber e criar movimentos com o próprio corpo. O acervo de vivências cinéticas para as atividades rítmicas era escasso para o coletivo de professoras.

Dessa forma, as professoras estiveram vinte minutos envolvidas com a estimulação de movimentos da corêutica labaniana, explorando todas as direções espaciais, e sob a minha condução participaram da construção de uma coreografia. Essa estratégia de fazê-las experimentar novamente a atividade rítmica sob uma prévia orientação, foi justamente devido ao resultado do primeiro encontro. Era preciso repetir novamente para ampliar a possibilidade de acervo de referência, mesmo que em memória a curto prazo, para auxiliar na criação de outros movimentos em autonomia.

No entanto, para que fosse possível brincar com os movimentos, era preciso estimular uma intencionalidade, já que a primeira experiência teria sido uma criação aleatória com figuras geométricas. Além disso, nessa experiência era uma criação para o grupo, e a proposta para a brincadeira ritmada era a criação para a adivinhação do outro. Esse era o objetivo final da brincadeira ritmada, através da coreografia, contar uma história com base em figuras e direções espaciais que fosse literalmente interpretada pelo grupo expectado.

Após a construção da coreografia⁶¹ conduzida pela pesquisadora, foi realizada uma brincadeira de memorização. O grupo foi dividido em dois, e, explorando a musicalidade, a pesquisadora emitia um sinal para um grupo iniciar a coreografia, e em determinado momento, outro sinal para pararem. Quando um grupo parava, o outro deveria continuar a sequência coreográfica.

⁶⁰ O detalhamento dessa vivência encontra-se no Diário de Campo do quinto encontro, no Quadro 6.

⁶¹ Vídeo vE03 Prática de coreologia (2) descrito e comentado no Quadro de análise dos encontros no apêndice.

Os dois grupos demonstravam muito interesse em executar a sequência corretamente, e auxiliavam entre si. Quando uma professora esquecia, outra assumia o comando e sinalizava a liderança. Quando não se recordavam, a pesquisadora apontava para a professora que estava na sequência certa. Em algumas rodadas perdiam a musicalidade, mas permaneciam na brincadeira até que o comando de parada fosse dado.

Foi uma brincadeira que exigiu maior resistência aeróbica para algumas professoras que não estavam habituadas ao movimento coreográfico. Mesmo assim, não houve nenhuma desistência. Durante toda a brincadeira, as expressões corporais eram de descontração e leveza, e ao mesmo tempo procuravam concentrar-se no objetivo final que era a correta memorização da sequência coreográfica.

Subjetivamente, a primeira brincadeira ritmada com a condução da pesquisadora, serviu como acervo de movimentos para facilitar a criação da história que deveriam contar coreograficamente. No entanto, nenhum movimento da sequência coreográfica foi realizado pelos grupos. Todos os movimentos da sequência criada pelos dois grupos, exploraram uma corêutica e um eucinéctica diferente. Isso significa que, a inserção de um objetivo dentro de um contexto de brincadeira, explorou em primeiro lugar a contação da história. Ou seja, o grupo teve que dar sentido a uma história com começo meio e fim, impulsionando a criação de significado para cada movimento. Dessa forma, os movimentos criados pela pesquisadora anteriormente não apresentavam nenhuma semelhança com a história criada pelos grupos.

Nessa criação, de modo geral, primeiro parte a história, depois parte a ação motora. No entanto, a história deve ser criada por meio de seis imagens, que por sua vez, deduzem palavras, são elas: cachorro, casa, serpente, bebê e vovó. Quando as professoras observaram as imagens, antes de nominá-las e elas pensaram a palavra, e o gesto inerente a ela. Em seguida, tiveram que expor os seus pensamentos no grande grupo.

Os movimentos expostos pelos grupos teriam que ter uma conexão entre si, de tal modo que a história pudesse ser contada. Se “A palavra é o fim que coroa a ação” (Vigotski, 2009, p. 409), nessa brincadeira, além da palavra, o gesto inerente a ela vem antes da execução motora propriamente dita. Por esse motivo, nenhum movimento criado pelos grupos foi retirado da coreografia realizada anteriormente, sob a condução da pesquisadora.

Portanto, a prática inicial serviu como uma adaptação ao processo de memorização, e musicalidade. Ou seja, ao contrário do que a pesquisadora havia planejado, a coreografia

praticada no início do quinto encontro, serviu para que as professoras experimentassem o processo de operacionalização da construção coreográfica, e não da criação.

A criação nesse caso, dependia da capacidade de explorar movimentos de acordo com as palavras-chaves, vinculadas às imagens, discuti-las em grupo e concluir uma história com começo, meio e fim.

Destaca-se ainda nesse processo criativo que, a história foi construída primeiro em pensamento, posto que, o pensamento é um movimento que ainda não aconteceu. (Vigotski, 2010). Posteriormente, a história se materializará na palavra, configurando um pensamento verbalizado (Vigotski, 2009) coletivo, junto ao pensamento gestual.

O processo de criação dessa brincadeira ritmada nessa vivência, foi muito mais significativa e conceptiva, que a brincadeira ritmada proposta no primeiro encontro, com o comando baseado nas figuras geométricas aleatórias. Tanto a operacionalização quanto a criação foram mais eficazes.

Essa diferença entre as expressões corporais do grupo de modo geral, não significa que a corêutica e a eucinéctica dos movimentos das professoras, melhoraram como se fossem submetidas a um intenso treinamento coreológico, entre o primeiro e o quinto encontro da formação. A organização do contexto para a criação, apresentando imagens que contém significados que estimulam a relação social entre as pessoas, seres vivos e objetos. São palavras concretas. A partir delas, a gestualidade, ou a mímica, fica mais fácil de transformar-se em movimento coordenado para um contexto.

O contexto proposto a partir das imagens, aumentou as possibilidades inclusive de exploração do espaço, e tornou a qualidade dessas ações motoras m grupo mais eficaz. Esse dado impulsiona o surgimento da quarta pista. Mas antes é preciso registrar a análise coreológica da criação dos dois grupos.

A eucinéctica da coreografia do primeiro grupo, era constituída de movimentos com peso leve, executados em tempo sustentado, com fluência controlada, e explorando espaço flexível. O primeiro grupo apresentou um controle maior da fluência entre cada movimento, demonstrando um corpo mais solto e espontâneo.

Para o segundo grupo, a análise coreológica foi de uma coreografia com movimentos de peso pesado, executados na maior parte em tempo controlado, e somente um movimento em tempo súbito, com fluência pouco controlada, um pouco fora da musicalidade, e explorando ora

espaço direto e ora flexível. Foi uma coreografia que trouxe a exploração do nível baixo em mais de um movimento, e de uma figura de agrupamento coletivo na finalização.

Todos os movimentos criados nos dois grupos não foram executados em nenhum momento pela pesquisadora. Todos os movimentos foram frutos da criação dos grupos. Esse dado em específico demonstra o tamanho do envolvimento das professoras com a brincadeira. Pode-se afirmar que todos os corpos brincavam com o ritmo.

Quanto a corêutica, havia uma regra a ser cumprida, que era a inserção de quatro direção espaciais, que exploravam as dimensões diagonais, diametrais e dimensionais. No entanto, nenhum dos dois grupos conseguiu executar todas as direções. A direção diagonal para a esquerda-atrás-baixo não foi colocada na sequência coreográfica em nenhum dos dois grupos. Era a direção de maior complexidade.

A história contada pelo grupo um foi mais objetiva e clara, de modo que o grupo expectador, conseguiu ler os corpos a partir da primeira exposição. O contrário, no entanto, não aconteceu. A fluência pouco controlada dos movimentos, bloqueando alguns movimentos, fazendo com que o grupo recomeçasse a história mais de uma vez, prejudicou a leitura. A história somente foi revelada com o auxílio de uma das integrantes do grupo, que fez cada movimento separadamente, e foi corrigindo a suposição do grupo expectador.

Essa diferença na compreensão do pensamento gestual coletivo é devido, justamente à complexidade de um acordo entre os membros sobre o movimento que representa a palavra, e a capacidade motora de coordenar a fluência entre os movimentos gerando conexão. É importante lembrar que, movimento é diferente de gesto⁶².

Por esse motivo, o primeiro grupo demonstrou um conhecimento mais assertivo ao criar uma sequência coreográfica mais fluente, com movimentos que permitiram uma leitura simples, para o segundo grupo que fazia o papel de expectador na brincadeira, e que por sua vez, conseguiu ler rapidamente a história.

Já o segundo grupo, criou uma sequência coreográfica explorando a gestualidade mimética com uma conexão de difícil leitura, que indicava diversos significados aos expectadores do primeiro grupo.

No entanto, o mais importante é que, independente da qualidade dos movimentos e gestos criados pelas professoras, ambos os grupos estavam brincando ativamente. Cada

⁶² De acordo com as concepções descritas no item 1.3

professora estava envolvida no processo da criação e da apreciação, com a sua singularidade, e entregando-se à brincadeira com a sua expressividade espontânea.

As professoras compreenderam que o objetivo não era espetacularizar a coreografia, como se fosse uma exigência técnica para vencer com a melhor qualidade performática. Muito mais importante que a técnica e sincronia dos movimentos e gestos, era justamente a coerência da história e a conexão entre os gestos e/ou movimentos que melhor representem as palavras.

Desse modo, a brincadeira ritmada foi explorada e vivenciada com base em um contexto que permitiu a exploração do espaço coreológico.

A organização prévia do contexto tematizado é determinante para a ação motora intencional na brincadeira, principalmente na brincadeira ritmada, na qual o corpo faz também a função de objeto de manipulação. É justamente nesse interim que surge a quarta pista (4): quanto mais próximo estiver o contexto das palavras para a tematização da brincadeira, do contexto sociocultural do indivíduo, maior será a possibilidade desse indivíduo agir corporalmente no espaço, mesmo que não seja para manipular nenhum objeto. Havendo somente a ação gestual e/ou movimento corporal, o espaço deve ser organizado de acordo com o contexto de base da brincadeira.

A vivência da brincadeira ritmada demonstrou o poder da palavra. Foi observado em resumo que, sem a presença do contexto historiado, a conscientização dos movimentos fica aleatória, e com a ausência de um armazenamento de vivências cinéticas, a expressão corporal fica mais contida. Do contrário, com a presença de um contexto historiado, forma-se um acervo repleto de palavras que estimulam a criação de movimentos em imagens no pensamento, materializando-se em movimentos na ação motora propriamente dita, que se conectam entre si. A partir disso, forma-se a coreografia com um objetivo, e com um contexto. Por esse motivo o desempenho entre os dois grupos de professoras foi diferente.

Então, estudar a constituição da tomada de consciência corporal das professoras de Educação Infantil exige uma observação qualificada do corpo em sua totalidade. Além da análise dos corpos em movimento na brincadeira, é preciso dar voz às professoras. A escuta qualitativa sobre o que elas têm a dizer sobre a brincadeira das crianças, e principalmente sobre como participam dessas brincadeiras durante a rotina no ambiente escolar, é indispensável para responder a problematização desse estudo, e serão analisadas a seguir.

5.4 O PENSAMENTO GESTUAL EM RELAÇÃO COM O PENSAMENTO VERBALIZADO: A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE A BRINCADEIRA

As oportunidades para falar sobre a brincadeira das crianças foram concedidas em todos os encontros. Após a leitura dos diários de campo, dos registros dos vídeos no Quadro de análise dos encontros, e dos questionários, foi possível destacar um eixo central no discurso das professoras: a problematização do espaço.

A formação pessoal e de caráter aberto, permitiu que as professoras pudessem relatar suas necessidades pessoais em relação a sua formação. Os debates no final das práticas nos três encontros presenciais, e a mediação no encontro remoto, foi sempre elaborada com a intencionalidade de gerar discussão sobre a prática educativa das professoras, em relação ao brincar, de modo que pudessem falar sobre si mesmas nesse contexto. Já no primeiro encontro, durante o debate, a maior parte das professoras expôs a dificuldade de explorar o espaço do parque. Como consequência dessa dificuldade, surgiu também a questão de como manter concentradas as crianças de dois e três anos, pois, na concepção da maioria, eram “dispersas”. Essas duas questões foram amplamente discutidas em todos os encontros.

Portanto, o grupo de professoras, trouxe para o centro das discussões na formação, duas questões que estão presentes no corpo exterior, ou seja, o corpo do outro, que influencia na autoconsciência. (Bakhtin, 2020). Ao pensar nas dificuldades, as professoras de modo quase automatizado, expuseram a sua preocupação com o comportamento dos corpos infantis dentro de um espaço, e que essa estrutura de certa forma lhes oferece uma resistência para exercer a sua prática educativa que seja orientada pela brincadeira.

O coletivo de professoras se mostrava interessado em melhorar a sua prática educativa. O interesse em fazer parte da construção da formação continuada, foi rapidamente direcionado para que eles pudessem aprender mais sobre a sua didática. Embora a proposta tenha sido aberta e de caráter pessoal, o interesse durante todo o curso era subjetivamente entorno do “O que eu preciso fazer para superar essa dificuldade na minha prática educativa?”. As reflexões ou necessidades pessoais entorno de “Eu sinto o meu corpo assim [...] Eu gostaria de aprender a brincar de...” ou foram subjetivas, ou aparecem transversalmente, em um depoimento isolado, a partir de uma outra discussão, vinculada a temática de eixo central que era sempre sobre o espaço das brincadeiras.

Mais da metade das professoras, ao serem questionadas se brincar junto com as crianças durante a rotina no ambiente escolar era cansativo, responderam que não sentiam cansaço. No entanto, quando questionadas se, com base no seu próprio conceito de brincadeira, se consideravam uma professora brincante, o grupo se dividiu a metade, sendo uma parte que concordava e afirmava-se ser sim uma professora brincante, enquanto a outra metade, afirmava que era um pouco brincante e precisava melhorar.

O corpo cansado foi amplamente discutido nos estudos investigados previamente a essa pesquisa. Foi um fator considerado preocupante, pois compromete a qualidade da profissionalidade da professora em relação a sua participação ativa no brincar. No entanto, para esse grupo, embora não considerassem o brincar um peso na sua didática, boa parte era consciente de que precisavam melhorar. Por esse motivo que, as sugestões iniciais de discussão foram direcionadas para a práxis docente e não para uma abordagem específica sobre o corpo da professora na brincadeira.

Todas as professoras consideram a brincadeira um fenômeno fundamental para o desenvolvimento humano, convergindo com os índices do levantamento teórico. A concepção de brincadeira na Educação Infantil para a maior parte das professoras girou em torno de três palavras-chaves: aprendizagem, lúdico, e imaginação, centrados na ação motora propriamente dita, naquilo que veem diariamente.

Somente três professoras aprofundaram o conceito de brincadeira. A professora P(8) afirma que a brincadeira *“É a parte fundamental e mais importante, é o poder de usar a imaginação e desenvolver a relação com o próximo. É poder ir e vir, compartilhar e poder sorrir a cada instante por menor que seja a brincadeira.”*. Já a professora P(15), afirma que, a brincadeira *“É uma maneira divertida que a criança se utiliza para aprender diferentes conceitos ou ampliá-los. Aprende a conhecer a si e o próximo, além de aprender a respeitar regras e colocar seus direitos em prática.”*. Por fim, a professora P(17) expõem que, a brincadeira *“É como uma forma de expressar todos os sentimentos, que envolve a criança no dia a dia. É maravilhoso o brincar na educação infantil.”*.

Embora nenhuma professora tenha expressado o conceito científico de brincadeira, permeando a atividade principal na pré-escola e a vivência social, as professoras P(8), P(17) e P(15) apresentaram em comum a questão do sentimento. Foram discursos que com certa dose de afetividade e sensibilidade ténue para além da simples ação de brincar. *“Por trás do*

pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva.” (Vigotski, 2009, p. 479). De modo geral, a tendência volitiva expressa no conceito de brincadeiras por essas professoras, que se consideravam brincantes, era a necessidade de relacionar-se.

O conceito de brincadeira foi abordado especificamente no questionário. No entanto, foi perceptível que, para a maior parte das professoras, o conhecimento em relação a conceituação da brincadeira era superficial. Isso não significa que as professoras faziam pouco caso das suas didáticas. Muito pelo contrário, pois, durante os debates foi possível constatar a preocupação da maioria em melhorar a sua didática.

Havia um interesse coletivo em aprender mais sobre a brincadeira. Esse interesse não foi expresso somente pelas nove professoras que responderam que precisavam melhorar a sua participação no brincar, para tornarem-se professoras brincantes, mas também, na proposição dos assuntos que gostariam que fossem discutidos na formação. As sugestões foram propostas com base nas dificuldades apresentadas já no primeiro encontro.

A dificuldade com a utilização do espaço do parque, e a concentração das crianças abaixo dos três anos, não foram sugeridas para a discussão de imediato, e nem expressa por todas as professoras. A escolha dessas temáticas partiu principalmente da professora P(5) ao expressar que,

A minha dificuldade é com as crianças e 3 anos. Que parece assim que eles vem com “aquela” que eles podem fazer tudo. Até como tu comentou de fazer um círculo... Até eles resolverem ouvir, acabou a aula! Até conseguir fazer tudo isso, é só no segundo semestre e olhe lá! Eles se dispersam fácil. Com relação ao movimento, o cantar, é tranquilo... O problema assim também é [...] Não questionando as pedagogas, e não esse ano que estou trabalhando. São vários anos que eu vejo que, quando eu vou para a rua, é parque! Então até eu dominar eles e dizer “A prô não leva no parque!” [...] Eu acho que as pedagogas além do parque, elas tinham que ir mais na rua orientar as crianças: “Agora é hora de brincar aqui, nesse espaço aqui, agora nesse aqui!” Porque senão, quando a gente vai para a rua, tem que catar um lá, outro aqui! (Quadro de Análise dos Encontros, Professora P(5), 2021).

A professora P(5) leciona Educação Física, e relatou que se sente uma professora brincante, mas não consegue brincar como gostaria, devido à dificuldade de gestão do espaço de prática. A questão do tempo também está presente como um obstáculo para que ela possa exercer a sua docência conforme ela gostaria. Para a professora P(5), falta tempo para que ela possa organizar o espaço e dialogar com os pequenos com a finalidade de mobilizar os seus interesses, e posteriormente brincar junto. Esse depoimento gerou afinidade com outros dois professores. A professora P(12), também de Educação Física, que relatou a sua dificuldade com os pequenos no momento de lecionar fora da sala por conta do parque, que, em sua opinião, tira

a concentração. Por esse motivo ela fazia atividades mais rápidas e mais dinâmicas. Da mesma forma, a professora P(7), também de Educação Física, que afirmou muita dificuldade em lecionar fora da sala, pois tem que “competir” com o parque.

Diante desses relatos, gerou uma discussão entre as professoras pedagogas e as demais professoras de outros componentes curriculares específicos, sobre a sua sugestão de que as pedagogas precisariam utilizar mais outros espaços da escola, como espaços do brincar, e principalmente orientar as crianças quanto ao brincar no parque.

Em um momento do debate⁶³A pedagoga P(8) relata que é difícil estar com as crianças na rua porque eles querem parque. A professora P(5) que abriu a discussão sobre o espaço do parque, responde dizendo que as pedagogas possuem maior tempo com as crianças, então é mais fácil para elas sair para uma atividade diária na rua, entorno de 15 minutos e retornar para a sala, diariamente. E não ficar somente dentro da sala. Assim será mais fácil de eles se acostumarem e compreenderem que existem outros espaços além do parque. A pedagoga P(1) justifica que, um pouco dessa dificuldade com o espaço do parque é também causada pela fala dos pais para as crianças, com intenção de convencê-las a irem para a escola. Segundo a professora P(1), a frase “*Você vai lá ficar no parquinho*”, é muito presente entre as famílias, e desconstruir isso é muito difícil.

O que estava posto pela maior parte das professoras no primeiro encontro de modo geral, era que, o espaço do parque entre outros espaços fora da sala e o pouco tempo para a didática dos professores de disciplinas específicas, impedem o controle dos corpos infantis concentrados nas atividades propostas, sobretudo, para os menores de três anos, dificultando o exercício da docência que desejam. A partir da dificuldade do espaço, surge de consequência a questão da concentração. Para a maioria das professoras, a espaço externo, seja parque ou não, “dispersa” as crianças quando a intenção é ensinar algum conteúdo.

Embora o assunto central da discussão tenha sido a utilização dos espaços da escola como espaços de aprendizagem, principalmente o parque, a questão do corpo brincante foi expressa por três professoras. As professoras P(2,), P(10) e P(1) declararam as suas percepções no campo do sentir.

