

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAGED)

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LUCINEIDE RIBAS LEITE LIMA

**O ESPAÇO DO SABER LUDO-SENSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ESTAGIÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador, Bahia

2014

LUCINEIDE RIBAS LEITE LIMA

**O ESPAÇO DO SABER LUDO-SENSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ESTAGIÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira

Salvador, Bahia

2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Lucineide Ribas Leite.

O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil / Lucineide Ribas Leite Lima. – 2014.

172 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Ludicidade. 2. Educação de crianças. 3. Prática de ensino. 4. Estagiários (Educação). 5. Creches - Estudo e ensino (Estágio). I. Teixeira, Cristina Maria d'Ávila. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.397 22. - ed.

O ESPAÇO DO SABER LUDO-SENSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ESTAGIÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira (Orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Jacques Therrien

Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra. Rilmar Lopes da Silva

Universidade Federal da Bahia

Aos meus filhos Gabriel e Gustavo a quem desejo uma educação ludo-sensível.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço...

Ao Mestre dos mestres Jesus, pois tudo que sou, tenho e faço vem do meu Senhor;

Ao meu amado esposo Ismael, companheiro e confidente de todos os momentos;

Aos meus filhos Gabriel e Gustavo, que tiveram muita paciência com a mamãe que precisou dedicar tempo a esta obra;

A toda minha família: pais (Teresinha e Sebastião), irmãos (Andréia e Maurício), sogros (Manoel e Valdete), cunhados (as), sobrinhos (as) pelo carinho, oração e força. Em especial a minha querida mãezinha, que mesmo estando na maior parte do tempo distante fisicamente, cuida tão bem de mim;

À minha amiga Celma pelo apoio de sempre.

A Cristina d'Ávila, minha orientadora, que com competência realizou seu trabalho de orientação, compartilhando comigo saberes essenciais para esta pesquisa;

As minhas amigas e colegas de trabalho: Celma Moreira, Fernanda Pereira, Flávia Damião, Rosana Silva, Sígria Basque e Vera Bacelar por tudo que compartilhamos e aprendemos juntas na Creche UFBA.

A Cristina d'Ávila, Jacques Therrien e Rilmar Lopes por fazerem parte da banca de avaliação deste trabalho;

A Eliete, Lorena e Maiara por participarem desta pesquisa;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL) por ter me proporcionado momentos importantes de estudos e discussões sobre ludicidade;

Aos irmãos em Cristo que me ajudaram com suas orações;

Aos professores, colegas de trabalho e alunos que me ensinaram questões importantes sobre ensinar e aprender com sensibilidade e ludicidade.

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o
propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e
tempo de arrancar o que se plantou;
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo
de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear,
e tempo de dançar;
Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de
abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;
Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e
tempo de lançar fora;
Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e
tempo de falar;
Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de
paz.*

BÍBLIA SAGRADA, Ec. 3 1.8

LIMA, Lucineide Ribas Leite. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil.** 172 f. 2014. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa estuda um saber docente denominado saber ludo-sensível, que conjuga o saber lúdico e o sensível e que proporciona a integração de várias dimensões do ser humano no processo educacional. Este estudo foi realizado com estagiárias de educação infantil e apresenta como objetivo geral analisar para compreender qual o espaço concedido ao saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias que atuavam na Creche UFBA, buscando identificar a contribuição do estágio na construção desse saber. A abordagem é qualitativa e a opção metodológica desta pesquisa foi inspirada na etnopesquisa. As técnicas de coletas de dados utilizadas foram observação participante e entrevista, e os sujeitos da pesquisa, estudantes de pedagogia da FACED/UFBA, que realizavam estágio remunerado na Creche da mesma Universidade. Os objetivos específicos são: conhecer e vislumbrar como se manifesta o saber ludo-sensível na prática pedagógica das estagiárias; investigar se e como a prática de estágio remunerado na Creche UFBA tem contribuído para a construção e mobilização desse saber. Os resultados indicaram que o saber ludo-sensível faz parte dos saberes profissionais das estagiárias que participaram da pesquisa: elas demonstraram esse saber através da rotina diária de suas práticas pedagógicas, de aspectos intersubjetivos e de compreensões apresentadas a respeito do saber ludo-sensível. O estágio na Creche UFBA apareceu neste trabalho como aspecto importante na construção do saber estudado.