⁶³ Discussão presente no trecho do vídeo vE1M04debate(07) cuja descrição se encontra no Quadro de análise dos encontros no apêndice.

As professoras P(2) e P(10) sentiam que seus corpos não estavam prontos ou adaptados para o brincar em movimento, e expressaram as suas dificuldades no campo da percepção do esquema corporal.

Eu gosto de cantar mas tenho bastante dificuldade em relação ao corpo, ao movimento do corpo. A parte que é de cantar, de fazer gestos simples, ok. Pular, fazer um movimento maior com o corpo eu também sempre tive muita dificuldade. Lateralidade também, desde pequena, sempre tive muita dificuldade. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(2), 2021)

Hoje na formação eu senti dificuldade em acompanhar porque eu não me acho assim tão em forma! Mas eu consegui né! A gente vai e faz. Mas, eu tô destreinada de atividade física. Isso que eu percebi, na hora de fazer os movimentos. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(10), 2021)

A professora P(1), também declara dificuldade que perpassam o esquema corporal, porém, vinculado ao espaço onde se encontra. A saber,

O pedagogo da Educação Infantil na verdade ele é muito ativo sim, porque, como nós não temos Artes e Educação Física dentro da creche, nós fizemos esse papel [...] Que a BNCC já não faz mais essa diferenciação, eles colocam todos no mesmo contexto. Então, nós somos ativos, mas daí a gente fica um pouquinho fora da sala, parece que a gente já perde um pouco dessa mobilidade, a gente já fica mais travado, mecanizado. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(1), 2021)

Essas dificuldades do campo da percepção do seu próprio esquema corporal relatado pelas pedagogas P (1), P (2) e P (10), não apareceram no discurso da professora de Educação Física P (11). A professora narra a sua participação na brincadeira das crianças, demonstrando familiaridade com a ação do brincar junto. Ela detalha que,

eu entro na brincadeira com as crianças quando a gente vai para a rua brincar, porque eles estão brincando, ou estão fazendo o dinossauro, ou tão brincando com a bola, e já começam a dizer que o passarinho comeu aquele ovo, e eu entro na brincadeira deles. E aí eu fico aqueles 10, 15 minutinhos com eles, e aí é onde que eles conseguem depois fazer a minha aula, porque eu entrei junto com eles. Depois eu saio, e eles participam comigo. E hoje nessa formação pra mim foi tranquilo. Eu sempre gostei de movimento. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P (11), 2021).

A professora P(11) menciona o espaço externo, mas não descreve a ação das crianças como dispersão. Ela interpreta e age no espaço com as crianças ativas no seu brincar e afirma assertiva e estrategicamente “[...]e eu entro na brincadeira deles.”. Com base nesse breve depoimento, não é possível mensurar a intensidade da entrega dessa professora a um papel na brincadeira das crianças, nem mesmo se ela faz o a função de “*regia sociale*” conforme recomenda Bondioli e Savio (2020). Mas, é possível constatar que há uma participação ativa e estratégica como membra participante em uma brincadeira a qual a professora oferece suporte ao grupo de crianças, conforme também determina Bondioli e Savio (2020).

O espaço externo não é visto pela professora P (11) como uma dificuldade para brincar com as crianças. Pelo contrário, é visto como um espaço de desenvolvimento no qual ela precisa se envolver. Quando ela afirma que ela sempre gostou do movimento, é possível relacionar o seu depoimento com a sua formação em Educação Física, e com o seu repertório de vivências cinéticas (Vigotski, 2010), para compreender que um corpo que se abre para a brincadeira é um corpo com memórias imagéticas do movimento armazenadas, e que por sua vez, é mais atrativo para a criança. De acordo com algumas recomendações de Bondioli e Savio (2020), a criança se conecta com um corpo adulto que é mais disponível e mais convidativo ao brincar, conforme indica o depoimento da professora P(11).

Diante dos depoimentos no primeiro encontro, e das sugestões proferidas, duas coisas precisavam ser esclarecidas na formação, a função pedagógica do parque nas escolas de Educação Infantil, e as características da atividade concentrada na criança bem pequena. Embora fossem questões indiretas a consciência corporal da professora na brincadeira, era indispensável trazer para os encontros subsequentes, informações contundentes a respeito dessas duas questões, justamente para que as professoras pudessem avaliar e refletir ainda mais sobre as suas práxis. Essa auto avaliação deveria passar pela percepção de seus avanços, e das suas possibilidades de alterações didáticas. Por esse motivo, o respaldo do conhecimento científico era fundamental.

As professoras receberam textos⁶⁴ para leitura prévia sobre os assuntos que propuseram para discussão no segundo encontro. No entanto, a maior parte não conseguiu ler, alegavam por questão de tempo. Então, foi preciso explanar os textos como se fosse uma aula, e estimular ainda mais a participação. Esse encontro reuniu mais de cinquenta professores, mas a participação efetiva foi somente de oito professores, todos participantes do encontro presencial precedente.

Para a discussão do texto sobre a intervenção de uma professora em uma brincadeira de papéis, na qual a mesma finalizava a brincadeira após uma conduta de total distanciamento, as professoras P(3), P(13), P(14) e P(17) reconheceram o distanciamento da professora, e propuseram outras ações de intervenção, demonstrando conhecimento sobre a importância da ação lúdica da professora junto ao coletivo de crianças. As proposições foram respectivamente, *“A professora poderia deixar para ver como a criança finalizaria essa ação. “A professora*

⁶⁴ Os textos estão descritos no Diário de Campo do segundo encontro no Quadro 3.

*poderia ter entrado na brincadeira ao invés de retirar os livros.”; “A professora poderia ter dito que os tigres não poderiam brigarem.”; “A professora poderia ter entrado na brincadeira e explorado outros conhecimentos e interligar com o que havia planejado. Ficaria mais divertido.”. A professora P(19) mesmo não fazendo nenhuma proposição, reconhece que a brincadeira foi finalizada bruscamente, ele afirma “*Houve uma ruptura da brincadeira*”.*

Ao iniciar a exposição dos conteúdos sobre concentração, indago sobre como perceberam a concentração das crianças no excerto discutido anteriormente. Somente a professora P(6) notou que, “*As crianças estavam concentradas nas brincadeiras que eles mesmo organizaram.*” E, a partir dessa afirmação iniciei a explicação sobre os tipos de concentração, e correlacionei à temática do parque.

Devido ao avançar da hora, a temática sobre o espaço do parque foi reduzida, e em comum acordo, foi retomada no encontro seguinte. No entanto, três pedagogas fazem excelentes observações, no âmbito da importância da observação qualificada, e do brincar junto. A professora P(2) afirma que, “*O parque é o melhor momento para conhecer o corpo das crianças em movimento.*”. Já a professora P(4) alerta que, “*Parque não é o lugar de descanso do professor... É o lugar mais difícil porque ele precisa entrar junto.*”

As professoras P(2) e P(4) são conscientes de que o parque não é um lugar aleatório com a mesma finalidade de um *playground* em um shopping. No entanto, a solicitação do grupo era justamente compreender e aprender a deixar concentradas as crianças, principalmente as bem pequenas, nas atividades que a professora propõe no espaço externo, pois a concentração segundo a maior parte do grupo, está presente na livre exploração do parque.

Existe aqui um hiato entre conceber a importância de a professora brincar junto ao coletivo de crianças e o como brincar junto ao coletivo de crianças. Durante o debate do primeiro encontro percebi que, de modo geral, o conceito de concentração era ter diante dos olhos, crianças com corpos fixados na explicação da professora, e realizando as ações previstas por elas. Por esse motivo, quando apresentei um conteúdo sobre concentração, a expressão das professoras nas câmeras era de surpresa e atenção. Principalmente quando argumentei sobre a mobilização do interesse no espaço e a preparação corporal da professora, para poder efetivamente brincar junto. Nesse momento a pedagoga P(1) faz um depoimento relatando uma experiência pessoal que indica um excelente conhecimento da sua consciência corporal, e o impacto que a sua consciência causa no desenvolvimento das crianças. Ela relata:

Eu acho que o professor de ed. Infantil precisa ter consciência da sua saúde corporal [...] Chegou um determinado momento quando eu trabalhava com o berçário, e vi que as minhas aulas estavam ficando muito monótonas. Eu não tinha disponibilidade física para atender os meus alunos. E chegou o momento em que eu, ou melhorava, ou eu saía. E eu troquei a minha turma porque eu não tinha mais condições de pular, de correr, e eu precisei trabalhar isso em mim. Eu como professor preciso entender quando eu não consigo mais atender a necessidade do meu aluno, porque ele não tem o entendimento que eu não consigo mais, só eu posso ter essa compreensão. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P (1), 2021).

A professora P(1) afirma ainda que, quando percebeu seu cansaço extremo com o berçário, foi para uma turma de 4 e 5 anos e em seguida, fez um checkup em sua saúde. Ela ficou um tempo com os maiores e relata que depois que se recuperou fisicamente, começou a fazer atividade física, e retornou para a turma dos bebês no ano seguinte. Ela ainda cita “*Eu preciso melhorar o meu corpo para continuar a trabalhar*”.

A pedagoga P(1) não faz um discurso isolado. No levantamento teórico dessa pesquisa, o cansaço foi uma das características presentes no exercício da docência na Educação infantil. O corpo cansado foi discutido e analisado por Chartier (2010), Demetrio (2016) e Sabbag (2017). A alteração entre as classes dentro da etapa da Educação Infantil, passando do berçário para a pré-escola com as crianças maiores, também foi registrada no estudo de Demétrio (2016). Nesse último, o cansaço foi a sensação mais abordada no relato das professoras de bebês, e estava relacionado principalmente às ações de cuidado, e no estudo de Sabbag (2017) o cansaço aparece nesse estudo como um obstáculo do trabalho docente na Educação Infantil.

Para brincar junto é preciso ter consciência de que o corpo precisará assumir posições e movimentos que não fazem parte da funcionalidade da vida do adulto. Por esse motivo, é importante preparar-se fisicamente. Essa preparação influencia diretamente na relação que a professora estabelecerá com o espaço. Quando o corpo é consciente das suas possibilidades físicas para o brincar junto, mais fácil será a sua relação com o espaço das vivências do brincar na escola, seja na sala de aula ou fora dela, e principalmente no parque.

O espaço não está desconectado da ação corporal didática do brincar da professora, seja qual for o modo dessa ação. Um corpo cansado, ou um corpo ativo e disposto, age dentro de um espaço. A base teórica labaniana possibilita a análise do movimento com base no seu espaço direto e no espaço flexível quando o indivíduo se desloca. No entanto, para a análise da ação corporal didática do brincar da professora na brincadeira, esse espaço é inflado, pois é preciso contemplar os espaços das ações corporais das crianças, o espaço físico do ambiente onde estão presentes os sujeitos e espaço físico total da escola. Dessa forma, quando a professora é

consciente das necessidades para o desenvolvimento potencial das crianças, e é consciente do quanto ele pode suprir ou não, ela consegue intervir nesse espaço, mesmo que ele não seja adequado.

Para conhecer as necessidades para o desenvolvimento potencial das crianças, é necessário apropriar-se de conhecimento científico, e no grupo de professoras, foi preciso aprofundar o que era concentração nas crianças bem pequenas. Portanto, como se fosse um efeito dominó, conhecendo e debatendo sobre a concentração; que foi justamente a dificuldade sugerida pelo próprio grupo; esperava-se que as professoras pudessem iniciar uma auto avaliação de como elas estavam brincando, e de como elas estavam mobilizando o interesse das crianças. Consequentemente seria possível compreender ou elaborar novas ações corporais didáticas do brincar no espaço do parque, que foi a segunda sugestão do grupo como conteúdo da formação continuada de caráter pessoal a qual estavam participando.

No terceiro encontro, o espaço do parque passa a ser o centro das discussões, principalmente após a exposição de um excerto⁶⁵ que narrava a situação de uma intervenção feita por uma professora na brincadeira das crianças no espaço do parque, enquanto o grupo de professoras faziam uma roda de conversa entre si.

Após a leitura do artigo na íntegra, as opiniões das professoras, de modo geral, contestavam a ação das pedagogas, e propunham uma ação didática voltada para a observação qualificada. O depoimento da pedagoga P(2) exemplifica o teor da discussão, ressaltando a observação qualificada para o âmbito pedagógico:

Eu penso que o parque é o momento livre deles mesmo, mas...é [...] nós como professoras e responsáveis eu acho que é o melhor momento para observar as crianças, até porque...Eu coloquei isso na formação ontem...porque dentro da sala às vezes a gente está com eles em uma atividade dirigida, talvez eles não tenham muita oportunidade de se expressar como eles têm quando estão no parque. Um olho sempre atento as falas, ao gesto, aquele que tem mais dificuldade motora, porque aquele que tu vê essa diferença, tu já fazes uma observação. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(2), 2021).

A professora (P2) ainda acrescenta que observar as crianças no parque é um momento importantíssimo para planejar os assuntos dos projetos de sala de aula.

Ainda ressaltando a importância da conduta observadora e qualificada da professora, a pedagoga P(1) ressalta a observação qualificada voltada para o âmbito do cuidado. Ela comenta que não achou correta a atitude das professoras no excerto, de ficarem conversando entre si

⁶⁵ Os textos apresentados no terceiro encontro encontram-se no Diário de campo 03 no Quadro 4.

enquanto as crianças brincam, porque é preciso estar cuidando das crianças principalmente os pequenos.

Dentre as opiniões que ressaltavam a importância da observação qualificada das crianças no espaço do parque, surge em destaque, um depoimento que desencadeou reflexões importantes quanto a práxis de outros professores presentes. Trata-se do professor P(11) de Educação Física, que não fez uma menção sobre a conduta das professoras do excerto, mas expôs como ele conseguiu solucionar o problema em suas aulas. A escola em que ele leciona é pequena, e suas aulas eram realizadas ao lado do parque, sem nenhuma divisão. Ao invés de contrariar a vontade das crianças em explorar o parque, ou então deixá-los a deriva e assumir a postura das professoras do excerto, ele realizou o que Vigotski (2010) propunha, a mobilização do interesse, e a criação da expectativa. O professor P(18) conta que,

[...] começou a trazer outros materiais e montar pequenos espaços. Quando uma criança vinha perguntar o que era, ele respondia “É segredo, não conta para ninguém!” Aos poucos, as crianças da E.I, começaram a se interessar pelas novas atividades materiais, e gradativamente ele estabeleceu uma rotina para as aulas. (Quadro de Análises dos Encontros, Professor P(18), 2021).

O depoimento do professor P(18) ampliou o debate para a discussão sobre a tematização do espaço do parque. Ele de fato agiu transformando o ambiente do parque, a partir da manipulação dos objetos, gerando interesse e expectativa de algo que está fora da rotina do que as crianças encontram no parque diariamente.

Nesse momento, aproveitei a oportunidade, e expus um excerto de um dos textos que eu propus para leitura e discussão do encontro, no qual havia um trecho que narrava a atitude de uma professora, que dizia que a casinha do parque da escola deveria estar fechada, porque era perigosa e dava muita confusão entre as crianças. Então, perguntei ao grupo como elas agiriam nesse espaço com aquela casinha naquele parque, bem como com o comportamento das crianças. O objetivo dessa intervenção era estimular a reflexão sobre o pensamento teórico das professoras em relação a sua práxis educativa com a brincadeira, e investigar se elas trariam no discurso as suas ações corporais didáticas, na ação motora propriamente dita em relação à brincadeira das crianças no parque, e/ou se nessas ações estariam com foco na tematização do espaço.

Foram muitos os depoimentos, e destaco alguns a seguir: *“Chego perto da casinha e digo “Tem um cafezinho nessa casa aí? Tem biscoitinho? Chama a mamãe, chama o papai.”*

Funciona sabe... Eles adoram servir suquinho, cafezinho. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(11), 2021).

Eu ia criar mais espaços, eu ia adaptar. Porque eu estou pensando no parque lá onde é a minha escola, por exemplo. Eu posso estar criando... Edenilson me ajuda... Aquela passarela ali... Tem uns espaços que eu posso estar criando para os pequenos, porque as vezes eles têm uma certa dificuldade, as perninhas pequeninhas, eu vou criar embaixo da ponte um outro espaço, **que eu possa estar brincando com eles**, que eles entendam que necessariamente se eles não conseguem, porque tem uns pequenos que não gostam, mesmo que tu diga “Queres ajuda?”, eles não querem passar pela ponte porque eles têm medo. Mas agora ele pode ter um outro espaço, embaixo da ponte, para a gente poder brincar, né. E quando tu estavas falando ali, eu tenho experiências por exemplo de parque, que agora que eu vi que eu poderia ter feito de um jeito diferente! Poderia ter aproveitado o espaço diferente! Do que eu já brinquei! (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(5), 2021 – grifo nosso).

Eu, como coordenadora agora, penso agora que alguns parques que nós temos estão no lugar errado. CEI’S muito pequenos, os parques foram centralizados para chamar a atenção, porque os nossos parques são muito bonitos, mais que o CEI’S, então eles estão centralizados e [...] (ela aponta para outra professora e diz) Ela sabe o que eu estou falando. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(2), 2021).

Lá onde eu dou aula, tem duas casinhas lá, e eu confesso que eu não estava utilizando elas. Depois que tu falasses isso (análise sobre o artigo) veio várias ideias aqui para poder utilizar essas casinhas, porque até agora eu não utilizei elas, e tem duas. Então... despertou ideias que eu estou pensando... tentar levar pra eles... De repente... Tem duas casas, e tal... Fazer vendinhas, criar um dinheirinho em papelsinho. Enfim, essa parte aí eu acho que vai ser interessante. Gostei. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(7), 2021).

A professora P(11) traz a solução voltando-se para a ação corporal didática do brincar junto, oportunizando uma temática para a brincadeira. De acordo com Bondioli e Savio (2020), a ação corporal didática expressa pela professora, descreve uma brincadeira na qual a professora é a mentora e guia, e a liderança é exercida com problematizações. Esse modo de brincar do adulto, concentrando-se na relação social com a criança, utilizando a sua capacidade criativa e imaginativa, e encontrando satisfação em brincar junto, coloca a professora num alto nível de reflexão sobre a sua prática educativa na experiência lúdica. (Mignosi, 2020).

Em uma análise específica da professora (11), foi aquela que participou ativamente de todas as vivências presenciais das brincadeiras do acervo de memórias, que se considera uma professora brincante, que explorou com facilidade as práticas de atividade rítmicas, que na sua formação teve acesso à conteúdos voltados à consciência corporal, e que propôs tematização do espaço. Essas são características que tendenciam a constituir uma professora brincante na Educação Infantil, e que estão sendo aprofundadas ao longo dessa análise.

A professora P(5) analisa o excerto trazendo-o para a sua realidade. Ela narra o espaço do parque e propõe uma intervenção nesse espaço, criando um território como se fosse uma “casinha”, para que seja possível brincar junto com as crianças. Essa professora também leciona Educação Física, e coloca-se em cena na sua auto reflexão, para brincar. As características encontradas na professora P(11) também foram encontradas na professora P(5), reforçando as características que tendenciam a constituir uma professora brincante.

Outra professora que se colocou em cena durante a sua auto reflexão, foi a professora P(7), que, embora argumente no campo das ideias, expressa a sua percepção de uso do espaço do parque, quando se refere ao brinquedo de casinha. Ela propõe ações de contexto para tematizar a brincadeira, “*Fazer vendinhas, criar um dinheirinho em papelsinho*”, mas não se coloca como membro brincante junto ao coletivo de crianças.

Com a participação de muitas professoras, as discussões prosseguiram entre si, em conversas paralelas. Foi perceptível que as proposições expostas ao grande grupo, ou geravam afinidade pela semelhança da situação em outras escolas, ou despertavam novas ideias.

Nesse ensejo, a professora P (11) pede a palavra e expõe a sua auto reflexão, carregada de sentimentos, e de vontade de fazer com que a brincadeira aconteça com a sua presença.

O que veio em mente pra mim assim, foi eu entrar mais na onde deles do que eu já trabalho. Mas se fosse para falar sobre questão de estrutura, teria que tirar um brinquedo que está bem no meio (do parque). Eu questioneei para a pessoa responsável, mas ela mandou eu reclamar com o Ministério Público [...] Eu tenho um sonho de fazer a casinha na árvore [...] **Mas, de imediato, o que eu poderia fazer seria entrar mais na brincadeira com eles, mais do que eu faço.** E também dar uma olhada melhor no espaço. Tem uma escada de ferro lá que está me atrapalhando, e fazer uns espaços assim para aproveitar mais. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P (11), 2021).