Palavras-chave: Saber docente; Saber ludo-sensível; Educação infantil; Estágio

LIMA, Lucineide Ribas Leite. **The space of playful-sensible knowledge in pedagogical practice from trainees in children education.** 172 f. 2014. Dissertation (Education Master's). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This research studies a kind of teaching knowledge denominated playful-sensible knowledge which permits the integration of various dimensions of the human being in the educational process. This study was realized with with trainee in child education. Its main goal is analyze the space devoted to the playful-sensible knowledge in the pedagogical practice of the trainee working at UFBA's (Federal University of Bahia, Brazil) kindergarten, trying to identify the contribution of the trainee period in the construction of this knowledge. Our approach is qualitative and inspired by ethnographic research. Data was collected through participant observation and interviews with the subjects of the research, pedagogy students form the UFBA's School of Education doing a remunerated trainee period in this university's kindergarten. The UFBA has contributed to the construction and use application of this knowledge. Our results indicate that the playful-sensible knowledge belongs to the professional knowledge of the trainees who were part of this research: they demonstrate this knowledge through their daily routine of pedagogical practices, inter-subjective dimensions and understandings about the playful-sensible knowledge. The trainee period at this kindergarten revealed itself an important element for the construction of this knowledge.

Key-words: Teaching knowledge; Playful-sensible knowledge; Child Education; Trainee.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Imitação de animais	23
FIGURA 2 – Pintura em parede: casas dos três porquinhos	76
FIGURA 3 - Narração da história: A lenda do tambor 1	83
FIGURA 4 - Narração da história: A lenda do tambor 2	83
FIGURA 5 - Narração da história: Quem tem medo de monstro?	84
FIGURA 6 - Narração da história: A festa dos ursinhos	84
FIGURA 7 - Narração da história: São João no sertão 1	86
FIGURA 8 - Narração da história: São João no sertão 2	86
FIGURA 9 - Narração da história: Concurso de canto 1	87
FIGURA 10 - Narração da história: Concurso de canto 2	87
FIGURA 11 – Colagem de balões	89
FIGURA 12 - Pintura com tinta e pincel 1	89
FIGURA 13 - Desenho com giz de cera 1	89
FIGURA 14 - Desenho com giz de cera 2	89
FIGURA 15 - Pintura das pernas de aranha 1	90
FIGURA 16 - Pintura das pernas de aranha 2	90
FIGURA 17 - Pintura com tinta e pincel 2	91
FIGURA 18 - Pintura com tinta e pincel 3	91
FIGURA 19 - Colagem das bandeiras 1	92
FIGURA 20 - Colagem das bandeiras 2	92
FIGURA 21 – Concurso de canto 1	97
FIGURA 22 – Concurso de canto 2	97
FIGURA 23 – Tocando tambor 1	99

FIGURA 24 – Tocando tambor 2	99
FIGURA 25 – Dança 1	100
FIGURA 26 – Dança 2	100
FIGURA 27 – Dança do São João 1	101
FIGURA 28 – Dança do São João 2	101
FIGURA 29 – Dança com TNT 1	102
FIGURA 30 – Dança com TNT 2	102
FIGURA 31 - Pintura de rosto	104
FIGURA 32 - Representando a história	104
FIGURA 33 - imitando a aranha 1	105
FIGURA 34 - imitando a aranha 2	105
FIGURA 35 - Brincadeira livre 1	110
FIGURA 36 - Brincadeira livre 2	111
FIGURA 37 - Brincadeira livre e fantasia 1	112
FIGURA 38 - Brincadeira livre e fantasia 2	112
FIGURA 39 - Brincadeira livre e fantasia 3	112
FIGURA 40 - Brincadeira livre e fantasia 4	112
FIGURA 41 - Pose para foto	112
FIGURA 42 - Brincadeira livre 3	113
FIGURA 43 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 1	116
FIGURA 44 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 2	116
FIGURA 45 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 3	116
FIGURA 46 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 4	116
FIGURA 47 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 5	116
FIGURA 48 - Envolvimento da estagiária na brincadeira 6	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
G1	Grupo um
G2	Grupo dois
G3	Grupo três
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
TNT	Tecido não tecido
UFBA	Universidade federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Justificativa (Relevância da temática)	18
 PARTE I BASES, CONCEITOS E CAMINHOS		
2	SABER LUDO-SENSÍVEL	24
2.1	Saberes profissionais dos professores	24
2.2	Saber sensível	29
2.3	Saber lúdico	31
2.4	Saber ludo-sensível	33
2.4.1	Dimensão estética	34
2.4.2	Jogo	37
2.4.3	Uma síntese do saber ludo-sensível	40
3	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
3.1	Epistemologia da prática	47
3.2	O estágio não curricular.....	54
3.3	O estágio na Creche UFBA.....	56
4	PERCURSO METODOLÓGICO	58
4.1	Lócus empírico	58
4.1.1	A Creche dentro da Universidade Federal da Bahia	59
4.1.2	O brincar e as artes na Creche UFBA	59
4.2	Sujeitos participantes da pesquisa	63
4.3	Abordagem qualitativa.....	65

4.4 Etnopesquisa	66
4.5 Etapas da pesquisa.....	68
4.5.1 Fase exploratória.....	68
4.5.2 Pesquisa de campo.....	69
4.5.3 Análise dos dados.....	71

PARTE II DADOS E ANÁLISE

5 MANIFESTAÇÕES DO SABER LUDO-SENSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESTAGIÁRIAS NA ROTINA DIÁRIA.....	77
5.1 Na hora do conto.....	77
5.1.1 A hora do conto e a ludicidade.....	78
5.1.2 As artes na hora do conto	81
5.1.3 O saber ludo-sensível das estagiárias e a hora do conto.....	88
5.2 Nas atividades de artes plásticas.....	89
5.3 Com música e dança.....	95
5.4 Com jogos dramáticos.....	103
5.5 Na utilização de vídeos.....	106
5.6 No brincar livre.....	107
5.7 Síntese.....	119
6 ASPECTOS INTERSUBJETIVOS DO SABER LUDO-SENSÍVEL..	121
6.1 Sensibilidade ao realizar atividades ludo-sensíveis.....	122
6.2 Envolvimento nas atividades ludo-sensíveis.....	130
6.3 Síntese.....	134

7	COMPREENSÕES A RESPEITO DO SABER LUDO-SENSÍVEL	135
7.1	Visão sobre o conceito de ludicidade e saber sensível.....	135
7.2	Visão sobre a importância de atividades ludo-sensíveis.....	140
7.3	Síntese.....	142
8	CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA CRECHE UFBA E O SABER LUDO-SENSÍVEL.....	144
8.1	Mudanças de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio	144
8.2	Contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível.....	148
8.3	Síntese.....	147
9	CONCLUSÃO	152
	REFERÊNCIAS.....	157

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

PAULO FREIRE

Esta pesquisa tem como foco analisar para compreender o espaço concedido ao saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil de uma instituição pública federal, a Creche da Universidade Federal da Bahia - Creche UFBA.

A minha história profissional é responsável pela escolha da temática deste trabalho, que surgiu a partir do interesse que tenho pela educação infantil, modalidade que venho trabalhando ao longo de minha carreira profissional, primeiro, como professora municipal na cidade de Vitória da Conquista e como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, desta mesma cidade; e atualmente, há quase dez anos, como professora da Creche da UFBA.

A relação profissional e afetuosa com essa modalidade fez com que estudos e discussões sobre ludicidade e educação do sensível realizados, principalmente, na disciplina *Arte e Ludicidade na formação do/a educador/a*¹ e nos encontros do grupo de pesquisa, do qual sou integrante, Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (Gepel)², me inquietassem e apontassem para a realização de uma pesquisa que envolvesse a educação infantil e o saber ludo-sensível.

A percepção da desvalorização do brincar livre e da arte em si mesma, questões relacionadas ao saber ludo-sensível, contribuiu no desejo da realização desta pesquisa. Na experiência como professora e coordenadora pedagógica do município de Vitória da Conquista (2008-2004) pude perceber que a brincadeira e a arte ou eram utilizadas como artifício pedagógico para

¹ Disciplina do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, ministrada pelos Professores doutores: Cristina D'Ávila e Roberto Rabêllo.