Três coisas chamam a atenção no depoimento da professora P(11), o entrave burocrático do ensino público, a conscientização de que o essencial na docência da Educação Infantil está no brincar junto, e a necessidade de constante intervenção no espaço físico. A primeira é um fator externo recorrente nos serviços públicos. A professora identificou uma necessidade de intervenção no seu espaço de trabalho, sabendo que seria o ideal para o melhor desenvolvimento das crianças, mas depende da compreensão de outras pessoas que não conhecem a realidade da escola. A segunda é justamente a solução que a professora encontra em razão do entrave com o brinquedo colocado em um espaço inadequado. E a solução de brincar mais com as crianças, pressupõe envolvê-las e ensiná-las a brincar num espaço não adequado, estando presente na ação lúdica. A terceira é a conscientização de que precisa intervir ainda mais no espaço, não

somente retirando o brinquedo em espaço inadequado, e brincando ainda mais junto às crianças, como tematizar um território construindo uma casinha na árvore.

A professora P(11), bem como a professora P(5); cujo depoimento foi citado diretamente nos parágrafos anteriores; reúne muitas características de uma professora brincante, de acordo com a orientação de Vigotski (2010) e Mignosi (2020). Seus discursos denotam uma preparação para as atitudes das crianças ao preocuparem-se com a disposição do espaço, e suscitam a expectativa do novo quando uma projeta a casinha na árvore, e a outra projeta a casinha embaixo de uma ponte. Além disso, elas utilizam as suas capacidades criativas e imaginativa, e se concentram na relação social com as crianças.

Nesse momento da discussão, a professora P(9), que permaneceu calada a maior parte do tempo, expõe a sua experiência pessoal com o espaço do parque, e acende uma outra causa das dificuldades em intervir nesse espaço. Ela cita,

eu tive já turmas muito grandes.35 crianças com 4 anos. Então realmente quando eu levo no parque fica muito estressada [...] Então assim, a gente tinha um parque, era bem legal, eu até brincava, mas a gente fica assim, com muito medo. Hoje então, graças a Deus vem diminuindo [...] Agora eu tô muito feliz com a turma que eu tô, de dois anos, eu consigo ir (ao parque), consigo entrar na casinha e brincar com eles, brincar de faz de conta. Então isso me deixa realmente muito feliz. Eu até comento com a minha auxiliar, meu Deus a gente tá vivendo no mundo imaginário sabe, tu entrar, tu brincar. [...] eu me lembro que uma vez o meu aluno dentro da sala, ele levantou depois do soninho e ele caiu e fez ponto aqui (aponta para o queixo). Eu disse: meu Deus! Eu tinha tanto medo do parque... Foi decepção assim [...] Eu tinha tanto medo do parque e aconteceu dentro da própria sala. Eu acho que depois disso eu comecei a ver que poderia acontecer. Hoje eu tô mais relaxada com isso. E assim, eu entro bastante na brincadeira deles [...] Mas eu sempre observo eles, quando eles vão assim para baixo da mesa, eu deixo eles brincarem um pouquinho, porque eles tem dois anos, porque eles adoram essas coisas e eu acho isso muito importante. (Quadro de Análises dos Encontros, professora P(9), 2021).

No depoimento da professora P(9) está presente a preocupação com a integridade física das crianças no espaço do parque. Porém, ao mesmo tempo, possui uma conscientização a partir da experiência do brincar junto. A professora narra brevemente a sua ação lúdica, e o quanto ela aprendeu com a experiência do brincar junto as crianças naquele espaço. Mignosi (2020) ressalta que a professora brincante é aquela que além de aprender com a experiência lúdica, encontra satisfação em brincar junto, e reconhece o seu papel de adulto na brincadeira. O sentimento expresso no depoimento da professora P(9) traduz esse dito em experiências reais.

As professoras P(3), P(1) e P(12) também relataram receio e medo em relação a integridade física das crianças. Essa última relata que, vai ao parque, mas tem muito receio de as crianças se lesionarem, e fica controlando para eles não se machucarem. Como alternativa

de proteção da integridade física, encontraram a solução dividindo a turma em dois grupos, a sua auxiliar fica com um grupo e ela com outro. A diferença entre essas duas professoras foi a qualidade da solução. Uma, obtém um aprendizado a partir da solução de brincar junto as crianças, atendo as reais necessidades e a outra qualifica o viés assistencialista, muito presente na Educação Infantil. O assistencialismo foi citado como uma das características influenciadoras da prática educativa das professoras de Educação Infantil, de acordo com o levantamento teórico dessa pesquisa.

O parque é um espaço propício para a experiência e vivências de habilidades de locomoção como correr, saltar, subir, escorregar, habilidades de equilíbrio como o balanço, e habilidades de manipulação na caixa de areia, por exemplo. As professoras que não se permitem brincar junto, e/ou não compreendem as possibilidades de exploração do espaço do parque pelas crianças, bem como da importância da necessidade de intervenção para tematização, encontram no viés assistencialista a solução.

Para superar esse obstáculo, e encontrar soluções que qualifiquem positivamente o desenvolvimento das crianças, é preciso aprender com a experiência lúdica do brincar junto, e entrar no processo de conscientizar-se. O depoimento da professora P(13) representa esse processo:

Observando os relatos que você colocou, eu achei importante que, assim pra mim como pedagoga, a gente se preocupa muito em observar e a preocupação de a criança se machucar as vezes no parque, Mas, **na formação de hoje eu percebi que é importante também a gente interagir, brincar. Porque quanto mais a gente brinca, quanto mais a gente interage com a criança no parque, mais ela irá se desenvolver. Não que eu não brinque. A gente brinca. Mas, quanto mais a gente brinca, mais a gente vai estar longe daquela rodinha de pedagogos, que... as vezes isso acontece mesmo né, a gente percebe. Então quanto mais longe dessa rodinha de conversa, mais vai ter um aproveitamento do parque para as crianças.** (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(13), 2021 – grifo nosso).

A professora P(13) iniciou o processo de conscientização a partir da experiência do brincar entre os próprios professores, interligando com a discussão do excerto do texto. Ao afirmar que também sente o receio quanto a integridade física, a solução ainda em viés de pensamento verbalizado se concentrou na ação do brincar junto.

Outro ponto que merece ser destacado nesse depoimento da professora P(13), é a importância da formação continuada de caráter vivencial. O estudo periódico deve ser oportunizado às professoras para aumentar e sempre renovar os seus níveis de conhecimento sobre a brincadeira. A falta de conhecimento científico sobre a brincadeira, também foi

apontada como uma das características da prática educativa de professores de Educação Infantil, no levantamento teórico desse estudo. A professora P(13), expõe subjetivamente a partir da sua vivência, a importância da formação de caráter vivencial para solucionar essa falta.

A proposta da formação era justamente oportunizar vivências práticas para as professoras. Além disso, possibilitar uma auto reflexão sobre diversos pontos a prática educativa de cada uma delas. Iniciar um processo de conscientização sobre a participação da professora no brincar junto a criança, também era um dos objetivos.

Os depoimentos no terceiro encontro foram mais assertivos quanto a exposição das práticas das professoras. Algumas foram mais objetivas como a professora P(13) por exemplo, outras indiretamente sinalizavam intervenções no espaço do parque, e/ou da sala de aula, como as professoras P(11), P(7), P(2) e P(5), em suas citações diretas expostas nos parágrafos precedentes. A professora P(15) no entanto, descreveu a sua intervenção no espaço do parque a partir da sua experiência pessoal na escola onde leciona, e uma possível intervenção no espaço da sala de aula, a partir da sua vivência com a brincadeira de esconde-esconde que havia sido vivenciada há alguns minutos. Ela exprime:

E nos meus momentos de parque a gente está se entendendo bem [...] Eu levo eles também para ouvir histórias, eu sento, a gente já construiu um aviãozinho de madeira, a gente vai para o parque para brincar de aviãozinho. Então, eu tô utilizando bem o parque. O que eu gostei e eu vou aceitar e tentar colocar para os meus, e organizar o espaço dentro da sala, porque a sala é grande. Esse negócio aí de esconde-esconde, ali embaixo da mesa, colocar os TNT's. Hoje tem horário de parque mas acho que vai dar chuva, vou fazer isso dentro da sala. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(15), 2021).

A intervenção da professora no espaço das brincadeiras, seja no parque ou em qualquer outro ambiente na escola, deve ser realizado com a intencionalidade de tematizar a ação didática, para potencializar a brincadeira das crianças. Essa intervenção no espaço deve ser pensada para qualquer tipo de brincadeira, de papéis, de manipulação de objetos, e até mesmo brincadeiras com regras mais complexas. Embora a faixa etária até os seis anos seja aquela na qual a tematização seja mais indispensável, para as crianças maior, a tematização torna a brincadeira mais satisfatória.

As professoras de modo geral, trouxeram em seus discursos suas dificuldades e/ou suas conquistas a partir das suas intervenções nos espaços das brincadeiras. No entanto, nem todas compreendiam ou sabiam se essas intervenções eram tematizadoras.

Dessa forma, no quarto encontro de caráter remoto, um dos conteúdos abordados foi a tematização dos espaços do brincar. Perguntas problematizadoras para esse conteúdo foram lançadas, com o objetivo que cada professora pensasse na constituição do seu espaço de trabalho. O que tem nas paredes, no chão, e no teto da sua sala de aula? Quais são os critérios para a escolha dos materiais que as crianças manipularão? Como o meu corpo de professora entra nos espaços destinados ao brincar na escola? Junto a essas perguntas, explico aos professores como se tematiza um espaço na prática, e relaciono com alguns depoimentos proferidos nos encontros precedentes, e reforço também a relação com a “mobilização do interesse” proposta por Vigotski (2010).

A abordagem desse assunto foi previamente avisada, e munida de materiais⁶⁶ para a leitura. No entanto, novamente houve a justificativa da falta de tempo para a leitura. Então, a minha explanação configurou novamente como uma aula. Utilizei mais momentos indagadores, estimulando a participação, porém, a maioria das professoras participou com depoimentos superficiais, e sempre com uma ligação a um fato pessoal ocorrido em seu espaço de trabalho, mas sem problematizações. Trazer o fato real é muito produtivo, mas poderia ser ainda mais bem aproveitado se os professores se apropriassem mais dos textos, principalmente porque a tematização dos espaços era algo novo para a maioria das professoras. Esse conteúdo surgiu justamente das dificuldades apresentadas pelas professoras com relação à concentração das crianças bem pequenas e a utilização do espaço do parque.

No entanto, um longo depoimento, da professora P(4) traz para o estudo algumas informações relevantes que auxiliam a responder seus objetivos propostos. Logo após a fala de uma professora que contava sobre como tematizou a sua sala de aula naquele dia, colocando chapéus com letras e trocando esse chapéu ao longo do dia, fazendo brincadeiras para chamar a atenção das crianças para as letras novas que estava ensinando, a professora P(4) infere,

então, nós pedagogas, a gente parece que tem uma função mais específica de escrita, e de leitura, e se a gente não entender que na Educação Infantil, o processo tem que passar junto né, fazer um caminho enviesado com a brincadeira, com as interações, se a gente não tem esse entendimento o trabalho fica muito difícil. Então, o que a outra professora relata né, de trabalhar uma letra, de uma forma brincando, essa realmente é a intenção. Mas eu confesso que é uma coisa das pedagogas. Nós pedagogas, meio que se trava. Porque parece que o nosso espaço está restrito à sala de aula. A gente não entende que a gente pode levar pra rua também para fazer uma atividade, que a gente não precisa esperar pelo professor de Educação Física. E muitas vezes a gente não entende porque que quando os professores de Educação Física chegam, os alunos amam mais eles do que nós. Porque quando eles chegam é um evento, uma festa.

⁶⁶ Esses materiais estão descritos no Diário de Campo do quarto encontro.

Porque? Porque a gente se restringe muito ao espaço da sala de aula. O dia que a gente entender que trabalhar as letras, os números podem ser feito também no pátio da escola, não necessariamente no parquinho, mas no espaço livre... E essa questão da caixa... A criança gosta de mistério, e o Ednilson colocou para nós no último encontro, que ele fez a preparação do ambiente antes da aula dele começar. E as crianças iam até ele perguntar [...] e ele respondia “é surpresa” Então a criança tem que passar pelo encantamento. Então eu acho que essa é a palavra: o encantamento da brincadeira, depois a aprendizagem é uma consequência. Mas eu confesso que nós pedagogas, eu pelo menos sempre fui meio travada sabe. Gosto muito das brincadeiras, mas eu confesso que a cobrança de que tem que prepara a criança, tem que fazer relatório, tem que fazer plano de aula, tem que dar conta [...] a gente fica preso. O dia que a gente entender que precisa passar pelo encantamento, pela motivação, pela brincadeira, para depois o conhecimento, esses três passos, a gente vai conseguir fazer um trabalho de excelência. (Quadro de Análises dos Encontros, Professora P(4), 2021).

Embora a professora P(4) não tenha aprofundado o conteúdo da tematização do espaço, a explanação do conteúdo e os depoimentos superficiais de situações do cotidiano de outras professoras, suscitou uma profunda reflexão sobre a realidade exposta em seu discurso. Essa por sua vez, não configura como uma realidade isolada, pelo contrário, tem respaldo nas conclusões do levantamento teórico desse estudo, por exemplo. Ao mesmo tempo em que a professora P(4) aponta conscientemente os reais obstáculos para o desenvolvimento de um “trabalho de excelência” na Educação Infantil; ela aponta uma solução.

Para a professora P(4), a dificuldade das pedagogas para tematizar o espaço decorre da prioridade para a estimulação e ensino da linguagem escrita, desenvolvida restritamente no espaço da sala de aula. A hegemonia da linguagem escrita engendra a compartimentação do tempo e das linguagens, e a escolarização precoce. Por esse motivo ela descreve a diferença de interesse das crianças na relação entre ela e o professor de Educação Física. As obrigаторiedades das tarefas docentes como plano de aula, e avaliação também são colocadas como obstáculos. Do contrário, quando a brincadeira é o eixo orientador do trabalho docente essas tarefas são facilitadas. Em resumo, o padrão pedagógico tradicionalista impede que as professoras intervenham tematicamente no espaço, na perspectiva da professora.

Sobre a solução apresentada pela professora P(4) para o desenvolvimento de um “trabalho de excelência”, é importante retomar duas questões. A mobilização do interesse é uma tarefa da professora, principalmente para que as crianças avancem para a zona de desenvolvimento potencial, e durante a brincadeira, o papel da professora é justamente de provedora, estimuladora e organizadora de um ambiente potencializador, para que a criança desenvolva gradativamente a sua consciência. (Vigotski, 2010; Elkonin, 2009).

Todavia, quando a professora P(4) cita que, é necessário o “encantamento”, a “motivação” e a “brincadeira”, essa última aparece como moeda de troca para ensinar um conteúdo vinculado a linguagem escrita. Há no seu posicionamento uma intenção em fugir das amarras tradicionais, indicando um caminho ideal; porque para tematizar o ambiente e mobilizar o interesse é preciso passar pelo encantamento. No entanto, é um posicionamento que ainda carece da compreensão da essencialidade da brincadeira como vivência social, tendo a professora como membro participe indispensável.

A voz da maioria das professoras, sobre as suas participações nas brincadeiras das crianças de modo geral concentrou-se de fora para dentro. São vozes que partem de uma concepção de brincadeira dirigida. Mesmo admitindo que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, existe uma expectativa de respostas corporais dessas crianças na brincadeira. Isso é perceptível quando a maior parte das vozes desejaram aprender mais sobre como lidar com o espaço do parque e como reter a concentração das crianças bem pequenas.

Para a maioria das professoras, as crianças no espaço do parque com corpos livres, ou o espaço do parque diante das crianças que estão em outro espaço, representa uma imprevisibilidade de controle que, para as práticas educativas tradicionalista é visto como um problema. No entanto, isso não quer dizer que essas professoras não desejem brincar. Pelo contrário, como vimos, metade se coloca como brincante e a outra admite que precisa melhorar. Isso indica que, a maior parte sente dificuldade para agir corporalmente como uma professora brincante com o coletivo de crianças, e nas suas visões, o obstáculo estaria alocado, com maior intensidade, no espaço e no corpo do outro.

De fato, no levantamento teórico dessa pesquisa essa dificuldade da professora de Educação Infantil em participar ativamente da brincadeira das crianças, foi encontrada, e vinculada a um posicionamento de distanciamento. Esse por sua vez, como uma reação em cadeia, estava vinculado às práticas educativas tradicionalistas. Essas últimas, conseqüentemente, são orientadas pelo assistencialismo, exercem um vitrinismo para as famílias, controlam os corpos infantis na maior parte do tempo, e estimulam a escolarização precoce. Os estudos ainda apontaram como a casa originária desse distanciamento a falta de conhecimento científico sobre o universo da brincadeira, que impulsiona as dificuldades obviamente de a professora intervir didaticamente na tematização dos espaços e de incluir a brincadeira como o eixo orientador do planejamento pedagógico.

No entanto, não foi constatado nos discursos de todas as professoras desse estudo, todas as características do cenário completo descrito pelo levantamento teórico. Pelo contrário, algumas professoras, tais como P(11) e P(18), demonstraram em seus discursos, ações didáticas de corpo brincante com intervenção direta no espaço do brincar. As demais professoras, apresentaram algumas características do cenário do levantamento teórico descrito no parágrafo precedente.

Todavia, o ponto crucial que eleva essa discussão, foi a constatação da vontade de todas as professoras de aprender a brincar com as crianças, mesmo que algumas tenham partido de perspectivas de fora para dentro, e demonstraram alguns posicionamentos com vínculos nas práticas educativas tradicionais. A partir dessa constatação, não somente pelo pensamento verbalizado expostos nos debates e no questionário, como também no pensamento gestual expostos nas práticas de brincadeiras ritmadas e brincadeiras das vivências de infância, o estudo revelou respostas muito positivas e significativas quanto a oportunidade de suprir a falta de conhecimento científico sobre a brincadeira.

Ao participar da formação continuada de caráter pessoal e constituída de vivências coo participativas, o grupo de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Içara/SC iniciou um processo de auto avaliação e de mudança da concepção da sua participação na brincadeira. Aos serem questionadas exatamente sobre isso, por quase unanimidade, treze professoras responderam que “Sim, acrescentou alguns conhecimentos que eu não sabia”, cinco professoras responderam que, “Sim, totalmente”.

Quando questionadas sobre quais seriam as contribuições que as vivências do curso de formação proporcionaram à vida profissional das professoras, algum dos relatos tratavam de novos posicionamentos didáticos, de possibilidades de experimentos práticos com a brincadeira de imediato, e de produção de conhecimento científico sobre a brincadeira. Outros relatos reafirmavam o reconhecimento do papel fundamental da professora na brincadeira para potencializar o desenvolvimento infantil, ou expressaram suas emoções ao realizarem uma profunda autorreflexão sobre as suas práxis, como a professora P(2), por exemplo:

Foi uma das melhores formações que já tive, aprendi a rever minhas ações e falas diante das crianças, tenho a certeza que contribui muito para a minha visão de como me comportar diante das situações que surgem. Sem dúvida me tornei outra profissional. (Questionário, Professora P(2), 2021).

A professora P(12) olha para dentro, e expõe as mudanças que já conseguiu realizar na prática. Ela cita que:

Consegui mudar um pouco meu olhar em certas brincadeiras e atitudes de certas crianças. Em cada encontro consegui levar algo novo para o CEI fazendo um pouquinho diferente do que eu fazia. Os encontros foram maravilhosos, uma excelente profissional! (Questionário, Professora P(12), 2021).

As professoras se colocaram no centro da análise em todos os depoimentos sobre as contribuições das vivências. Isso demonstra que o objetivo da formação continuada e caráter pessoal foi atingido, pois, as professoras no final das vivências não trouxeram conclusões as quais recaem sobre a cópia de atividades para o seu grupo de trabalho. Esse dado revela que, o início do processo de conscientização sobre a importância das mudanças nas ações corporais didáticas iniciar pela professora, mais precisamente pela sua livre iniciativa de aprender a brincar.