² Vinculado ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, com publicações em 2000, 2002, 2004 e 2007.

alcançar outros objetivos ou se restringiam ao recreio e dias esporádicos. Durante etapas do projeto de extensão *Compartilhando Saberes da Educação Infantil*³ (2009, 2010) as falas das professoras, em sua maioria, seguiam as mesmas ideias observadas nos anos anteriores, elas demonstravam encantamento e surpresa com a proposta da brincadeira permear todo o fazer pedagógico e com a forma que propúnhamos que as atividades artísticas fossem tratadas, de maneira bastante privilegiada na rotina da educação infantil.

Na Creche UFBA, instituição que atuo como professora efetiva desde 2004, há uma valorização da vivência de atividades lúdicas e artísticas por si mesmas, entendendo-as como relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A partir dessas experiências, estudos e inquietações surge o desejo de buscar respostas para as seguintes questões: Qual o espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil que atuam na Creche UFBA? A prática de estágio remunerado nessa instituição tem contribuído para a construção e mobilização desse saber? Como?

Dessa forma, este trabalho está pautado no seguinte objetivo geral: Analisar para compreender qual o espaço concedido ao saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias que atuam na Creche UFBA, buscando identificar a contribuição do estágio na construção desse saber.

Para realizar esse objetivo foi necessário elaborar os seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer e vislumbrar como se manifesta o saber ludo-sensível na prática pedagógica das estagiárias.

b) Investigar se e como a prática de estágio remunerado na Creche UFBA tem contribuído para a construção e mobilização desse saber.

Para efetivação deste trabalho optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois a pesquisa não se centra na regularidade de um fenômeno,

³ Projeto de extensão que promove cursos para professores de educação infantil e estudantes de pedagogia, coordenados pelas professoras Lucineide Ribas Lima e Celma Moreira, vinculado a pró-reitoria de extensão da UFBA.

pelo contrário, em sua irregularidade. Além disso, a pesquisa envolve aspectos sociais que não estão propícios à mensuração quantitativa.

A opção metodológica desta pesquisa é inspirada na etnopesquisa, pois, ela no processo de construção do saber científico, não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista e avalia como importante construir juntos, “trazer a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo.” (MACEDO, 2006, p. 10)

Utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação participante e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa três estagiárias remuneradas da Creche UFBA.

1.1 Justificativa (Relevância da temática)

Esta pesquisa envolve questões importantes e atuais, pois vai ao encontro de necessidades da educação na contemporaneidade pode-se perceber isso claramente por meio dos eixos temáticos que norteiam este trabalho: a prática pedagógica nos estágios, saberes profissionais dos professores e saber ludo-sensível.

É possível afirmar, com uma grande margem de segurança, que poucas vezes na história se discutiu tanto sobre a prática e a formação de professores. As pesquisas atuais em educação, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, têm contribuído, de forma significativa, para uma melhor compreensão do trabalho e da formação docente, entre essas pesquisas, encontram-se os estudos relacionados à construção da profissionalidade docente.

A ideia de profissionalidade, do ponto de vista da docência, pode ser concebida como um conjunto de saberes, habilidades e atitudes mobilizados pelos professores em um determinado tempo e em uma determinada conjuntura. É importante salientar que a profissionalidade não é algo pronto e acabado, ela é instável, dinâmica, se modifica, se amplia e se ressignifica.

A inserção da profissionalidade, segundo D'Ávila e Sonnevile (2008, p. 27), ocorre por meio de um processo denominado profissionalização docente, que apesar de incluir a formação inicial dos professores e considerá-la parte essencial, não se resume a ela, envolvendo “características de cunho também subjetivo, como aptidões, valores, formas de trabalho que vão se constituindo no exercício da profissão.”

Novas perspectivas de formação que têm surgido sustentadas pela discussão sobre a construção da profissionalidade docente, dentre elas, quero destacar a epistemologia da prática, que parte da compreensão de que a atuação do professor em sala de aula é formadora.

É na defesa de uma formação inicial que valoriza a prática que está inserida esta pesquisa, pois parto do princípio de que a prática e a teoria estão interligadas. E que os estágios, inclusive os estágios remunerados, podem se constituir em elementos de importantes reflexões para o estudante dentro e fora da Universidade, em um movimento de ação-reflexão-ação.