Os relatos das professora P(11) e P(5) e do professor P(18) trouxeram indícios de novos posicionamentos didáticos respaldados pela literatura e que foram amplamente discutidos em todos os encontros como, a coreologia, a concentração das crianças bem pequenas e a mobilização do interesse. A saber:

Ampliação dos conceitos sobre o fazer pedagógico por meio das brincadeiras e interações com os alunos. Perceber que o corpo do professor precisa falar mais. Que é preciso ir além do planejar e observar, é preciso participar, despertando curiosidade, interesse e motivação dos pequenos. Quando o professor perceber que a intenção pedagógica na Educação Infantil precisa passar pela brincadeira, ele descobrirá o caminho para a criança conquistar novas aprendizagens. (Questionário, Professora P(5), 2021).

Fazer o professor se colocar no lugar do aluno e imaginar como ele se sente ao participar da atividade, expectativa, frustrações. Aprendendo a brincar, ganhar e perder. Perceber o quanto é difícil se manter concentrado o tempo todo no professor sendo que o corpo da criança pede movimento e atenção a tudo a sua volta. O professor tem o papel de entrar na realidade da turma para trazer eles ao seu foco. (Questionário, Professora P(11), 2021).

Reflexão sobre atitudes que podemos melhorar dia a dia, tentando ver o que podemos fazer para acrescentar na aprendizagem das crianças. Acredito que quando o conhecimento e a reflexão chegam ao professor com amor, algo mágico acontece, a docência se torna muito contagiante e produtiva. Talvez menos críticas ao trabalho do professor, mais empatia e ajudar a promover uma reflexão que proporcione a coragem de mudar seja o caminho para a transformação que precisamos na educação. (Questionário, Professor P(18), 2021).

Os depoimentos avaliaram positivamente a vivência da formação, revelando certa mobilização para o início de um processo de conscientização sobre a participação das professoras nas brincadeiras das crianças. Foi preciso colocar esses corpos em ação para o brincar propriamente dito, em ação para o movimento coreológico e em ação para a discussão teórica daquilo que vivenciaram, para despertar o início de um processo de conscientização.

Entretanto, para que mudanças mais contundentes aconteçam, a ponto de as professoras poderem narrar especificamente suas participações nas brincadeiras das crianças, com propriedade de quem brinca ativamente todos os dias, é preciso constância.

A constância das vivências das práticas corporais na formação deixou claro que, é preciso repetir as ações corporais do brincar, para que seja possível inclusive, a intervenção docente no espaço de prática.

Nesse ensejo, chega-se a última pista (5) desse estudo, que auxiliará nas respostas aos objetivos dessa pesquisa: é preciso brincar repetidamente com as crianças como se fosse uma rotina de treinamento físico⁶⁷. A professora de Educação Infantil, precisa ter rotina de brincadeira com o seu coletivo de crianças, da mesma forma, e na mesma intensidade que as próprias crianças entre si, mesmo que os objetivos sejam diferentes. Essa repetição iniciará um repertório cinético na sua história de vida, de modo que o seu corpo se torne cada vez mais disponível para o brincar.

O aprofundamento do processo de conscientização para tornar um corpo brincante, como prerrogativa didática indispensável para a profissionalidade da professora de Educação Infantil, será descrito a seguir, ao responder os objetivos dessa pesquisa.

⁶⁷ Treinamento físico no sentido metafórico. Compreende o sentido de colocar o corpo em situação de brincar para adquirir constância na atividade, tal qual um atleta realiza no seu programa de treinamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito de pensar em boas pistas, no sentido de mobilizar os professores da educação infantil na consciência de seus próprios corpos, do papel da intencionalidade do adulto na brincadeira, mesmo naquelas livres. Foram elaboradas cinco pistas, construídas de modo dinâmico, no decorrer da análise do pensamento gestual e verbalizado das professoras da rede municipal de Içara/SC⁶⁸. Essas pistas foram determinantes para investigar a consciência corporal das professoras na brincadeira das crianças e responder aos objetivos: a) Identificar quais são os fatores que determinam a participação das professoras da rede municipal de Içara/SC na brincadeira das crianças; b) Descrever os fatores que determinam a participação das professoras da rede municipal de Içara/SC na brincadeira das crianças e; c) Descrever o modo como as professoras da rede municipal de Içara/SC brincam.

De modo pragmático, essas pistas foram uma espécie de mini conclusões parciais. A cada desfecho de um assunto referente a temática central, impulsionava outra discussão. Eram as partes necessárias para interligarem-se formando um todo conclusivo, sempre aberto para problematizações, que engendrarão pesquisas futuras.

A ação de investigar como objetivo geral, fez com que a brincadeira fosse mapeada na história de vida das professoras. A prática literal do brincar e a prática analítica da práxis, durante as vivências da formação, permitiu que o pensamento gestual e verbalizado das professoras fosse investigado.

O pensamento tem papel basilar no processo de conscientização. Ele é a ação que ainda não aconteceu, originado na ação volitiva e influenciado pela intensidade das memórias e vivências sobre a ação desejada. Essa ação é transportada ao plano da linguagem, que por sua vez, materializa a ação que já estava no pensamento. O pensamento é basilar pois, a consciência é um sistema com função semântica, influenciada pelo meio e nutrida pelo pensamento. (Vigotski, 2010).

Assim, a investigação sobre a tomada de consciência corporal da professora de Educação Infantil nas brincadeiras com as crianças, permitiu, inicialmente, identificar dois

⁶⁸ Para evitar uma sobrecarga de repetição do município o qual pertence a rede, citaremos o município de Içara/SC somente no primeiro parágrafo.

fatores que determinam a sua participação nessas brincadeiras: o repertório cultural cinestésico e o espaço das vivências do brincar.

O repertório cultural é aqui compreendido como um conjunto de rotinas culturais que foram vivenciadas e aprendidas ao longo da vida do indivíduo. Nesse caso, as rotinas culturais das brincadeiras das professoras foram investigadas, e o repertório de cada uma delas, possui uma influência direta no modo como elas participam da brincadeira das crianças.

Essa participação foi objetivamente a análise do modo como elas se relacionam com a brincadeira. Se brincam, se não brincam e como brincam. Foi preciso investigar a totalidade do corpo da professora que se move no brincar, e, a partir dessa investigação, foi encontrado o repertório cultural cinestésico como um dos elementos determinantes nessa participação.

Cada repertório cultural cinestésico possui uma característica influenciada pelo espaço físico no qual ele foi vivenciado e aprendido, A cada período do desenvolvimento, a brincadeira, sendo concebida como vivência social (Vigotski, 2008), foi sendo aprendida e vivenciada em espaços diferentes. Esses espaços foram aparecendo ao longo da investigação de modo cronológico. O espaço onde as professoras brincavam quando eram crianças, os espaços das brincadeiras durante o período de formação dessas professoras, e por fim, os espaços das brincadeiras nas escolas onde trabalhavam essas professoras.

O espaço físico das vivências do brincar configurou como outro elemento que influencia a identidade do repertório cultural cinestésico, e conseqüentemente é determinante na constituição do pensamento, e da consciência corporal das professoras na relação com a brincadeira.

A relação da professora de Educação Infantil com a brincadeira é dinâmica e se transforma à medida que novas vivências, em novos espaços vão sendo acumuladas. Ao ampliar o repertório cultural cinestésico, amplia-se as possibilidades de a professora interagir e interferir potencialmente nesse espaço.

Esse processo de interdependência entre o repertório cultural cinestésico e o espaço físico das vivências, explicam o modo como as professoras tomam consciência da brincadeira, ou seja, como brincam, e se de fato brincam.

Nesse processo de interdependência o estudo identificou três períodos de vida da professora de Educação Infantil, os quais o seu corpo num determinado espaço vai sendo

socialmente construído nas rotinas de ação do brincar. Rotinas singulares que formam um repertório cultural cinestésico também singular.

A infância é o período inicial da constituição do repertório cinestésico. Nesse período são vivenciadas as primeiras experiências do brincar, principalmente as brincadeiras que envolvem o domínio do seu próprio corpo para as habilidades de locomoção, de estabilidade e de manipulação. O repertório cinestésico da infância é presente na memória afetiva das professoras, e reflete no modo como ela participa ou não das brincadeiras. A facilidade ou a dificuldade que a professora encontra ao brincar com as crianças, está proporcionalmente relacionada com o seu repertório cinestésico da infância. Essa relação não é determinante, pois não é a única que compõe o repertório cinestésico da professora.

A professora que teve a oportunidade de brincar livremente com o movimento, acumulando vivências motoras, e/ou que participou ativamente e rotineiramente de atividades corporais dirigidas, tende a compor um repertório cultural cinestésico favorável ao brincar com as crianças. É um repertório com uma carga afetiva muito importante, que, ao estar registrada na memória, influencia no modo não somente em como a professora brinca com as crianças, mas também na capacidade criativa em compartilhar seu repertório com elas.

Outro período o qual a investigação constatou como componente do processo de interdependência entre o repertório cultural cinestésico e o espaço das vivências, foi o percurso de formação inicial; em caráter formal; da professora. Nesse período o repertório é constituído pelas intensidades das vivências da gestualidade e do movimento corporal intencional em quatro situações: o corpo livre para o movimentar-se, o corpo em rotina coreológica dirigida, o corpo em rotina de brincar com crianças e com adultos, e o corpo em análise das práxis. Essas quatro situações devem ser minuciosamente analisadas para apresentar o repertório cultural cinestésico da professora de Educação Infantil, que também não é determinante, pois não é o único a compor a totalidade do repertório cinestésico da professora.

A situação de corpo livre para o movimentar-se inclui o estilo de vida da professora. O modo e a intensidade com que essa professora se relaciona com o movimento. Um estilo de vida ativo contribui positivamente para o repertório cinestésico. Durante a formação inicial das professoras de Educação Infantil, os conhecimentos relacionados ao estilo de vida ativo devem ser oportunizados e discutidos. Isso contribui positivamente para o preparo de um corpo

disposto a ação lúdica. Além disso, contribui para o processo de conscientização de que é preciso disposição física para brincar efetivamente com o coletivo de crianças.

Todavia, é preciso considerar que o estilo de vida ativo da professora pode iniciar no âmbito informal, por decisão própria. No entanto, nada impede que, durante o percurso de formação, em caráter formal, as professoras possam ter a oportunidade de iniciar, ou então de prosseguir com a rotina de um estilo de vida ativo. A unanimidade na resposta das professoras, informando que gostariam muito de participar de um programa de qualidade de vida durante a formação, é um indicador da importância de oportunizar práticas corporais e que envolvam o domínio das habilidades de movimento nos currículos de graduação das licenciaturas.

Nesse caso, é importante também pontuar que, oportunizar vivências de qualidade de vida nos currículos de graduação, separada das discussões sobre a aplicabilidade no contexto da docência da professora de Educação Infantil, contribui superficialmente para o repertório cinestésico. Do contrário, oportunidades que produzem sentido para o contexto da docência da Educação Infantil, favorecem positivamente para o repertório cinestésico da professora, pois, se aproximam do processo de conscientização da referida importância.

Outra situação na qual o repertório cultural cinestésico durante a formação inicial, pode ser ampliado e composto, são as vivências de habilidades de movimento em rotinas coreológicas dirigidas. Isso significa que, as professoras possuem a necessidade de exploração da sua própria criatividade corporal. O corpo da professora precisa estar imerso rotineiramente em vivências que permitam o diálogo consigo mesma, o reconhecimento da variedade de movimentos, os desafios de coordenação motora e de percepção espacial. Ou seja, é preciso viver rotinas do “sentir” o corpo em movimento.

O campo sensorial da professora precisa ser ativado regularmente, de modo que as experiências e vivências das habilidades de movimento, e da sua própria gestualidade, sejam habituais no seu cotidiano. Esse hábito facilita a participação da professora em rotinas do corpo que brinca com crianças e com adultos. Essa participação é outra situação que oportuniza a ampliação do repertório cultural cinestésico durante a formação inicial.

Durante a formação inicial, as professoras necessitam de vivências direta com a brincadeira, não somente no espaço da Universidade, mas, principalmente no espaço das escolas. Os estágios não parecem ser suficientes, se o papel dessa professora estudante é

passivo, estando unicamente na posição de observadora. O levantamento teórico desse estudo apontou essa dificuldade.

As professoras chegam à Universidade já com um repertório cinestésico construído pela sua história de vida precedente. Nos anos de formação inicial, esse repertório cinestésico precisa ser ampliado e qualificado de modo que, ao brincar com as crianças, a professora saiba exatamente o seu papel.

No entanto, a tendência durante a formação inicial é que as professoras vivenciem situações da ação de brincar com as adultas coetâneas da sua turma. As vivências do brincar durante a graduação entre as coetâneas, ainda que seja prática, não possui a mesma intensidade no campo cinestésico se comparado com as vivências do brincar diretamente com as crianças. Todavia, é muito mais frutífero que passar todo o período de formação inicial sem colocar o corpo em situação de brincar, e não produzindo nenhum desafio cognitivo sobre a principal ação didática de uma professora de Educação Infantil que é saber brincar.

A análise das práxis é outra rotina importante a cada vivência do brincar durante o período de formação. Seja diretamente com as crianças ou entre as coetâneas do curso, é indispensável o debate epistemológico entre o pensamento gestual e o pensamento verbalizado. São essas rotinas de análise das práxis, que elevam o conhecimento da professora sobre a real importância da brincadeira como eixo orientador da didática da Educação Infantil.

Não basta somente reconhecer que a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil. É preciso garanti-la na prática. Para tanto, é preciso construir um conhecimento profundo sobre a brincadeira. As vivências do corpo em rotina do brincar, devem ser acompanhadas de vivências do corpo em análise das práxis. A formação inicial é o período crucial para a ampliação desse conhecimento que compõe repertório cultural cinestésico da professora.

Entretanto, vale ressaltar que, a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil são noturnos, e muitos em modalidade à distância. Esse fator dificulta a vivência de rotinas do brincar diretamente com crianças. Muitas professoras passam os quatro anos de formação com uma ou duas situações diretas na relação do brincar com crianças. Posteriormente, ao adentrar nos centros de Educação Infantil encontram uma estrutura de trabalho pedagógico pronta, e a dificuldade didática se instala.

Duas dificuldades foram expostas pelas professoras como proposição de conteúdos da formação, que teve o caráter pessoal e coo participativa. A intensa exploração sobre a dificuldade de utilização do espaço do parque e de manterem concentradas as crianças bem pequenas. Essas dificuldades somadas: à participação ativa das professoras nas brincadeiras presentes em suas infâncias, à pouca vivência e conhecimento coreológico, e à preocupação inicial em querer aplicar de imediato o conhecimento da formação na sua prática de ensino, impulsionou a investigação a encontrar a necessidade de ampliação do repertório cinestésico também em serviço.

Embora a vivência tenha sido breve, ao final, foi possível verificar alguns resultados que constatarem a necessidade de vivências cinestésicas do brincar em serviço. A satisfação de haverem participado de uma formação com prática, a facilidade em analisar a sua práxis educativa e, por consequência, o início de um processo de conscientização sobre a participação qualificada e didática da professora na brincadeira das crianças.

Esses resultados foram identificados após as vivências entre adultas. Infelizmente devido ao período pandêmico não foi possível realizar as mesmas vivências diretamente com as crianças, que seria o ideal. Mesmo assim os achados científicos foram expressivos a ponto de indicarem a necessidade indispensável de uma formação continuada com foco na prática do brincar com as crianças.

Ao iniciar a sua carreira na Educação Infantil é indispensável que a professora planeje a sua participação na brincadeira, de modo que seja uma rotina. É preciso brincar todos os dias. Repetir a ação. Nutrir o cérebro com todas as sensações provenientes das imprevisibilidades do cotidiano com as crianças. A partir do planejamento efetivo das brincadeiras a professora melhora a eficácia da sua participação, vendo nela um sentido. A cada repetição, a cada análise da práxis, a percepção sensorial do corpo na brincadeira potencializa não somente as crianças, mas também a própria professora.

A ampliação do repertório cultural cinestésico em serviço é a possibilidade que a professora possui de iniciar ou qualificar a sua consciência em relação a necessidade indispensável em brincar cotidianamente. Para tanto, é preciso ter a iniciativa de colocar-se em situação de brincadeira na mesma intensidade e frequência com a qual fazem as crianças. Uma professora de Educação Infantil que não conhece e não sabe comportar-se diante da brincadeira, é analogicamente como um médico que não sabe identificar um sintoma, um arquiteto que não

sabe projetar um espaço, ou um matemático que desconhece uma operação básica. Ou seja, brincar e conhecer teoricamente a brincadeira são ações essenciais na prática de ensino da Educação Infantil.

Durante os três períodos do percurso de construção social e cultural do repertório cinestésico da professora de Educação Infantil; infância, formação inicial e formação em serviço; o conhecimento epistemológico sobre a brincadeira deve ser vivenciado, debatido, e desenvolvido positivamente. Quando processo de apropriação do conhecimento sobre a brincadeira é contínuo e eficaz, o repertório cinestésico da professora potencializa a sua tomada de consciência, para uma prática educativa potente.

Do contrário, quando o repertório cinestésico da professora é socialmente construído com poucas experiências e com vivências pouco significativas, as quais não lhe engendram memórias afetivas, a prática educativa se distancia do universo da brincadeira. Desse modo, podem estar presentes nessa prática educativa uma ou mais características de: distanciamento, não participação, pouca ou nenhuma tematização de espaço, escolarização precoce, práticas educativas tradicionalistas, ausência da brincadeira no planejamento de ensino, e ausência da brincadeira como eixo orientador da didática.

Portanto, uma professora brincante possui um repertório cultural cinestésico amplo, ativo e potencializador, que lhe permite não somente dialogar com as crianças, como também tematizar o espaço para que a brincadeira aconteça. Essa tematização é uma ação que depende do tamanho do repertório cinestésico da professora, ou seja, da sua consciência corporal sobre a brincadeira.

Então, o espaço é outro elemento que compõe o pensamento verbalizado e o pensamento gestual. Objetos, cores e mobílias precisam ser organizados de modo que a professora possa criar territórios de aprendizagens favoráveis à brincadeira, de acordo com o período do desenvolvimento da criança. Os achados desse estudo permitiram detalhar as ações didáticas necessárias para essa tematização de espaço favorável ao desenvolvimento da brincadeira.

A ação de base para tematizar um espaço para a brincadeira é elencar o contexto das palavras. É uma ação que não depende de estrutura tecnológica extraordinária. Ela depende do repertório cultural cinestésico da professora, construído ao longo da sua vida, que permite à professora uma percepção sensível em escutar às crianças. Esse contexto de palavras está

presente nas funções sociais, na fauna, na flora, na natureza sensível das emoções e na geografia. Ou seja, está presente no meio (Vigotski, 2018b).

Ao identificar e selecionar o contexto de palavras, e definir o tema central da brincadeira, a professora será capaz de executar ações didáticas de preparação do espaço físico, e ações didáticas da sua participação no espaço.

As ações didáticas de preparação do espaço físico consistem basicamente em: escolher o objetos e materiais para a manipulação, selecionar as fantasias, organizar mobílias, selecionar músicas e criar territórios sensoriais dentro do espaço que possui.

A partir do espaço físico tematizado, é possível executar as ações didáticas de preparação da participação da professora na brincadeira, tais como: construir personagens, selecionar grupos de trabalho com as crianças, e principalmente, estudar o conhecimento científico para a estimular as crianças para a “zona de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2017).

Enfim, ao investigar a tomada de consciência das professoras, foi possível constatar durante as vivências de formação, que elas entram na brincadeira e brincam, e interferem no espaço de prática, de acordo com os seus repertórios cinestésico.

Um repertório cinestésico carente de vivências com a brincadeira impulsionará a professora a brincar pouco, a distanciar-se e/ou agir minimamente no espaço. Isso minimiza a possibilidade de as crianças avançarem em suas zonas de desenvolvimento potencial.

Do contrário, quanto maior o repertório cinestésico da professora, maior serão as possibilidades dessa professora brincar didaticamente com seus alunos, planejando a sua participação, os pontos de observação, interferindo no espaço, tematizando-o com facilidade e lidando tranquilamente com a imprevisibilidade da Educação Infantil.

A professora que tem consciência efetiva da brincadeira, que sente o brincar no seu corpo, faz a fusão do pensamento verbalizado com o pensamento gestual de modo automatizado, pois tem presente ativamente na sua vida a brincadeira. Ademais, essa professora potencializa efetivamente as crianças a entrarem e a explorarem as suas zonas de desenvolvimento potenciais.