Outro tema que vem fazendo parte dessa discussão atual sobre a profissão docente são os saberes profissionais dos professores, que podem e já vem contribuindo com o desenvolvimento da profissionalidade do professor, com suas diversas abordagens e autores.

Os saberes docentes são percebidos como orientadores da prática pedagógica, mas também são construídos nessa prática. Dessa forma, a prática docente vem sendo destacada como formadora de saberes, em estudos desenvolvidos por Tardif (2002), Ghauthier (1998), Nóvoa (2002), D'Ávila (2008), Pimenta (1999), dentro outros, mostrando a necessidade da formação trabalhar de forma imbricada a relação entre conhecimentos acadêmicos e experiências práticas.

Para Tardif (2002, p. 255), a noção de saber envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, o aquilo que, muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” D'Ávila (2008, p. 33), acrescenta a essa conceituação a dimensão do saber sensível, vinculado a experiência estética e lúdica.

As dimensões sensível e lúdica no desenvolvimento do ser humano foram sendo historicamente desvalorizada com a enraização da perspectiva da racionalidade no mundo moderno. A modernidade, pois, supervaloriza os elementos da racionalidade técnica, os aspectos quantitativo, o conhecimento que pode ser mensurado, reservando para momentos frívolos, a utilização de aspectos relacionados à emoção e ao corpo.

Nesse contexto, a indivisibilidade humana não é reconhecida, para tratar de assuntos sérios é preciso, apenas, ser racional. Essa excedente valorização do aspecto racional trouxe benefícios científicos e tecnológicos para a humanidade, mas em contrapartida, em detrimento aos aspectos emocionais, corporais e do senso comum surgiram também retrocessos.

Duarte Jr. (2001) afirma que essa supervalorização dos aspectos racionais, aliada ao grande desenvolvimento tecnológico da modernidade, acarretou em “[...] profundas regressões nos planos social e cultural, com perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida.” (p.70)

As pessoas são afetadas em suas vidas profissionais e pessoais. São tensões, desempregos, aumento da violência e desigualdade social, que contribuem para problemas de saúde física e mental nas pessoas. (MORAES, 2002) Diante dessas consequências, surgem discussões sobre a necessidade de repensarmos a nossa forma de viver e interpretar o mundo. É nesse contexto que Edgar Morin (2001) afirma que a educação humana deve centrar o ensino primeiramente na condição humana, devido à necessidade do ser humano ser reconhecido em sua humanidade e, ao mesmo tempo, ter a diversidade cultural que é inerente a tudo que é humano também reconhecida. A fim de situar a condição humana no mundo, existe a necessidade da educação:

(...) promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2001, p. 48)

Essas mudanças contribuem para valorização de um saber que envolva a sensibilidade humana e a ludicidade, por compreender a necessidade de uma educação mais integradora, que envolva a realidade em sua complexidade, considerando variados aspectos, como biológicos, psicológicos, inteligíveis, socioculturais e sensíveis. Abre-se espaço para escola cuidar não só do pensar, mas também do sentir, ou como diz Saturnino de La Torre (2001), do sentipensar, que é

“o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação do sentir e pensar” (TORRE, 2001, p.1 apud MORAES & LA TORRE, 2004, p. 54)

Dessa forma, nasce a necessidade de reunir o inseparável: as diversas dimensões do ser humano. A compreensão de que o ser humano é multidimensional, e que todos os aspectos do seu ser trabalham conjuntamente é essencial para a sociedade atual.

É nesse contexto que busco estudar um saber, que denomino ludo-sensível, que é um saber que abrange o corpo, as emoções, o prazer e o envolvimento integral do ser humano.

Este saber, que considero de grande importância na educação de forma geral, é imprescindível na educação infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) encontra-se entre os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas dessa modalidade de ensino os estéticos, que é o princípio “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2010, p. 16). A brincadeira é apresentada nas DCNEI (2010) como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas. Diante disso, este trabalho envolve o estudo de um saber necessário ao professor de educação infantil, o saber ludo-sensível.

Depois de tecidas as considerações iniciais nesta introdução esta dissertação se divide em duas partes, acrescida da conclusão.