Em síntese, a tomada de consciência da professora de Educação Infantil para a brincadeira é um processo, justamente porque a constituição da consciência é dinâmica. A consciência da professora precisa internalizar as relações sociais ao longo da vida sobre a

brincadeira. O quanto ela internaliza é justamente o tamanho do repertório cultural cinestésico que ela acumula na sua história de vida.

O longo processo de investigação desse estudo consentiu algumas ressalvas importantes para a compreensão efetiva dos seus achados científicos e para a formulação de pesquisas futuras.

O período pandêmico desviou as rotas de investigação previamente preparadas. Por esse motivo não foi possível analisar o pensamento gestual dessas professoras nas suas práticas de educativas com as crianças. Ao desviar essa rota, foi preciso lidar com as consequências. A primeira é o fato de que havia um olhar específico para a brincadeira de papéis pela intenção de traçar a amostra das crianças e professoras na faixa etária dos 4 a 5 anos. E pelo fato também de ser o período da atividade principal. O aporte teórico foi mirado nessa estrutura, sem detalhar o desenvolvimento posterior à brincadeira de papéis. Curiosamente, os resultados se demonstraram válidos para a brincadeira em qualquer período do desenvolvimento infantil. Ou seja, o repertório cultural cinestésico e o espaço das vivências são os fatores que determinam a participação das professoras nas brincadeiras, independente do período do desenvolvimento infantil. Essa é a primeira ressalva.

De todas as características das professoras de educação infantil, levantadas durante o balanceamento das produções científicas, a falta de conhecimento aprofundado sobre a brincadeira foi aquela que também apareceu durante essa investigação. No entanto, foi possível perceber que essa falta possui uma série de fatores que ultrapassam os objetivos desse estudo, mas que trazem possíveis provocações para pesquisas futuras. A estrutura da formação inicial brasileira dificulta esse aprofundamento. Mas, a metodologia dessa investigação pode mostrar que a vivência prática munida da práxis da brincadeira, ainda que breve, promove mudanças significativas no pensamento gestual e verbalizado das professoras, possibilitando o início de um processo de conscientização sobre a importância da sua participação na brincadeira das crianças. Essa é a segunda ressalva.

Embora a formação tenha sido de caráter pessoal e participativa, esperava-se uma postura passiva das professoras durante as vivências no sentido de esperar a exposição de um conteúdo pronto para replicar na sua atividade pedagógica. No entanto, o coletivo foi muito participativo e propositivo do início ao fim, a ponto de não ter nenhuma desistência. Mas, ao proporem a pauta do espaço do parque e da concentração das crianças de dois anos, percebe-se

ainda o quanto as professoras se colocam de imediato fora da brincadeira com perfil organizador. Nenhuma delas sugeriu um conteúdo específico para a sua formação pessoal, pensando no seu corpo, como por exemplo, meditação, yoga, dança. Mesmo assim, ao se depararem com as vivências práticas, essa postura passiva foi se dissolvendo. Isso conduz a uma necessidade de futuras pesquisas no campo da corporeidade da professora de Educação Infantil no currículo das licenciaturas. E essa é a terceira ressalva.

Como proposição de ações pedagógicas importantes para ampliar o repertório cultural cinestésico das professoras de Educação Infantil, e contribuir positivamente com o seu processo de formação indica-se: a inserção de programa de qualidade de vida e saúde na docência, nos currículos de graduação das licenciaturas e na rede pública de ensino, inserção de um programa coreológico nos currículos de graduação das licenciaturas, em todos os períodos, e a manutenção, reformulação, e ampliação do acesso a programas que façam a ponte entre a Universidade e a Escola, para oportunizar o maior número possível de experiências e vivências do brincar com as crianças. Essas ações pedagógicas auxiliam inclusive na possibilidade de alcançar uma melhor qualidade nas práticas de ensino da Educação infantil, permitindo que as professoras garantam com eficiência a sua participação na brincadeira com as crianças. E essa é a quarta ressalva.

Para o desenvolvimento progressivo do conhecimento científico sobre a brincadeira, propõe-se também a aplicação da estrutura desse estudo com a participação das crianças. Dessa forma, será possível descrever a relação do repertório cultural cinestésico da professora de Educação Infantil com o repertório cinestésico das crianças durante a brincadeira. A intervenção das respostas dessa relação no desenvolvimento infantil também pode ser pesquisadas. Essa é a quinta e última ressalva.

Propõe-se ainda que as professoras de Educação Infantil possam brincar com as crianças, conscientes da importância da sua participação ativa na brincadeira, e potencializando o desenvolvimento infantil, em prol de uma sociedade cada vez mais crítica e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANSELMO, V. S. Corpos, gestos e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil. **Revista Eletrônica: série iniciação científica – Feusp**, São Paulo, 2014.
- ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** 2018. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Pedagogie per il gioco: l'adulto nel gioco dei bambini*. In: SAVIO, Donatella. **Bambini e Gioco**. Parma (IT): Edizioni Junior, 2020. p. 156-184.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- CAMPOS, Daíse O. D. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor**. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

- CHARTIER, Getúlio Corrêa. **Memories of playing and building of subjectivity: An experience with students of a course of magisterial**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Francine. **As faces ocultas da brincadeira na infância: tudo o que o professor precisa saber**. Curitiba: Appris, 2022.
- COUTINHO, Ângela S.; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele M. A avaliação da qualidade da brincadeira na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n. 174, p. 36-59, out/dez. 2019.
- DAMASIO, A. **Sentir e saber: As origens da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- DE BOM, Francine. C. **A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma/SC**. 2014, 260f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- DEMÉTRIO, Rubia V.V. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 170f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.
- EHRENBERG, Mônica C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan./abr. 2014.
- EHRENBERG, Mônica C. **Educação, educação física e arte: diálogos na formação continuada de professores**. 2028, 66f. Relatório de Pós doutoramento (Pós Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- EHRENBERG, Mônica C.; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, ago. 2020.
- ELKONIN, Danil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FLEER, Marilyn. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play. **Early Child Development and care**, v.185, p. 1801-1814, feb. 2015.

FORTINI, F. A. G. **A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil: perspectivas na produção acadêmico- científica brasileira (1999-2015)**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FRACETTO, Patrícia. **Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil - um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski**. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GATTI, Bernadete A. et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação Educacional. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GNOATTO, Patrícia. **A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

IZA, Dijnane F.V; MELLO, Maria A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02p.283-302, ago. 2009.

LABAN R. **Modern Educational Dance**. London: Macdonald & Evans, 1948.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAZARETTI, Lucinéia M. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Alexei. Os princípios pedagógicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15º ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LURIA, Alexander R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15º ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 191-224.

MAK, Denise. **Didática no cotidiano da educação infantil**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely A. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35(2), 457-472, ago. 2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MIGNOSI, Elena. La formazione dei formatori e la danzamento terapia. In: GIAMBALVO, Epifania. **Collana Di Saggi Pedagogici**. Roma (IT): Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008. p. 1-280.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C.G. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

REZENDE, Marianne da C. M. D. D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SABBAG, Samantha. **"Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói": a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil**. 2017. 248f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

SALLES, Flaviane. L.S. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, Marina C. D. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escola**. 2019. 201f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2019.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

UTAMI, Ade d; FLEER, Marilyn; LI, Liang. The “player” role of the teacher in playword creates new conditions for children’s learning and development. **International Journal of early childhood**, v.24, p. 235-244., ago. 2022.

VIDAL, Marinália L.G; PUCCI, Renata, H.P. A constituição histórica do espaço da educação infantil: uma questão de gênero. **Comunicações Piracicaba**. v. 27, n. 1, p. 307-327, jan.-abr. 2020.

VIGOTSKI, Lev. S. **7 aulas de L.S Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. São Paulo, v. 01, n. 01, p. 23-36, jun. 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 15^o ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

APÊNDICE A - INDICADORES DE BUSCAS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Base de Dados	Palavras-chaves	Operador/Local	Filtro (s)
Scielo	jogo, educação infantil, Vigotski	AND/Resumo	Período 2010-2021
	jogo, educação infantil, escola, professor	AND/Resumo	Período 2010-2021
	brincadeira, educação infantil, criança	AND/Resumo	Período 2010-2021
	jogo, educação infantil, criança	AND/Resumo	Período 2010-2021
	brincadeira, criança, professor	AND/Resumo	Período 2010-2021
	Vigotski, educação infantil	AND/Resumo	Período 2010-2021
	jogo, Vigotski	AND/Resumo	Período 2010-2021
	Vigostki, brincadeira	AND/Resumo	Período 2010-2021
	corpo, brincadeira	AND/Resumo	Período 2010-2021
	corpo, Vigotski	AND/Resumo	Período 2010-2021
corpo, educação infantil	AND/Resumo	Período 2010-2021 Área de ciências Humanas.	
BDTD	Vigotski, educação infantil, brincadeira	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021
	Vigostki, educação infantil, jogo	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021
	brincadeira, educação infantil, criança	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021 Área da Educação
	jogo, educação infantil, criança	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021 Programa de Pós-Graduação
	corpo, brincadeira, professor	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021
	corpo, Vigotski	AND/Todos os termos/Resumo	Período 2010-2021 Teses
ANPED*	Sem campo	GT'S 07 e 08	Reuniões Nacionais de 2015 a 2020
PPGE-UFSC**	Corpo	Assunto	Período 2010-2021

Fonte: da autora (2021)

**A base não possui sistema de busca integrado por palavras-chaves. A verificação precisa ser feita sob leitura de cada estudo publicado nos Anais de cada reunião.*

***Essa base permite somente a inserção de uma palavra-chave.*

APÊNDICE B – LEITURAS NA ÍNTEGRA E INDICADORES DE BUSCAS

Nº	Autor/ Data	U/R	Tipo de estudo	Título	Objetivo	Resultados Principais
1	Iza Mello ^e (2009)	Educação em revista	Campo/ Artigo	Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil	Discutir as atividades de movimento nas rotinas diárias de professoras de Educação Infantil	As professoras da creche investigada têm experiência de trabalho com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar atividades educativas com movimento e, portanto, priorizam a manutenção das crianças em situação de não-movimento.
2	Chartier (2010)	UFG	Campo/ (D)*	Memórias do brincar e construção de subjetividades: uma experiência com alunas de um curso de magistério	Investigar as memórias do brincar e seu desenrolar ao longo da formação de um grupo de futuras professoras, alunas de um curso de magistério.	O brincar estabelece condições de possibilidades para refletir e coletivizar experiências vividas em família, na escola e em outros espaços.
3	Campos (2015)	UFSC	Campo/ (D)*	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil:	Analisar a práxis do professor de Educação Infantil sobre a influência	O planejamento da professora possui uma intencionalidade marcante

				uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita.	dentro da teoria histórico-cultural a qual é literalmente percebida na prática que tem a brincadeira como princípio orientador e está sistematizada no fazer pedagógico diário da professora.
4	Ehrenberg (2014)	Proposições	Campo/ Artigo	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil	Identificar o entendimento de professores acerca da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física para a Educação Infantil.	As práticas corporais são contempladas na Educação Infantil, porém nem sempre sob a chancela da Educação Física. Pautados pela historicidade esportiva da Educação Física, os professores entrevistados compreendem essa disciplina como desfavorável para estar na Educação Infantil.
5	Marcolino e Mello (2015)	Psicologia, Ciência e Profissão	Campo / Artigo	Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil	Discutir os temas da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil na THC*	Apontar a necessidade de uma mediação do professor calçada na compreensão da riqueza de

						implicações que a brincadeira de papéis tem para a formação da pessoa.
6	Deme-trio (2016)	UFSC	Campo/ (D)*	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras	Analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês? G1, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	As relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês, ocasionando um desgaste do corpo adulto e uma necessidade de compartilhamento da docência com um terceiro profissional
7	Sabbag (2017)	UFSC	Campo/ Tese	" Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói": a centralidade do corpo adulto nas relações	Conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil.	As professoras pouco direcionam pouca atenção ao seu corpo, que é afetado pelas demandas profissionais e como reflexo, afeta as relações estabelecidas com as

				educativas na educação infantil		crianças. A inadequação dos espaços e das materialidades para o corpo dos adultos nos contextos de Educação Infantil são os principais fatores que contribuem para o desgaste corporal. Existe uma lacuna nas formações iniciais e continuadas de professores no tocante ao corpo.
8	Salles (2018)	UFES	Campo/ (D)*	A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Compreender as formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor à criança autista, em atividades lúdicas no contexto de uma brinquedoteca universitária.	Os resultados indicam a relevância da identificação ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, de dois movimentos realizados pela ação mediadora da professora com a criança, e que demarcaram saltos qualitativos importantes nessa relação.
9	Fortini (2018)	UFG	Revisão/ (D)*	A brincadeira das crianças	Apresentar resultados de uma análise da produção	As concepções de brincadeira por parte dos

				de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil: perspectivas na produção acadêmico - científica brasileira (1999-2015)	acadêmica brasileira, no período de 1999 a 2015, acerca da brincadeira da criança de 0 a 3 anos na perspectiva sociocultural, no contexto da Educação Infantil.	profissionais da educação é uma concepção de instrumentalização da brincadeira enquanto recurso didático-pedagógico, não proporcionando o espaço e tempo para as crianças brincarem na Educação Infantil, e não valorizando a brincadeira como atividade principal que gera as mudanças mais significativas no psiquismo infantil.
10	Rezende (2018)	UFRN	Campo/ Tese	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil	Analisar modos como crianças bem pequenas (1 e anos de idade) vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil	Ausência de mediação intencional das professoras, e um distanciamento entre o discurso produzido e as práticas desenvolvidas.
11	Anselmo (2018)	USP	Campo/ (D)*	Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão	Investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona de professoras/e	É de fundamental importância as relações centradas nas brincadeiras, nas linguagens

				docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenos/os?	s da Educação Infantil.	do corpo, nas experiências artísticas e criativas, para que, no encontro com as crianças, os professores reconstruam suas dimensões brincalhonas.
12	Coutinho et al (2019)	Cadernos de Pesquisa	Campo/ Artigo	A avaliação da qualidade da brincadeira na Educação Infantil	Avaliar a brincadeira em uma instituição de Educação Infantil de Curitiba.	A construção coletiva do instrumento a partir de um processo de investigação permitiu o aprofundamento de conceitos ligados ao tema e consistiu em um processo de formação continuada singular.
13	Silva (2019)	Unesp	Bibliográfico/ (D)*	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	Compreender as relações existentes entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de papéis sociais, atividade-guia da idade pré-escolar, tendo como referência os pressupostos da psicologia histórico-cultural	A brincadeira de papéis não é uma atividade inata e deve ser ensinada. Na escola de Educação Infantil o trabalho pedagógico dos professores pode influenciar no desenvolvimento tanto desta atividade quanto da

						imaginação infantil.
14	Mak (2019)	PUC-SP	Campo/ Tese	Didática no cotidiano da educação infantil	Investigar o modo como a didática tem sido interpretada e utilizada no cotidiano de sala de aula da educação infantil, na faixa entre 4 e 5 anos de idade.	A didática para esta faixa etária tem sua maior incidência no lúdico, com atividades que envolvem principalmente brincadeiras, entretanto ainda se mostra não delineada por propor tarefas próprias do ensino fundamental
15	Ehren-ber e Ayoub (2020)	Educação e Pesquisa	Campo/ Artigo	Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência	Objetivou-se que professoras de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental pudessem, a partir da experimentação, sensibilização e da percepção de seus corpos, compreender possibilidades educativas e artísticas da gestualidade.	Ampliação das discussões fundamentais para o desenvolvimento das práticas corporais na formação docente, compreendendo essas práticas de maneira ressignificada a partir das ciências humanas, que compreendem todas as pessoas, incluindo as crianças, como produtoras de culturas, entre elas a cultura corporal.
16	Gnoatto (2020)	Unioeste	Campo/ (D)*	A brincadeira como	Analisar como se articula	A brincadeira somente será um princípio

				princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil	atividade do brincar e o trabalho pedagógico nas turmas de Pré- Escola II	orientador do trabalho pedagógico se os professores estiverem preparados para, organizar o tempo e o espaço em que a atividade irá de se desenvolver, selecionar objetos que compõem a brincadeira, e discutir e implementar o conteúdo que será desenvolvido.
17	Fracetto (2020)	Unicamp	Campo/ (D)*	Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski	Compreender e analisar os indícios de processos desenvolvimentais que abrangem a emoção e a imaginação no trabalho com crianças pequenas, com enfoque em brincadeiras, dramatizações e contações de histórias.	Professores com condutas ativas ou bloqueadoras na mediação das emoções. Existem processos desenvolvimentais complexos que envolvem a imaginação e a emoção na educação infantil e que precisam ser considerados para redimensionamentos dos fundamentos, conceitos e práticas pedagógicas.

Fonte: da autora (2021)

**T.H.C:Teoria Histórico-cultural) / D*: dissertação*

APÊNDICE C – CATEGORIA DE ANÁLISE DOS ESTUDOS REVISADOS

Objeto central: a brincadeira no ambiente escolar da Educação Infantil	Objeto central: o corpo da professora na relação com o ambiente escolar da Educação Infantil
Mello e Iza (2009)	Chartier (2010)
Ehrenberg (2014)	Demetrio (2016)
Marcolino e Mello (2015)	Sabbag (2017)
Campos (2015)	Ehrenberg e Ayoub (2020)
Salles (2018)	
Anselmo (2018)	
Fortini (2018)	
Rezende (2018)	
Silva (2019)	
Mak (2019)	
Coutinho et al (2019)	
Gnoatto (2020)	
Fracetto (2020)	

Fonte: da autora (2021).

APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE DOS ENCONTROS

ENCONTRO 01 – PRESENCIAL				
Perguntas do debate final:				
(1) Como você se sentiu durante a prática? Quais foram os sentimentos?				
(2) Quais foram, ou quais são as maiores dificuldades que você enfrenta em seu cotidiano?				
(3) O que você gostaria de estudar mais e que fará a diferença na sua prática educativa?				
Instr.	Legenda	Observações narradas	Registros de falas na íntegra	Questões futuras/Problematizações
V	v.E1M3.1 prática coreológica (2)	Durante a coordenação motora de movimentos entre braços e pernas, sentados, em planos difíceis de coordenar, havia uma boa concentração do grupo. Sem desistências e interrupções.	X	X
V	vE1M3.1 prática coreológica (3)	Durante a coordenação de movimentos em X (forma) de formas variadas e em pé, o grupo seguia concentrado, mesmo com algumas dificuldades na coordenação do movimento em X durante o deslocamento frontal para frente e para trás.	X	X
V	vE1M3.1 prática coreológica (17)	Nesse momento, com o corpo em deslocamento para o espaço flexível, mesmo com algumas dificuldades para orientar-se no espaço, e coordená-los com os movimentos que haviam sido explorados individualmente, os professores permanecem concentrados buscando as devidas correções, para seguir os meus comandos. Os corpos nesse momento, expressão maior satisfação e alegria por estar em movimento, e conseguindo acompanhar.	X	X
v	vE1M3.2 prática coreológica	Os professores durante a criação de uma sequência coreográfica com os elementos (figuras)	X	X

	a criação 2 (10)	corporais que haviam sido trabalhadas separadamente, conversam entre si, gesticulam, ou seja, demonstram interesse pela produção.		
V	vE1m3.2 prática coreológica a criação 2 (12)	Nesse vídeo fica clara a dificuldade de expressar um corpo solto, relaxado, e despreocupado com a exposição. Os professores ficam preocupados em seguir a sequência solicitada à risca, e apenas demonstram os movimentos, sem conexão uns com os outros. No entanto, apresentaram movimentos diferentes daqueles que eu propus durante a condução da prática coreológica. Se houvesse maior tempo para exercitar, memorizar e viver a sua sequência, talvez a expressão corporal viria mais solta. No entanto, é muito nítida a dificuldade de sentir os movimentos com fluência. É sempre travado, duro e com ausência de percepção das possibilidades espaciais	X	<i>Preciso compreender as possíveis relações das espacialidades labanianas com o desenvolvimento da consciência corporal.</i> <i>O corpo em Vigotski com o corpo em Laban!</i>
V	vE01m04 debate (3)	X	P1- Eu tenho receio, medo, com tudo que tenha salto! P1- Se tiver que ter um obstáculo, eu já não consigo trabalhar isso com eles.	<i>De onde vem esse medo? É pessoal ou perpassa as questões sociais impostas subjetivamente sobre o zelo pela integridade física da criança? Impactos no desenvolvimento infantil?</i>
			P1- O pedagogo da Educação Infantil na verdade ele é muito ativo sim, porque, como nós não temos Artes e educação Física dentro da creche, nós fizemos	<i>Existe uma contradição aqui entre ser ativo porque não tem Ed. Física e artes x a percepção de mecanicidade ao sair do espaço da sala de aula. Qual seria a concepção de “ser ativo” para essa professora?</i>

			<p>esse papel... Que a BNCC já não faz mais essa diferenciação, eles colocam todos no mesmo contexto. Então, nós somos ativos, mas daí a gente fica um pouquinho fora da sala, parece que a gente já perde um pouco dessa mobilidade, a gente já fica mais travado, mecanizado.”</p>	<p><i>Outro ponto: o espaço fora da sala de aula... Que espaço é esse? A sala, pequena, com maior possibilidade de controle e o pátio, grande, e menor possibilidade de controle dos corpos livres das crianças para o movimento espontâneo sobretudo.</i></p>
			<p>P1- Não, não foi difícil, eu acho bem legal fazer essas formações com outras áreas sem ser sempre os mesmos, essa troca diferenciada sabe.</p>	
			<p>P2- Eu gosto de cantar mas tenho bastante dificuldade em relação ao corpo, ao movimento do corpo.</p> <p>P2- A parte que é de cantar, de fazer gestos simples, ok. Pular, fazer um movimento maior com o corpo eu também sempre tive muita dificuldade. Lateralidade também, desde pequena, sempre tive muita dificuldade.</p>	<p><i>Novamente aparece o sentimento de medo da liberdade de movimento de locomoção, em espaço flexível (Laban). A professora denomina termos da psicomotricidade, do aspecto do desenvolvimento motor e volta em sua infância para localizar a origem dessa dificuldade que está nela. Havendo dificuldade na sua constituição de consciência corporal é uma prerrogativa para a dificuldade também perdurar nas suas ações educativas com as crianças? Seria também um motivo para distanciar-se dessa relação sua de movimentos amplos com e para as crianças?</i></p>
			<p>P2- O que eu vejo hoje, nas visitas que a gente faz na Educação Infantil, que eu pelo menos vejo há 10 anos, é a falta do cantar, a falta da música na sala de aula. Não música de DVD, e musicinhas preparadas que a criança fica vendo e cantando, mas sim um resgate cultural,</p>	<p><i>Existe uma necessidade de compreensão da concepção de infância construída nessa professora. Crianças estão adultas porque não cantam mais músicas “de criança”? Vale lembrar aqui que as crianças estão sob as mesmas forças sociais do seu entorno, postas aos adultos. Outra questão: Qual seria a relação do ato de cantar, com o repertório musical e consequentemente com a “preservação” da infância? Os</i></p>

			<p>as musiquinhas antigas. Eu sinto falta disso. Eu falo pelo que eu percebo ao longo dos anos. Foi se perdendo o entusiasmo pela música. Ficou muito voltado à dança. Hoje se tu pedires para a criança cantar uma musiquinha; a gente já fez esse teste; vem músicas adultas, com coreografia de adultos. Tu não vê mais a criança cantando “Meu pintinho amarelinho”... Sabe... Um resgate. Quando eu me deparo com essas situações eu penso que a gente precisa resgatar a infância dessas crianças. Eles estão ficando adultos muito rápidos.</p>	<p><i>professores não cantam, mas, dançam?</i></p>
			<p>P3- Até a situação em que eu tenho medo deles se machucarem [...] Eu fico mais receosa.</p>	<p><i>Mais uma vez, outra professora revela a preocupação com a integridade física das crianças. A palavra medo aparece novamente.</i></p>
			<p>P3- Eu fiquei bem à vontade para fazer o que foi proposto, os exercícios.</p>	
V	vE1M04debate(4)		<p>P4- Ai, eu me senti bem, foi bem tranquilo</p>	
		P5 é professora de Educação Física	<p>P5- A minha dificuldade é com as crianças e 3 anos. Que parece assim que eles vem com “aquela” que eles podem fazer tudo. Até como tu comentou de fazer um círculo... Até eles resolverem ouvir, acabou a aula! Até conseguir fazer tudo isso, é só no segundo semestre e olhe lá!</p>	<p><i>Ressalta-se nessa fala: (1) a relação da professora com o ambiente de prática: o parque poderia ser um ambiente de prática para a educação física? Ou Como o parque pode ser vinculado a prática pedagógica de qualquer professora/ (2) O controle de corpos infantis – catar um lá ou aqui seria inconscientemente um desejo de ter as crianças perto, paradas, com olhos fixos ao que a professora diz? (3) A concentração das crianças bem</i></p>

			<p>Eles se dispersam fácil.</p> <p>P5- Com relação ao movimento, o cantar, é tranquilo... O problema assim também é... Não questionando as pedagogas, e não esse ano que estou trabalhando. São vários anos que eu vejo que, quando eu vou para a rua, é PARQUE! Então até eu dominar eles e dizer “A prô não leva no parque!”... Eu acho que as pedagogas além do parque, elas tinham que ir mais na rua orintar as crianças: “Agora é hora de brincar aqui, nesse espaço aqui, agora nesse aqui!” Porque senão, quando a gente vai para a rua, tem que catar um lá, outro aqui!</p>	<p><i>pequenas está relacionada ao comportamento do brincar do professor?</i></p> <p><i>Vigotski traz a importância de MOBILIZAR O INTERESSE PRIMEIRO! Sem isso não há concentração. (psicologia pedagógica)</i></p>
	vE1M04debate(4)	<p>P5- Expõe também a dificuldade de organizar as crianças de 3 anos na rua, afirmando que muitas vezes estão SEM professora auxiliar, e com crianças com necessidades educativas especiais, e que isso dificulta muito a organização de uma aula que já tem pouco tempo (45 minutos)</p>	X	<p><i>Essa fala expõe uma carência na formação do professor e sua capacidade de compreender a realidade objetiva das condições sociais de trabalho. Como essas condições influenciam (ou não) a capacidade desse corpo adulto/professor brincar efetivamente com as crianças bem pequenas?</i></p>
v	Ve1m04debate(05)	<p>P6- Pergunta também como ela pode ajudar uma aluna que bate em tudo quando se locomove, que cai com frequência no chão. Ela questiona querendo saber como pode fazer para ajuda-la.</p>	<p>P6- Porque uma criança em uma atividade de faz de conta, quando tu faz uma atividade de faz de conta, porque ela quer e de novo? O que ela vê de novo?</p>	<p><i>Essa professora traz uma dúvida particular sua, a partir da terceira pergunta do debate. Essa curiosidade empírica diz muito sobre a presença do jogo no percurso formativo. Quais são as referências e o que os professores da infância estudam sobre o jogo/brincadeira.</i></p>

				<p><i>OS: Eu respondi de súbito durante o debate a essa pergunta, e a professora tomou nota de tudo com muita atenção.</i></p> <p><i>Essa mesma professora traz uma outra necessidade particular em relação a uma aluna que possui dificuldade de orientação espacial. >>>Percebe-se que a preocupação dessa professora é melhorar a sua prática de ensino buscando uma solução de fora, com uma ação pronta. Ela parece não perceber de imediato quais seriam as respostas a essas perguntas se o seu comportamento no brincar fosse analisado, modificado e questionado. Não questiona-se (internamente) o seu agir, mas sim, uma resposta objetiva afastada do brincar.</i></p>
V	vE1M04debate(06)	<p>P7 também é professor de Educação Física</p> <p>P7- O professor ressalta a dificuldade em trabalhar com a sua turma por ser multi-etária e na mesma atividade tem criança que já corre, e outra que não tem noção e cai por cima de outra criança.</p> <p>P7- O professor também ressaltou a dificuldade em ministrar aula de Educação Física na rua, e competir com o parque</p>	X	<p><i>Mais uma vez a exposição de uma dificuldade individual, que perpassa pela formação de professor. Como o professor pode brincar junto com crianças de diferentes idades? É diferente essa relação? Durante a formação, o que se fala, e estuda sobre essa realidade objetiva?</i></p>
V	vE1M04debate(07)	<p>P8- Relata a dificuldade de ensinar as crianças de 2 anos a se concentrar.</p>	P8- Elas estão sempre em movimento...	<p><i>Mais uma menção em relação à concentração. Por que razão os professores constroem o estereótipo de que a concentração somente se estabelece com o corpo parado?</i></p>
		<p>P8-P5-P1- Esses três professores iniciam uma discussão sobre a orientação das crianças para utilizar o espaço do parque. P8 relata que é difícil estar com as crianças na rua porque</p>	X	<p><i>O espaço do parque aparece mais uma vez como um lugar desconectado da rotina das práticas de pedagógicas no momento de uma atividade direcionada. Parece que o livre movimento o qual as crianças buscam, é interpretado como a</i></p>

		<p>eles querem parque. P5- responde dizendo que as pedagogas possuem maior tempo com as crianças, então é mais fácil para elas sair para uma atividade diária na rua, entorno de 15 minutos e retornar para a sala, diariamente. E não ficar somente dentro da sala. Assim será mais fácil de eles se acostumarem e compreenderem que existem outros espaços além do parque. P1 ressalta que um pouco dessa dificuldade com o espaço do parque é também causada pela fala dos pais: “Você vai lá ficar no parquinho”, e afirma em seguida que desconstruir isso é muito difícil.</p>		<p><i>grande barreira para a organização e concentração na professora. A sugestão que a professora P5 faz, é justamente para condicionar as crianças a compreenderem que o parque é um dos muitos espaços que tem na escola. A necessidade de controle aparece mais uma vez no discurso dos professores, num espaço o qual o controle sobre os corpos infantis se perde, porque ali, cada um desenvolve e experimenta aquilo que deseja e que tem curiosidade. Porque razão o professor tem dificuldade de mobilizar o interesse para aquilo que propõe enquanto atividade direcionada no espaço do parque?</i></p>
		X	<p>P9- Eu gosto de cantar com eles. Eu tenho dificuldade por eles se machucarem. Eu fico bem preocupada com isso! (sobre as brincadeiras com o corpo em movimento)</p>	<p><i>O medo vem do zelo pela integridade física e conseqüentemente o receio da perda do emprego, ou é algo que vem externado a partir da sua constituição enquanto professora? É de fora para dentro, ou de dentro para fora?</i></p>
		<p>P10- Após externar que teve dificuldades em manter seu corpo em movimento, essa professora ressaltou que quando estava em sala de aula, suas dificuldades seriam: a concentração das crianças de 2 anos, e a manutenção da rotina.</p> <p>P10- Essa professora ficou nervosa durante o seu depoimento, e sessou a fala após o relato das suas dificuldades quando estava como professora em sala de aula.</p>	<p>P10- Hoje na formação eu senti dificuldade em acompanhar porque eu não me acho assim tão em forma! Mas eu consegui né! A gente vai e faz. Mas, eu tô destreinada de atividade física. Isso que eu percebi, na hora de fazer os movimentos.</p>	<p><i>Aqui foi o primeiro momento e a primeira professora a trazer a análise da experiência para si! Foi a única que externou as sensações vividas e percebeu que o seu agir já não era como esperava.</i></p> <p><i>No entanto, além da percepção de si, ela também ressaltou a questão da concentração e cita “manutenção da rotina”. Mais uma vez aparece no discurso dos professores a necessidade de controle dos corpos infantis, e um estereótipo de concentração com corpo silenciado.</i></p>
	vE1M04debate(7)	P11 é professora de Educação	<p>P11- O trabalhoso são as crianças de 3 anos [...] os</p>	<p>P11 foi a primeira professora do grupo a narrar como o seu corpo brinca com as crianças. Apesar</p>

		<p>P11- Trabalha em 5 escolas e ressalta a diferença de realidade entre elas. Em uma consegue cumprir o planejamento, em outras não.</p>	<p>pequeninhas de 3 anos que se dispersam rápido.</p> <p>P11- Eu entro na brincadeira com as crianças quando a gente vai para a rua brincar, porque eles estão brincando, ou estão fazendo o dinossauro, ou tão brincando com a bola, e já começam a dizer que o passarinho comeu aquele ovo, e eu entro na brincadeira deles. E aí eu fico aqueles 10, 15 minutinhos com eles, e aí é onde que eles conseguem depois fazer a minha aula, porque eu entrei junto com eles. Depois eu saio, e eles participam comigo.</p> <p>P11- E hoje nessa formação pra mim foi tranquilo. Eu sempre gostei de movimento.</p>	<p><i>de também relatar a sua dificuldade com os pequenos, e usar também a palavra “dispersão”, o relato da professora traz explicitamente como ela age com a brincadeira. No entanto, ela coloca a brincadeira como uma experiência fora da “sua aula”. Quando ela diz que entra na brincadeira deles, para depois eles fazerem a sua aula (e usa o pronome possessivo “minha”) ela parece, inconscientemente não perceber aquele ato de brincar COM ele como um ato pedagógico, como a sua aula na íntegra, como a essência da educação infantil.</i></p>
		<p>P12- Também ressalta a dificuldade com os pequenos no momento de fazer a aula na rua por conta do parque, que em sua opinião, tira a concentração. Por esse motivo ela faz atividades mais rápidas e mais dinâmicas.</p>	<p>P12- Eu gosto dos menores.</p>	<p><i>O espaço do externo é citado mais uma vez como a grande dificuldade com os pequenos. O controle de corpos aparece novamente. Para driblar essa dificuldade, essa professora alterou seu modo operandis com os pequenos, realizando atividades de curta duração.</i></p> <p><i>A mobilização do interesse tal qual afirma Vigotski, superaria a questão do tempo? O tempo é o vilão na Educação Infantil? Ou seria o espaço? Ou seria a ausência da participação dos professores?</i></p>
<p>Nem todos os professores participaram do debate expondo as suas dificuldades com clareza e informações específicas e detalhadas. Alguns limitaram-se a responder que foi tudo tranquilo, e não tiveram dificuldades, nem tão pouco tinham algo para propor em relação à novos estudos.</p>				
<p>ENCONTRO 2 – REMOTO</p>				
<i>Instr.</i>	<i>Minutos</i>	<i>Observações narradas</i>	<i>Registros de falas na íntegra</i>	<i>Outras Observações</i>

V	39'	Tinham 60 pessoas online		
	40'50''	Solicitei que os professores que estivessem somente concentrado nos encontro de formação, digitassem 2, e se estivessem fazendo duas ou mais ações ao mesmo tempo que digitassem 1.		
	45'39''	Houve a primeira participação no chat	P1- “Pensar condições de ensino que proporcionam sentido e motivo para a participação das crianças, é realmente desafiador.” (escrita)	
	54'47''	Houve a segunda participação no chat	P4- “A questão das turmas multi eárias a atenção (do professor) é maior para os menores de 4, na faixa de 2 e 3 anos.” (escrita)	
	58'37''	Houve a terceira participação	P3- “E como faz para despertar o interesse dos menores de 2 anos?” (escrita)	
	59'00''	Houve a quarta participação	P6- Importância da EF na faixa etária abaixo de dois depois que tu falastes a comunicação por meio do corpo.” (escrita)	
	1'28''	Houve a quinta e demais participações em sequência, após eu ler a situação de uma brincadeira de faz de conta da minha dissertação, e questionar o que eles acharam da participação da professora na brincadeira.	<p>P19- Disse que houve uma ruptura da brincadeira. (escrita)</p> <p>P13- Disse que a professora poderia ter entrado na brincadeira ao invés de retirar os livros. (escrita)</p> <p>P14- A professora poderia ter dito que os tigres não poderiam brigarem (escrita)</p> <p>P17- A professora poderia ter entrado na brincadeira e explorado outros conhecimentos e interligar com o que</p>	

			<p><i>havia planejado. Ficaria mais divertido. (escrita)</i></p> <p>P6- <i>As crianças estavam concentradas nas brincadeiras que eles mesmo organizaram. (Escrita-após eu perguntar se as crianças estavam concentradas)</i></p>	
	1'34''	<p>P13- <i>analisa a participação da criança no segundo episódio da brincadeira apresentada "sou professor"</i></p>		<p><i>Essa professora pontua que a criança estava sendo ríspida na brincadeira, porque provavelmente ela já tinha vivido essa relação com a professora no real.</i></p>
	1'35''		<p>P11- <i>Ele (a criança) está escrevendo uma ação</i></p>	
	1'36''	<p>PJ- <i>afirma que quando a criança está na função social de professor, na brincadeira, ela a passa a lembrar das próprias regras as quais está submetida na vida real.</i></p>	<p>P3- <i>A professora poderia deixar para ver como a criança finalizaria essa ação.</i></p>	
	1'49''	<p><i>Eu termino a explanação dos conteúdos, e abro para a livre participação dos professores.</i></p>	<p>P4- <i>Parque não é o lugar de descanso do professor... E o lugar mais difícil porque ele precisa entrar junto</i></p>	
	11:51:35	<p>P4- <i>relatou a experiência negativa que teve com uma professora de Educação Física no seu 5 ou 6 ano de escola no ensino fundamental 2. A professora dizia a ela que se ela não corresse ela limparia os banheiros.</i></p>		
	1:54:48	<p><i>Eu trago a réplica do depoimento da professora, enfatizando que o exemplo foi muito bom pois mostra o quanto a professora</i></p>		

		<i>do seu relato NÃO mobilizou o interesse e se encontrava distante do envolvimento do conteúdo</i>		
	1:55:00	P2- <i>coloca por escrito que o parque é o melhor momento para conhecer o corpo das crianças em movimento.</i>		
	1:55:40	P1- <i>afirma que percebe que eles ficam encantados e enlouquecidos quando a professora brinca junto com eles no parque.</i>		
	1:56:07	<p><i>Ressalto o exemplo do corpo cansado do professor</i></p> <p><i>PM- relatou ainda que, qdo percebeu seu cansaço extremo com o berçário, foi pra uma turma de 4 e 5 anos e foi fazer um checkup em sua saúde, Ela ficou um tempo com os maiores e relata que depois que se recuperou fisicamente, começou a fazer atividade física, retornou para a turma dos bebês no ano seguinte. Ela ainda cita “Eu preciso melhorar o meu corpo para continuar a trabalhar”</i></p>	<p>P1-<i>Eu acho que o professor de ed. Infantil precisa ter consciência da sua saúde corporal [...] Chegou um determinado momento quando eu trabalhava com o berçário, e vi que as minhas aulas estavam ficando muito monótonas. Eu não tinha disponibilidade física para atender os meus alunos. E chegou o momento em que eu, ou melhorava, ou eu saía. E eu troquei a minha turma pq eu não tinha mais condições de pular, de correr, e eu precisei trabalhar isso em mim. Eu como professor preciso entender quando eu não consigo mais atender a necessidade do meu aluno, porque ele não tem o entendimento que eu não consigo mais, só eu posso ter essa compreensão.</i></p>	
	a partir de 2:00:00	<i>Mais professoras (3) reconhecem que os bebês gostam, e interagem muito mais quando as</i>		

		<p><i>professoras brincam junto a eles.</i></p> <p><i>Uma professora sugere que, todos os dias tinham que ter uma rotina de rua!</i></p>		
<p><i>Nesse encontro, os professores tomaram conhecimento do conteúdo propriamente dito exatamente no dia do encontro. A maioria não leu os textos previamente e tiveram contato somente a partir da minha explanação. Nesse caso, a manifestação e participação oral e escrita ficou especificamente entre 8 professores. Uma quantidade muito baixa, 12%, dos 66 professores que estiveram presentes. Desses 8 professores participantes, somente uma reconheceu a capacidade do seu corpo de brincar com as crianças. Outros professores opinaram como a professora deveria ter feito na situação dos casos narrados, expressando a necessidade de entrar na brincadeira, a importância do brincar junto. Vale ressaltar que sempre em nível de discurso a partir da observação de um fato narrado no outro. *E será que de fato brincam conforme a necessidade que apuraram ser imediata a partir de um fato narrado com outro professor?* *Discurso e prática se efetivam?* Vale ressaltar também que a professora PA, no momento 1h55min40'' afirma que percebe o quanto as crianças se encantam quando o professor brinca junto. De certa forma, a brincadeira faz parte do cotidiano desses professores. Talvez pelo fato de o encontro ser online, possa ter prejudicado a maior participação no momento do debate.</i></p> <p><i>O encontro teve 2 horas de duração, um pico de 66 professores e 57 permaneceram até o final. Por questões óbvias, não podemos estabelecer que a permanência dos 57 tenha sido efetiva e concentrada no conteúdo.</i></p>				
<p>ENCONTRO 03 – PRESENCIAL</p> <p>Encaminhamentos para debate final: (trecho retirado do diário de campo 3)</p> <p>“Após a exposição, eu questionava como elas agiriam diante das situações narradas, e se achavam correta as atitudes tomadas pelas professoras que faziam parte da pesquisa a qual eu acabara de ler. Todos os depoimentos foram gravados em audiovisual. Para finalizar, perguntei o que eles o que os três encontros provocaram de reflexões em sua prática educativa e também em sua vida.”.</p>				
Instr.	Legenda	Observações narradas	Registros de falas na íntegra	Questões futuras/Problematizações
I	E3M03.1prática brincadeirapénabola(1)	Nessa imagem temos os professores concentrados em participar da ação de jogo presente na coleta das memórias coletivas dos professores.	X	<i>Os corpos demonstram a vontade de querer experimentar</i>
v	vE3M03.1prática brincadeirapegapega(1)	Nesse trecho os professores devem se locomover em uma postura não convencional: em 4 apoios. Aos 11' uma professora que estava na barra, assume o “personagem” provocativo no jogo do pega-pega (grupo da evitação-ver Corsaro). Os professores buscam		