A Parte I - Bases, conceitos e caminhos – traz fundamentos importantes deste trabalho e está dividida em três capítulos.

No capítulo 2, conceituo o saber ludo-sensível, para isso discuto sobre os saberes docentes, saber sensível e sobre o que denomino de saber lúdico, para depois explicar o saber ludo-sensível.

O capítulo 3 apresenta a concepção de estágio que dialogo nesta pesquisa, as contribuições da epistemologia da prática e uma perspectiva do estágio não curricular.

No capítulo 4, discorro sobre as opções metodológicas dessa pesquisa, sobre o lócus empírico, bem como, sobre os sujeitos que participaram dessa investigação científica.

Na Parte II – Análise e dados –pondero sobre os dados encontrados, dividindo-os em quatro capítulos, que vão do quinto ao oitavo.

O capítulo 5 discute a respeito das manifestações do saber ludo-sensível na prática pedagógica das estagiárias em sua rotina diária de estágio na Creche UFBA, mostrando aspectos do saber-fazer dessas estagiárias.

No capítulo 6, analiso os aspectos intersubjetivos do saber ludo-sensível das estagiárias pesquisadas, que foram objetivados na prática.

No capítulo 7, *Compreensões a respeito do saber ludo-sensível*, apresento a visão das estagiárias sobre os conceitos de ludicidade e saber sensível e sobre a importância das atividades ludo-sensíveis.

O capítulo 8 traz as contribuições do estágio na Creche UFBA para a construção de saberes referentes ao trabalho com educação infantil de forma geral, e principalmente, com relação ao saber ludo-sensível. Essas contribuições são reconhecidas enquanto tal pelas próprias estagiárias.

Por fim, na conclusão (capítulo 9), apresentarei as considerações finais relacionadas à pesquisa realizada, especialmente, referentes aos resultados obtidos e analisados, além de apresentar alguns anseios relacionados a temática abordada neste trabalho.

Figura 1: Imitação de animais



Fonte: o próprio autor

PARTE I BASES, CONCEITOS E CAMINHOS

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

2 SABER LUDO-SENSÍVEL

*E os meus pensamentos são todas as sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido*

ALBERTO CAEIRO

Este capítulo tem como objetivo conceituar o que venho chamando de saber ludo-sensível. Para isso, organizei o texto da seguinte forma: primeiro, discorro a respeito dos saberes profissionais dos professores, a seguir conceituo o saber sensível, logo depois o saber lúdico, para na última seção definir o saber ludo-sensível.

A relação entre o saber lúdico e o saber sensível será justificada nessa última seção, em que apresentarei a dimensão estética e o jogo, como pontos de intercessão desses saberes.

2.1 Saberes Profissionais dos Professores

Os saberes dos professores vêm sendo foco de estudos recentes, e grandes avanços são conquistados em pesquisas como as de Charlot (2000), Nóvoa (1995, 2001), Therrien (2010), Maurice Tardif (2002), Borges (2004) e Clermont Ghauthier (1998).

Saber, etimologicamente, vem do verbo em latim *sapere* que quer dizer, ao mesmo tempo, saber e sabor. Saborear, ter gosto por algo é, ou pelo menos deveria ser, o processo do saber.

Entretanto, o saber, como nos mostra Charlot (2000), baseado na filosofia clássica envolve apenas a razão, desprezando as paixões, as emoções, e, em última instância, o corpo, cortando, assim, o vínculo do sujeito com o mundo.

Charlot (2000) rejeita essa concepção de saber, pois para ele não existe saber distante da noção de relação. O conceito de saber está ligado a ideia da relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Dessa forma, “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos de validação, capitalização e transmissão.” (p. 63)

Nóvoa (1995) afirma que cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, a partir do intercruzamento do pessoal com o profissional. Dessa forma, os saberes docentes estão ligados a história de vida e de formação e as experiências profissionais.

Com esse entendimento, Nóvoa (2001) classifica os saberes profissionais que o professor utiliza no exercício de sua profissão em saberes da disciplina, saberes pedagógicos, e saberes da experiência.