		<p>participar a partir daquilo que conseguem, e criam novas possibilidades de locomoção. Existem uma comunicação coletiva. Ninguém fica de fora. No minuto 1'07'' a professora de vermelho realiza um rolamento, na tentativa de locomover-se mais rápido e atingir o objetivo. Risos e alegria são expressão.</p>		
V	vE3M03.1prática brincadeiradepeg apega (2)	<p>Aqui a locomoção passa a ser em pé, com deslocamento lateral. Os professores empreendem maior energia. Todos participam e buscam estratégias para alcançar o objetivo final do jogo.</p>		
V	vE3M03.1prática brincadeiradepeg apega (3)	<p>Nessa variação haviam obstáculos que realizados pelas duplas. Por esse motivo, era permitido a corrida frontal (normal). Nesse vídeo, a professora de amarelo busca a sua máxima energia para pegar os colegas e ultrapassar os obstáculos, até o ponto de desequilibra-se e cair no chão em 1min37''</p>		
V	vE3M03.1prática brincadeiradepeg apega (5)	<p>Na continuação do jogo, a professora de branco está determinada a concluir o jogo e assim o faz. A professora que havia caído antes, não sai do espaço de jogo. Permanece</p>		

		observando. Todos os corpos se locomovem com a intenção de continuar no jogo.		
v	vE3M03.2prática brincadeiradepên abola	<p>Aos 22'' a professora que lançará a ficha, ao invés de lançar a ficha para cima e chamar a professora de surpresa conforme as regras do jogo, ela entrega a ficha na mão da colega.</p> <p>Aos 26'' após uma parada para a explicação de como funcionaria a brincadeira, ela repete a ação e a faz corretamente.</p> <p>Aos 40'' a professora de vermelho encontra dificuldade no lançamento da ficha: "É para arremessar nela ou lançar pra ela?"</p> <p>Aos 1'20'' outra professora faz o mesmo "erro" da professora descrita no segundo 22 desse trecho. Ela entrega na mão. A colega lembra ela que precisa lançar para cima. Para repetir a ação, ela demora alguns segundos, apresentando indecisão. No entanto, todo o grupo permanece concentrado e procura ajudá-la. Aos 1'45'' ela</p>		<p><i>O erro parece acontecer por falta de experiência corporal do brincar com essa brincadeira. No entanto ela permanece querendo aprender.</i></p> <p><i>A pausa explicativa serviu para mudar a ação motora da professora, e funciona exatamente da mesma forma com a criança.</i></p> <p><i>Essa dificuldade em saber o padrão correto do movimento está diretamente ligada à regra. Eu precisei reforçar a regra, dizendo que era necessário arremessar de modo que dificultasse a recepção da colega. Era para marcar ela e não deixar pegar. Após a minha intervenção ela planeja a sua ação motora meio que em câmera lenta. Exatamente como ocorre com a intervenção de correção na criança.</i></p> <p><i>Mesmo havendo já uma explicação, ocorre o mesmo erro. Após o auxílio vem um certo constrangimento, mas ela permanece e enfrenta a dificuldade. Com as crianças ocorre o mesmo padrão de comportamento durante a gestão dos conflitos e/ou dificuldades.</i></p> <p><i>Após ela verificar a ação de vários outros colegas, ela se sente mais segura e demonstra ter aprendido. Existe nitidamente maior expressão de felicidade e contentamento no corpo dessa professora.</i></p> <p><i>Com as crianças ocorre também a mudança no controle motor após um ou mais processos corretivos positivos e encorajadores</i></p>

		<p>timidamente lança 'para cima após alguns passos.</p> <p>Aos 2'00'' minutos a mesma professora que errou no início do vídeo. Já apresenta uma postura mais ativa e segura e lança a ficha para cima, conforme a regra, chamando a característica do colega para agarrar a ficha com maior segurança</p> <p>Aos 2'34'' o jogo está muito ativo e participativo, todos com muita adrenalina. Tanto que ultrapassam o espaço do salão, e vão ocupando o corredor do paço municipal. Aos 3'55'' a mesma professora que também tinha errado inicialmente a regra do lançamento aos 1,20''. Ali ela já aparece com uma posição antero-posterior (embora homolateral) preparada para a ação e lança para cima sem auxílio.</p>		
V	vE3M03.3prática debrincadeiradee scondeesconde(1)	Durante todo o período do vídeo 1'31''		<i>Durante todo o vídeo é possível perceber o engajamento do grupo em transformar um espaço de solenidades formais em um espaço do brincar. A proposta de tematização foi vivenciada na íntegra. Os materiais disponíveis foram utilizados de acordo com o objetivo proposto. Houve inclusive, interação entre os professores para criar esconderijos mais difíceis.</i>
V	vE3M03.3prática debrincadeiradee scondeesconde(3)	Durante todo o período do vídeo 3'18''		<i>***Esse vídeo retrata uma entrega muito leve, alegre e espontânea de todos os participantes. O professor que faz o papel de agente</i>

				<p><i>ameaçador altera seu tom de voz, suas expressões verbais, seus gestos. Ali é possível ver um corpo brincante, que interage de acordo com as regras acordadas, envolvido completamente com a brincadeira que foi justamente a mais citada nas memórias do brincar do grupo. ***Será que o corpo do professor precisa estar livre das amarras burocráticas cotidianas da escola para ter o seu corpo imerso no livre brincar?***</i></p>
V	vE3M03.3praticadebrinadeiradeesconde(4)	Durante todo o período do vídeo 4'36''		<p><i>***A expressão corporal da nova agente ameaçadora no jogo, segue a mesma intensidade de entrega ao brincar que o colega precedente, porém com maior atenção e seriedade. Não houve alteração na voz. Ela adotou a postura mais séria e atenta chegando a utilizar movimentos de rastejamentos em alguns momentos afim de identificar seus colegas. *** Nessa segunda rodada os professores criaram esconderijos falsos para dificultar a brincadeira dando-lhe mais emoção e evidenciando um coletivo brincante naquele momento.</i></p>
V	vE3M04debate(1)	Após a apresentação de um episódio com as crianças no parque, a professora (P1) comenta que não achou correta a atitude das professoras no excerto, ficarem conversando entre si enquanto as crianças brincam, porque é preciso estar cuidando das crianças principalmente os pequenos.	(P2)- Eu penso que o parque é o momento livre deles mesmo, mas...é... nós como professoras e responsáveis eu acho que é o melhor momento para observar as crianças, até porque...Eu coloquei isso na formação ontem...porque dentro da sala as vezes a gente está com eles em uma atividade dirigida, talvez eles não tenham muita oportunidade de	<p><i>O espaço do parque passa a ser a discussão no debate final do encontro, porque já era um assunto solicitado nos encontros precedentes como uma das maiores dificuldades do grupo.</i></p> <p><i>O cuidado com a integridade física aparece na fala da professora (P1) e a (P2) já traz informações mais pedagógicas quanto a importância do parque para o desenvolvimento infantil.</i></p> <p><i>*** O detalhe que chama atenção aqui é que elas não relatam nesse momento a sua ação de brincar junto, a fala é sempre do professor expectador e observador***</i></p>

			se expressar como eles tem quando estão no parque. Um olho sempre atento as falas, ao gesto, aquele que tem mais dificuldade motora, porque aquele que tu vê essa diferença, tu já faz uma observação,	
V	vE3M04debate(2)	<p>A professora (P2) (entre 00' até 1'16'') continua seu depoimento sobre a importância do parque, trazendo questões de cunho pedagógico; cita inclusive que é um momento importantíssimo para planejar os assuntos dos projetos de sala de aula;, mas sempre com a postura de observadora e expectadora.</p> <p>O professor (P18) em 1'33'' começa a dar o seu depoimento sobre uma dificuldade que ele encontrou em uma escola para lecionar Educação Física, pois essa aula era sinônimo de parque. O professor relata que começou a trazer outros materiais e montar pequenos espaços. Quando uma criança vinha perguntar o que era, ele respondia “É segredo, não conta para ninguém!” Aos poucos, as crianças da E.I, começaram a se interessar pelas</p>		<p><i>***Vale destacar aqui que, o professor (P3) traz em seu discurso uma ação a qual Vigotski (em Psicologia Pedagógica) denomina de “mobilização de interesse”. O professor gerou interesse nas crianças que estavam já automatizadas no brincar livre no parque, durante as aulas de Educação Física.*** Ele mobiliza o interesse aparentemente tematizando e organizando o espaço SEM brincar junto.</i></p>

		<p>novas atividades materiais, e gradativamente ele estabeleceu uma rotina para as aulas. O professor deixa claro que a EF pode sim utilizar o parque desde que seja com objetivo.</p>		
V	vE3M04debate(4)	<p>Nesse vídeo (2'05'') eu percebo que os relatos estão vindo sempre na condição de expectadores e observadores. Então lhes faço uma pergunta, partindo de uma situação do artigo que eu propus para leitura e discussão, a qual havia uma professora que dizia que a casinha do parque deveria ser fechada pq era muito perigosa e dava muita confusão. Perguntei ao grupo como eles agiriam nesse espaço com aquela cainha e com aquele comportamento das crianças, pensando na sua interação CORPO A CORPO com as crianças no brincar.</p>		<p><i>*** as respostas virão no vídeo seguinte...</i></p>
V	vE3M04debate(5)	<p>A professora (P11) diz que se colocaria como mamãe...</p>	<p>(P11)-Chego perto da casinha e digo “Tem um cafezinho nessa casa aí? Tem biscoitinho? Chama a mamãe, chama o papai..” Funciona sabe... Eles adoram servir suquinho, cafezinho.</p>	<p><i>Após o relato de (P4) eu pergunto como fariam para brincar em um espaço de parque sem estrutura específica, com poucos recursos. Os professores trazem soluções que envolvem os materiais alternativos, de súbito, revelando algo que já ocorre no cotidiano de muitas escolas.</i></p> <p><i>***Eu deveria ter insisti mais em tratar da primeira pergunta sobre o brincar junto. Aqui eu passei para a discussão da tematização muito rapidamente e não aprofundei a pergunta sobre o corpo a corpo no brincar***</i></p>

		<p>Aos 00'16'' eu finalizo uma pergunta sobre o que os professores pensaram sobre a sua própria atuação no espaço do parque durante a discussão dos excertos, o que os fez pensar, que ideias tiveram, como se autoavaliaram.</p>	<p>(P5)- Eu ia criar mais espaços, eu ia adaptar. Porque eu estou pensando no parque lá onde é a minha escola, por exemplo. Eu posso estar criando... Ednilson me ajuda... Aquela passarela ali... Tem uns espaços que eu posso estar criando para os pequenos, porque as vezes eles teem uma certa dificuldade, as perninhas pequeninhas, eu vou criar embaixo da ponte um outro espaço, que eu possa estar brincando com eles, que eles entendam que necessariamente e se eles não conseguem, porque tem uns pequenos que não gostam, mesmo que tu diga “queres ajuda?”, eles não querem passar pela ponte porque eles teem medo. Mas agora ele pode ter um outro espaço, embaixo da ponte, para a gente poder brincar, né. E quando tu estavas falando</p>	<p><i>***Aqui surge um depoimento sobre uma escola (CEI) não estruturado no modelo novo, que foi adaptado pela prefeitura, a qual instalou um parque enorme no pouco espaço externo que a escola tinha, não deixando nenhum espaço para as professoras fazerem uma ala livre (cita a P2). A outra professora (P6) conta que, o único espacinho de grama livre, para trabalhar o corpo livre, eles haviam instalado no último mês um balanço. A partir daquele dia ela começou a ter que utilizar o espaço da igreja para poder proporcionar experiências do campo da Educação Física.</i></p> <p><i>Nessa discussão percebe-se uma preocupação com o espaço do brincar, mas ainda vejo pouco no discurso o que eles fazem nesses espaços COM as crianças. Não consigo ver nas palavras o brincar junto.</i></p>
--	--	---	--	---

			<p>ali, eu tenho experiências por exemplo de parque, que agora que eu vi que eu poderia ter feito de um jeito diferente! Poderia ter aproveitado o espaço diferente! DO QUE EU JÁ BRINQUEI!</p> <p>(P2)- Eu, como coordenadora agora, penso agora que alguns parques que nós temos estão no lugar errado. CEI'S muito pequenos, os parques foram centralizados para chamar a atenção, porque os nossos parques são muito bonitos, mais que o CEI'S, então eles estão centralizados e... (ela aponta para outra professora e diz) Ela sabe o que eu estou falando.</p>	
v	vE3m04debate(7)	<p>Aos 00'42'' o P6 após eu questionar como era a relação dele com o espaço do parque e com as crianças, ele responde que após a atividade da aula de EF, ele deixa alguns minutos para eles brincarem livre. Em seguida ele relata uma dificuldade com uma aluna especial para</p>	<p>P7 Lá onde eu dou aula, tem duas casinhas lá e eu confesso que eu não estava</p>	<p><i>***Aqui eu destaco que subjetivamente o professor se coloca como proponente da atividade e organizador do espaço. Em seu discurso ele não se coloca como agente do brincar COM as crianças. E o parque aparece como moeda de troca.</i></p>

		<p>incluí-la nesse momento. Ele propôs a diretoria de construírem um balanço adaptado para a criança.</p> <p>Aos 1'41'' P7 destaca o que o curso naquele dia fez ele pensar, principalmente após a análise do estudo de caso do artigo, na qual uma das professoras (no artigo) afirma que o brinquedo “casinha” deveria ser fechado, proibido para as crianças, pois não se vê o que as crianças fazem la dentro e é perigoso...</p> <p>Aos 2'25'' a professora P11 relata o que o curso naquele dia auxiliou na sua prática de ensino...</p> <p>Aos 3,35'' P8 relata que inicialmente ficava com o corpo tenso cada vez que precisava utilizar o espaço próximo ao parque, mas que aos</p>	<p>utilizando elas. Depois que tu falasse isso (análise sobre o artigo) veio várias ideias aqui para poder utilizar essas casinhas, porque até agora eu não utilizei elas, e tem duas.</p> <p>Então... despertou ideias que eu estou pensando... tentar levar pra eles... De repente...Tem duas casas, etal... Fazer vendinhas, criar um dinheirinho em papelsinho. Enfim, essa parte aí eu acho que vai ser interessante. Gostei.</p> <p>P11 O que veio em mente pra mim assim, foi eu entrar mais na onde deles do que eu já trabalho. Mas se fosse para falar sobre questão de estrutura, teria que tirar um brinquedo que está bem no meio (do parque). Eu questionei para a pessoa responsável, mas ela mandou eu reclamar com o ministério público.[...] Eu tenho um sonho de fazer a casinha na árvore [...] Mas,</p>	<p><i>***A fala dessa professora P(9) demonstra muita amorosidade e entrega. Ela ressalta que brinca COM e expõe com tranquilidade o seu receio superado.</i></p>
--	--	---	--	---

		<p>poucos ela foi combinando com as crianças quais espaços seriam utilizados e a tensão foi diminuindo. Ela afirma mais de uma vez “É, mas tudo isso é um processo!”</p> <p>Aos 4’35’’ P9 traz um relato sobre como ela mudou a sua percepção sobre o brincar no parque, pois tinha muito receio de as crianças se machucarem e descreve como ela brinca.</p> <p>Aos 6’18’’ a P10 (educação física) relata que é o primeiro ano dela na Educação Infantil, e que quando era estagiária ela teve uma péssima experiência com o espaço do parque,</p>	<p>de imediato, o que eu poderia fazer seria entrar mais na brincadeira com eles, mais do que eu faço. E também dar uma olhada melhor no espaço. Tem uma escada de ferro lá que está me atrapalhando, e fazer uns espaços assim para aproveitar mais.</p> <p>P9 diz: Eu tive já turmas muito grandes.35 crianças com 4 anos. Então realmente quando eu levo no parque fica muito estressado.[...] Então assim, a gente tinha um parque, era bem legal, eu até brincava, mas a gente fica assim, com muito medo. Hoje então, graças a Deus vem diminuindo [...]</p> <p>Agora eu tô muito feliz com a turma que eu tô, de dois anos, eu consigo ir (ao parque), consigo entrar na casinha e brincar com</p>	<p><i>Apesar de P10 não ter descrito COMO e SE brinca COM as suas crianças, ela descreve subjetivamente o grande significado da sua aula de EF, que ela criou junto ao coletivo de crianças. Em um certo momento do vídeo, a professora P9 reafirma que o trabalho de P10 na EF é tão bom que as crianças largam tudo para estarem prontas para aula! Criou significado, mobilizou interesse e preparou e orientou o ambiente de prática.</i></p> <p><i>Inicialmente P15 diz que é pouco tempo de parque, mas traz em sua fala um pouco da sua participação COM as crianças, quando relata que senta para contar histórias e também na construção de um brinquedo. Outro ponto que destaco ***e que ela ao experimentar a brincadeira de esconde-esconde no espaço do curso, passou a idealizar que poderia fazer o mesmo com seus alunos em sala e aula.</i></p>
--	--	--	---	---

		<p>porque as professoras de Educação Física largavam as crianças no parque e sentavam, Então ela acabou criando um preconceito. No entanto, ela explica que aos pouco foi criando uma rotina de aula de EF em outros espaços distantes do parque nos CEIS onde trabalha, e que o parque já faz parte do cronograma, então quando ela chega, as crianças já tiveram o momento do parque e que não encontrou mais problemas com a não aceitação de sua aula. Ela disse que quando chega na escola, e as crianças a veem logo vão ao seu encontro e querem a sua aula de EF. Ela também afirma que as poucas vezes que levou a turma ao parque, foi para OBSERVAR as crianças, principalmente no início do ano para conhecê-los e ver como era o movimento em cada criança, para poder criar as atividades</p> <p>Aos 10'00'' P15 relata...</p>	<p>eles, brincar de faz de conta. Então isso m deixa realmente muito feliz. Eu até comento com a minha auxiliar, meu Deus a gente tá vivendo no mundo imaginário sabe, tu entrar, tu brincar. [...] eu me lembro que uma vez o meu aluno dentro da sala, ele levantou depois do soninho e ele caiu e fez ponto aqui (aponta para o queixo). Eu disse: meu Deus! Eu tinha tanto medo do parque... Foi decepção assim...Eu tinha tanto medo do parque e aconteceu dentro da própria sala. Eu acho que depois disso eu comecei a ver que poderia acontecer. Hoje eu tô mais relaxada com isso. E assim eu entro bastante na brincadeira deles, talvez deixa mais ainda assim... Mas eu sempre observo eles, quando eles vão assim para baixo da mesa, eu deixo eles brincarem um pouquinho,</p>	<p><i>***P13 teve uma conscientização ímpar da importância do brincar COM as crianças. Mesmo não podendo afirmar que ela tomará a atitude de agir para a transformação da sua realidade que é de preocupar-se com a atividade física, em seu discurso é perceptível certa mudança no pensamento teórico. Isso a partir do seu momento de experiência corporal com o brincar e da discussão sobre o estudo de caso. Ela parece se ver no papel da professora que se distancia das crianças no parque e ao mesmo tempo reconhece que precisa brincar COM.</i></p>
--	--	--	--	---