Therrien (2010) fala do professor como um profissional do saber. Os elementos fundantes para justificar essa afirmativa se encontram na tríplice relação com o saber na base da prática docente: “o professor trabalha com saberes múltiplos e heterogêneos, deve transformar pedagogicamente esses saberes nos contextos situados de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma prática intersubjetiva necessariamente regulada pela ética da emancipação humana e profissional.” (p. 28)

Para melhor compreensão dos saberes docentes, é pertinente observarmos algumas das características apresentadas por Tardif (2002):

a) Os saberes docentes são temporais, ou seja, são produzidos através do tempo, pois compreende a historicidade do sujeito, percorrendo a vida pessoal e profissional.

b) Os saberes dos professores são personalizados. Apesar da existência de muitos conhecimentos comuns entre os professores, como aqueles provenientes dos cursos de formação, cada educador é único, tem um determinado corpo, suas emoções, sua cultura, suas coragens e temores, vivem e trabalham em um contexto e reage a toda discussão, leitura, aula, etc. de forma exclusiva. A construção dos saberes profissionais dos professores passa por um processo de adaptação, acomodação e subjetivação.

c) Eles são também saberes situados ao serem construídos, aflorados, reorganizados e utilizados de acordo cada situação.

d) Como o objeto de trabalho dos professores são as pessoas, que são seres que têm uma individualidade e que precisam se alcançados dentro da coletividade, os saberes docentes carregam as marcas dessa relação interpessoal dentro da sala de aula (tanto coletiva quanto individual), pois trazem para os saberes dos professores elementos relacionais, éticos, emocionais e promotores de motivações.

e) Os saberes dos professores também são plurais e heterogêneos, pois eles provêm de diversas fontes: da biografia do sujeito, principalmente da vida escolar; se apoiam em certos conhecimentos disciplinares, que são saberes produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; em experiências da prática pedagógica, entre outros.

Assim, podemos dizer que saberes docentes são saberes de um determinado professor, que trabalha em uma determinada instituição e que estão relacionados à sua história de vida, à sua formação, a suas experiências profissionais, a sua personalidade, a relação que estabelece com seus alunos, com os outros professores da instituição, além de diretores, coordenadores, etc.

Borges (2004), no primeiro capítulo do livro *“O professor da educação básica e seus saberes profissionais”* identifica diferentes abordagens teóricas referentes à forma de conceber os saberes dos professores:

- **As pesquisas sobre o comportamento do professor** – de tradição comportamentalista, pode ser designada como pesquisa “processo-produto”, por buscar examinar o impacto da ação docente sobre aprendizagem do aluno (o produto), sem levar em conta outros aspectos, como os subjetivos. O conhecimento é externo ao professor e o saber é compreendido como conhecimento científico.
- **As pesquisas sobre a cognição do professor** – de abordagem cognitiva e proveniente da psicologia, envolve a análise dos processos cognitivos do docente, para compreender como o professor age em sala de aula. A análise do saber é feita através da perspectiva do

pensamento lógico-matemático, compreendendo esse, como um conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e esquemáticos que antecedem a ação.

- **As pesquisas sobre o pensamento do professor** - Busca conhecer os processos mentais e significações dos docentes relacionados às suas ações no exercício da profissão. Envolve a forma como os professores pensam, conhecem, percebem e solucionam problemas do cotidiano ligados a sua profissão. Dentro desse “hiperparadigma” encontram-se “sub-paradigmas” em construção, como: “o pensamento antes, durante e depois da ação; o pensamento sobre o ensino e sobre suas condições sociais; o pensamento interativo e o antecipador da ação; a reflexão individual e a reflexão coletiva, etc.” (p. 25)
- **As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas** – Envolvem os enfoques fenomenológicos, etnográficos e interacionistas. Essas pesquisas focalizam “o professor como uma pessoa, com emoções, valores, crenças, história de vida, experiências pessoais e profissionais” (p. 27), valoriza o pensamento dos professores, buscando compreender como este se produz em seu cotidiano. O saber docente, nesse contexto, é compreendido como um saber prático enraizado no cotidiano do trabalho, que é construído nos diferentes processos de socialização. Essas pesquisas tomam grandes impulsos com os estudos da sociologia do trabalho e das profissões.

Dentre essas concepções, este trabalho corresponde ao grupo: *As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*.