		<p>Aos 11'56'' P12 relata que vai ao parque mas tem muito receio de as crianças se machucarem e fica CONTROLANDO (essa palavra na íntegra) para eles não se machucarem. Para isso a sua auxiliar fica com um grupo e ela com outro.</p> <p>Aos 12'26'' P13 expõe o que conseguiu aprender com o curso. Ela diz...</p>	<p>porque eles teem dois anos, porque eles adoram essas coisas e eu acho isso muito importante.</p> <p>P15: Agora, nesse momento de pandemia a gente utiliza pouco o parque, apesar que é o meu primeiro ano como pedagoga. E agente utiliza duas vezes por semana o parque e são 30 minutos. Então eu explico assim qual é a diferença do parque com a Educação Física, que depois vem a prô Fernanda [...] E nos meus momentos de parque a gente está se entendendo bem[...] eu levo eles também para ouvir histórias, eu</p>	
--	--	---	--	--

			<p>sento, a gente já construiu um aviãozinho de madeira, a gente vai para o parque para brincar de aviãozinho. Então, eu tô utilizando bem o parque. O que eu gostei e eu vou aceitar e tentar colocar para os meus, e organizar o espaço dentro da sala, porque a sala é grande. Esse negócio aí de esconde-esconde, ali embaixo da mesa, colocar os TNT's. Hoje tem horário de parque mas acho que vai dar chuva, fazer isso dentro da sala.</p> <p>P13: Observando os relatos que você colocou, eu achei importante que, assim pra mim como pedagoga, a gente se preocupa muito em observar e a preocupação de a criança se machucar as vezes no parque, Mas, na formação de hoje eu percebi que é importante</p>	
--	--	--	--	--

			<p>também a gente interagir, brincar. Porque quanto mais a gente brinca, quanto mais a gente interage com a criança no parque, mais ela irá se desenvolver. Não que eu não brinque. A gente brinca. Mas, quanto mais a gente brinca, mais a gente vai estar longe daquela rodinha de pedagogos, que... as vezes isso acontece mesmo né, a gente percebe. Então quanto mais longe dessa rodinha de conversa, mais vai ter um aproveitament o do parque para as crianças.</p>	
ENCONTRO 04 – REMOTO				
Instr.	Minutos	Observações narradas	Registros de falas na íntegra	Outras Observações
V	13'25''	Após eu fazer um preâmbulo dos textos que foram enviados e do documentário para assistir previamente, questionei quem de fato havia lido e assistido. Solicitei que, quem tivesse assistido digitasse 1 e quem não tivesse assistido e lido digitasse 2 no chat.		<i>A maioria dos professores digitou 2 no chat. Praticamente somente 1 professor havia assistido.</i>
	18'30''	Eu começo a abrir o site do documentário “Território do Brincar” para mostrar		<i>Foi importante explicar antes do que se tratava o “Território do Brincar” para que os professores</i>

		aos professores o material de base da discussão do dia.		<i>pudessem estar engajados na noite de formação</i>
	27'20''	Começo a explicar o que os professores o que seriam os territórios dentro da escola e o quanto eles precisam executar uma ação pedagógica de preparação do ambiente. (O que tem nas paredes, no chão, no teto e ao ar livre?)		
	30'11''	Continuo a explicar o conteúdo do documentário. (Como eu escolho os objetos que estarão no ambiente?)		<i>Aqui eu detalho como a organização pedagógica do ambiente é determinante na brincadeira como atividade essencial, e na possibilidade inclusive de o professor preparar previamente como ele participará da brincadeira.</i>
	39'46''	Continuo a explicar o conteúdo do documentário (O meu corpo de professor entra nesse espaço? De que forma?)		<i>A ideia nesse momento era já conduzir a reflexão de cada professor que estava assistindo, sobre a sua atuação com o brincar. ***Basicamente aqui eu trouxe o problema da tese abertamente para uma possível discussão.</i>
	42'58''	Nesse momento eu começo a deixar em aberto para os professores responderem sobre o que eles sentiram, e o que eles tem a dizer sobre o que foi explanado até agora, a partir das perguntas que foram explicadas.		
	44'05''	Uma professora abre a câmera para falar... (P1) a professora conta que naquele dia, ela entrou na sua escola e viu as suas colegas trabalharem as vogais com as crianças a partir de uma brincadeira, na qual consistia em: as professoras estavam com uma coroa na cabeça, que tinha uma letra em forma de formiga. Elas	(P1) 45'38'' Eu, como professora olhando, eu achei muito bacana, eu pensei, puxa vida, nunca tive essa ideia, achei uma ideia bacana pra caramba, porque é uma ideia de aprender brincando	

		andavam fantasiada pela escola com as crianças, para que elas procurassem no ambiente a letra que estava na coroa com a formiga encima. Após alguns minutos elas trocavam as coroas. (P1) relata que achou muito interessante porque se tornou uma brincadeira.		
	47'37''	Uma professora deixa registrado no chat...	(P2) O espaço é utilizado, porém o professor costuma burocratizar tudo. As crianças criam as suas normas e regras, e seus acordos nas brincadeiras.	<i>Eu pontuo que esse “burocratizar” seria o professor com o perfil de tangenciar a brincadeira, de se distanciar.</i>
	48'57''	Uma professora registra no chat...	(P3) É importante o professor brincar junto com os alunos, entrar na brincadeira, além de divertí-los torna mais atrativo.	
	49'09''	Eu lanço outra pergunta: Vocês costumam tematizar os espaços? (sigo explanando sobre o que seria essa tematização-apesar de haver exposto desde o início da noite) Em seguida, duas professoras respondem no chat que sim.		
	50'14''	A professora (P1) abre a câmera...	(P1) Tem algumas professoras que usam mais o espaço. É como tu comentou. Tem algumas professoras que	

			<p>tem aquela habilidade de utilizar mais o espaço, para brincar, para ocupar, para oportunizar alguma coisa diferente no espaço, chamar a atenção. Então tem algumas tem mais facilidade e outras tem mais dificuldade. Então, como professora eu não posso falar porque eu não estou. Mas eu tenho bastante assim...colegas de trabalho que conseguem usar, são poucas as que não conseguem.</p>	
	51'15''	Outra professora abre a câmera...	<p>(P4) Então, nos pedagogas, a gente parece que uma função mais específica de escrita, de leitura, e se a gente não entender que na Educação Infantil, o processo tem que passar junto né, fazer um caminho enviesado com a brincadeira, com as interações, se a gente não tem esse entendimento o trabalho fica muito difícil. Então, o que a (P!) relata né, de trabalhar uma letra, de uma</p>	<p><i>***A principal fala até agora. Ela reconhece a dificuldade que o professor possui de preparar outros ambientes além da sala de aula. Ela traz também a questão do tradicionalismo na Educação Infantil de que a linguagem escrita é função da pedagoga na sala de aula, e o movimento é função da Educação física. *** Outro ponto relevante é que ela coloca a burocracia dos afazeres de relatório, de preparar a criança, de plano de aula, como um dos obstáculos que impede de certa forma os professores de pensar teoricamente sobre a sua prática de ensino e melhorar a sua entrega de modo mais próximo e integrado com o brincar. Mas, essas burocracias, fazem parte dos afazeres do professo, e talvez se eles brincassem de fato, todos esses afazeres poderiam estar facilitados.</i></p>

			<p>forma brincando, essa realmente é a intenção. Mas eu confesso que é uma coisa das pedagogas. Nós pedagogas, meio que se trava. Porque parece que o nosso espaço está restrito à sala de aula. A gente não entende que a gente pode levar pra rua também para fazer uma atividade, que a gente não precisa esperar pelo professor de Educação Física. E muitas vezes a gente não entende porque que quando eles chegam (prof. De Ed.Fi) os alunos amam mais eles do que nós. Porque quando eles chegam é um evento, uma festa. Porque? Porque a gente se restringe muito ao espaço da sala de aula. O dia que a gente entender que trabalhar as letras, os números pode ser feito também no pátio da escola, não necessariamente no parquinho, mas no espaço livre... E essa questão da</p>	
--	--	--	---	--

			<p>caixa... A criança gosta de mistério, e o Ednilson colocou para nós no último encontro, que ele fez a preparação do ambiente antes da aula dele começar. E as crianças iam até ele perguntar [...] e ele respondia “é surpresa” Então a criança tem que passar pelo encantamento. Então eu acho que essa é a palavra: o encantamento da brincadeira, depois a aprendizagem é uma consequência. Mas eu confesso que nós pedagogas, eu pelo menos sempre fui meio travada sabe. Gosto muito das brincadeiras, mas eu confesso que a cobrança de que tem que prepara a criança, tem que fazer relatório, tem que fazer plano de aula, tem que dar conta [...] a gente fica preso. O dia que a gente entender que precisa passar pelo encantamento, pela motivação, pela brincadeira, para depois o</p>	
--	--	--	--	--

			conhecimento, esses três passos, a gente vai conseguir fazer um trabalho de excelência.	
	57'39''	A professora (P5) escreve no chat, que ela ensina Artes e que só o fato de mudar as crianças de lugar já deixava as crianças contentes, e que na aula dela não tinha lugar marcado.		
	58'49''	Começo a explicar o texto (2) e pergunto quem leu previamente. Solicito que coloquem no chat.		<i>A maioria não leu.</i>
	1h11'54''	Após a explicação sobre o Texto (2) e a leitura dos pontos chaves, eu peço que eles resumam em uma palavra aquilo que compreenderam, e o que estão sentindo.		<i>As palavras que vieram: reinventar, mobilização, reinventar, responsabilidade, organizar, zona de conforto, diversificar, participar, desafio, dedicação, criatividade, motivação, interação, criar e recriar, prazer no fazer, carinho.</i>
	1h14'26''	A (P1) relata que nunca é tarde para se desafiar e aprender coisas novas. Que apesar de ter muitos anos de pedagogia, sempre aprende algo novo. E é preciso sempre se atualizar.		
	1h32'43''	Após ler a carta da Isabel Marques (último texto da noite) eu faço uma pergunta...(Você se viu no texto? Você se relaciona com a criação de um corpo artístico brincante?)	(P1) Recém tu começou a ler a carta, eu me lembrei de uma frase que eu uso muito, não lembro de quem ela é [...] e tem tudo a ver com a nossa profissão... Tipo, não importa a tempestade, o importante é aprender a	<i>Ainda vigora a questão da conscientização de que tudo o que foi abordado é necessário, é importante, é válido. Resta saber se executam na prática.</i>

			<p>dançar na chuva. [...] Às vezes a gente está em uma realidade de uma maneira, a gente tem que aprender (a palavra dança entra porque você vai aprender a dançar naquela tempestade, e seja qual for o tipo de escola que você estiver, você terá de aprender a dançar na chuva. [...] A dança tem uma amplitude bem grande e relações [...]</p> <p>A dança ali ela especificou muito bem na Educação Infantil. Não é questão de dançar passinhos, isso e aquilo, é dançar mesmo, é como o seu corpo vai agir diante daquela realidade, daquele centro de educação infantil, ou daquela escola.</p>	
	1h35'50''	<p>A (P6) que é coordenadora, pontua a questão do registro que foi destacado como orientação na carta da Isabel. Ela diz que as referências na área da E.I são mínimas, então ela diz...</p>	<p>(P6) [...] nada melhor que os exemplos, que os nosso registros para as trocas de experiências. É assim que nós vamos construir a E.I. Então o registro, ele é muito</p>	

			<p>importante sim. Numa brincadeira, numa dança. E a gente precisa colocar isso no papel, para a gente poder fazer e quando explicar isso a um colega, a gente poder expor a visão que a gente tem daquela atividade, daquela brincadeira. Então realmente, registrem, registrem muito. Continuamos batendo nessa tecla.</p>	
	1h36'58''	<p>Começo a ler depoimentos no chat... “Sempre fui muito brincante”, “Já fui brincante nessa área”, “Trabalho com muita musicalidade”, “Me vejo como um corpo artístico brincante sim!”// “Em nossa área de EF o brincar está presente sempre, principalmente na EI.”</p>		
<p>ENCONTRO 05 – PRESENCIAL</p> <p>Encaminhamentos para debate final e breve análise geral: (trecho retirado do diário de campo 5)</p> <p>“Expus aos professores duas situações de brincadeiras de faz de conta, para analisarmos a participação dos professores: se eles concordavam com a ação do professor, se faziam diferente e deixando aberto para outras colocações. Os casos analisados foram: Página 138 - Campos (2015) e Página 178 - Rezende (2018). Esses dois trabalhos fizeram parte da revisão de literatura sobre a minha proposta de tese. Em Campos (2015) era uma situação a qual o professor não participava da brincadeira, enquanto na situação de Rezende (2018) a professora participava da brincadeira das crianças. Os depoimentos dos professores durante a discussão foram mais sucintos que no encontro presencial anterior. De maneira geral, eles perceberam que a ação da professora no primeiro caso não seria o ideal, e trouxeram alguns relatos de que em suas escolas ocorre o mesmo. No segundo caso, o grupo aprovou a ação da professora percebendo de imediato que foi o necessário. No entanto, não aprofundaram a discussão após os meus questionamentos quanto a tematização do ambiente, e nem propuseram o que fariam após a primeira intervenção da professora, antes que eu finalizasse a leitura de todo o caso. Os detalhes dos seus depoimentos estão no arquivo em áudio e vídeo.”</p>				
Instr.	Legenda	Observações narradas	Registros de falas na íntegra	Questões futuras/Problematizações

v	vE03 Prática de coreologia (2)	O vídeo possui 4'23'' e nesse momento os professores estavam sob a minha condução no processo coreográfico. Toda a criação foi minha na sequência dos movimentos. Durante a minha presença realizando os movimentos, os professores demonstraram de modo geral boa memorização e coordenação motora. A partir dos 00'49'' com a divisão dos grupos, e a inserção de uma brincadeira na qual um grupo deveria seguir a sequência, e no meu sinal para parar, o outro grupo deveria continuar. Aqui, nesse momento os professores demoram um pouco para assimilarem a memorização da sequência, mas seguem até o fim.	X	<i>Nesse momento percebo que os corpos dos professores dispostos e soltos para participarem da vivência. Sentiam-se seguros com a minha condução, e foram persistentes em prosseguir com a brincadeira até que conseguissem memorizar a sequência de modo automático.</i>
V	vE05M03.1 Prática brincadeira Rítmica criação (1)	O vídeo possui 3'33'' e nesse momento os professores estavam divididos em dois grupos e tinham como tarefa, criar uma história a partir de cinco imagens e quatro direções labanianas, e contá-la com o corpo em movimento. Cada grupo deveria adivinhar a história do outro.	X	<i>Os grupos se demonstraram bastante interessados em apresentar a sequência dos movimentos corretamente e tinham receio de errar a sequência de movimentos, mesmo com o meu reforço de que o importante era a história criada e contada, e não coreografia pronta e sincronizada. Os grupos cumpriram com as regras e estavam em pleno divertimento</i>
	vE05M03.1 Prática Brincadeira Rítmica Criação (2)	O vídeo possui 2'50'' e nesse momento os grupos estavam tentando adivinhar a história de cada um. O grupo que apresentou primeiro	X	<i>Os movimentos criados pelos professores eram diferentes daqueles os quais eles praticaram quando estavam sob o meu comando. Eles criaram com foco na tarefa a ser cumprida. Inicialmente pensei que nesse momento fosse</i>

		teve a sua história contada tranquilamente pelo grupo expectador. Já o segundo grupo a apresentar não conseguiu demonstrar total clareza na sequência, e o grupo expectador teve maior dificuldade em interpretar.		<i>haver uma dispersão, ou então uma participação forçada. No entanto, os professores se envolveram com a tarefa solicitada de modo extremamente participativo. Deram palpites, solicitaram que um representante do grupo repetisse a sequência para facilitar a elaboração e interpretação das respostas. Eles estavam envolvidos.</i>
v	vE5m03.1 Prática brincadeiras com objetos criação (1)	O vídeo possui 1'47'' e nesse momento os grupos estavam apresentando as suas brincadeiras, criadas a partir dos objetos que trouxeram para a formação. Um grupo criou uma brincadeira com as tampinhas e o outro grupo criou 3 brincadeiras. Após a explicação, foram experimentar as brincadeiras criadas.	X	<i>O grupo que criou a brincadeira com as tampinhas, trouxe uma experiência talvez inédita para todos os demais professores que estavam presentes. As regras eram simples e instigavam os professores a continuarem experimentando com entusiasmo e curiosidade. Já o outro grupo, criou brincadeiras a partir de outras já existentes. Mudaram o espaço mas a estrutura era a mesma. Uma era derivada do jogo da bolinha de gude, a outra do acerte o alvo. Percebi que essas duas brincadeiras chamaram menos a atenção, e os corpos já faziam um pouco de fadiga em se abaixar. *No entanto, o jogo das tampinhas, exigia o mesmo tipo de esforço, pois era no chão, e os professores estavam com um envolvimento maior, com os corpos entregues ao jogo. PODERÍAMOS PENSAR AQUI o quanto a expectativa do novo mobiliza o interesse*</i>
v	vE5m3.1 Prática brincadeiras com objetos criação (3)	A partir do minuto 6'16''...	PI- Não, mas é vocês que vão fazer, vem pra cá [...] Então, o objetivo desse jogo, é vocês... o nome dele é passa passa, o objetivo é vocês fazer sempre um passar no meio dos dois (e demonstra). Quem não conseguir passar, perdeu o jogo.	<i>Após essa explicação, o grupo executante ficou com dúvida quanto ao número de jogadores, pois o grupo propositor montou um território com várias tampinhas, divididas em grupos de três no chão. Eles questionaram se era individual, em grupo ou em dupla. Uma das participantes do grupo executante, demonstra corporalmente como entendeu, e seu colega ao lado também experimenta.</i>

			<p>P1- Cada um tem o seu joguinho tá?</p> <p>P2- A regra é: passar a pedrinha no meio de duas... Aí vocês é que vão...</p> <p>P3- Vocês é que vão se organizar...</p> <p>P2- Tem vários jogos com os mesmos objetivos e materiais diferentes.</p> <p>P1- Adriana, fala o objetivo real do jogo, fala fala...</p> <p>P2- Pode ser individual, e pode se em dupla... Pode ser...</p> <p>P3- Caso vocês forem jogar em dupla, qual é a regra? (fala dirigida ao professor do seu grupo)</p> <p>P1- Então, assim, a gente entregou pra vocês um joguinho para cada um, tá. Vocês podem jogar individual, mas a gente quer que vocês desafiem o colega, e para isso tu vai ter que abandonar o teu jogo, para ir</p>	<p><i>Até esse momento, todos estão em pé... E uma professora questiona se pode fazer sozinha e pegar a tampinha do colega ao lado...</i></p> <p><i>A partir dessa dúvida o grupo propositor tenta segurar o real objetivo da sua criação esperando que o grupo executante comece a explorar. No entanto, isso não ocorre, porque todos estão no seu adulto, querendo saber logo o objetivo e como se faz. Não se lançaram na experiência sem antes saber todas as regras, muito embora com as duas regras básicas o jogo já pudesse ser experimentado. Foi preciso então que o grupo propositor explicasse que a própria organização do grupo executante era um dos objetivos. Nesse caso, observar como o grupo executante se comportaria a partir do território organizado por eles. Mas, foi preciso que o professor (P1) explicasse esse objetivo, antes que eles experimentassem, e aqui a criação e a discussão ficou voltada para o futuro, para o “Quando vocês forem apresentar para as crianças.” A discussão não entrou na vivência dos próprios professores. Tanto que a explicação do professo P1 já foi direcionada para os professores explicando às crianças. Aqui é perceptível que a proposta de uma FORMAÇÃO PESSOAL PARA O PROFESSOR é um desafio pois ele por vezes espera sempre algo pronto para aplicar para e dificilmente para viver, experimentar e posteriormente criar. É como se ele fosse proibido a permitir-se</i></p>
--	--	--	---	---

			<p>jogar com o colega. Então, põe na cabeça da criança que ela vai abandonar o jogo dela, e ir lá jogar com o outro. E a discussão que vai ter “vou jogar com o meu ou com o teu?”. Então essa é a ideia, é ter um jogo para cada um, e a gente entrar em uma discussão “Quem vai abandonar o seu jogo para jogar com o outro.?”, “E eu vou querer jogar sozinho ou um parceiro para jogar comigo?”. E a interferência do professor “Ele já vai fazer a dupla ou ele vai deixar para eles descobrirem e explorarem?”</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado da autora (2022).

APÊNDICE E – FICHA DE INSCRIÇÃO E QUESTIONÁRIO

<<https://forms.gle/Ud52RvXLb4KwYayq8>>

<<https://forms.gle/NyreitjawBZtABwj7>>