No livro *Por uma teoria de pedagogia* (1998), Gauthier arrazoa a respeito de três concepções do conceito de saber:

A primeira compreende que o saber é produzido pelo pensamento racional, pois está fundamentada nas ideias racionalistas de Descartes, em que apenas as certezas oriundas da razão são válidas, e as provenientes da fé e do senso comum não têm sentido de ser. Há uma outra concepção que relaciona o saber a uma atividade intelectual de julgamento de fatos, apresentando-se nos discursos que oferecem um juízo verdadeiro sobre um objeto ou um

fenômeno. Uma terceira concepção associa o saber à argumentação, definindo-o como atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou ação; essa validação é feita, geralmente, por meio da lógica, da dialética e da retórica. (GAUTHIER, 1998)

Nesta última concepção, o saber ultrapassa o terreno da subjetividade, partindo para o plano da intersubjetividade, pois envolve uma comunicação, uma atividade discursiva. Ultrapassa também o plano do juízo de fato, ou seja, de apenas afirmar, baseado nas ciências, que determinado fato é o que é, visto que envolve uma arguição sobre o porquê de ser assim. Desse modo, o saber do professor, dentro dessa conceituação, pode ser conhecido por meio da justificação racional de seus discursos e atitudes relacionadas ao trabalho pedagógico.

As pesquisas de Tardif (2002) e Gauthier(1998) sobre os saberes docentes fundamentam-se nesta terceira concepção de saber. Segundo os autores, nem toda prática e discurso do professor pode ser considerado um saber profissional, pois nem sempre ele está pronto a fornecer argumentações para justificar suas ações e juízos.

Essa concepção entende que o conhecimento do professor pode ser racional sem ser científico como, por exemplo, o saber que o prático usa na ação e que consegue justificar logicamente; é um saber válido e legítimo, apesar de, muitas vezes, não ser oriundo da ciência. As ciências da educação em conjunto e, muito menos, uma dessas ciências isoladamente não conseguem dominar a ação do professor em sala de aula. O professor utiliza, geralmente, variados saberes, provenientes das suas mais variadas experiências, para tomar as rápidas decisões necessárias. Além disso, modifica, descobre e produz outros vários saberes na sua prática docente.

Apesar de produzir grandes avanços para a compreensão da prática docente, essa concepção de saber ainda não apresenta discussões sobre a existência de um saber corporal e emotivo, que se manifesta emotivamente e corporeamente, sem necessariamente passar pela razão humana.

2.2 Saber Sensível

Muitas pesquisas que tratam de forma enfática ou nas entrelinhas sobre os saberes dos professores como, por exemplo, pesquisas “sobre o repertório de conhecimentos do ensino, sobre o pensamento dos professores, sobre a profissionalização, sobre o professor especialista, sobre o prático reflexivo ou então sobre as competências” (GAUTHEIR, 1998, p. 333), não têm discutido a questão do saber ludo-sensível.

Afirma Duarte Jr. (2001) que existe um saber primitivo, que é anterior a todas as formas de conhecimento, é um saber corporal acessível por meio dos nossos sentidos sem passar pelo pensamento e reflexão - este é o saber sensível. Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa), em *O guardador de rebanhos* - Poema IX, fala de um pensamento que é sensação. A expressão pensamento utilizado no seu poema poderia ser substituída por saber. Parece-nos que Fernando Pessoa fala de um “pensamento” corporal e não inteligível, de um saber sensível:

E os meus *pensamentos* são todas as sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido (*grifos nossos*).

Nessa linguagem poética podemos compreender bem o que é esse saber sensível, a troca das palavras grifadas pelas expressões: saberes – sei – saber, consecutivamente, facilita esse entendimento. Saber sensível, segundo Duarte Jr. (2001), é uma sabedoria originária, primitiva, sobre a qual devemos nos voltar se quisermos compreender as bases em que se assenta todo processo educacional.

Ao longo da vida, nos relacionamos e aprendemos com o mundo. Essa aprendizagem se dá de duas formas básicas, aprendemos por meio da nossa inteligência e aprendemos por meio da nossa sensibilidade. Os nossos cinco órgãos dos sentidos (paladar, visão, audição, olfato e tato) são os principais veículos de entrada do saber que adquirimos por meio da sensibilidade e

também do conhecimento inteligível. Entretanto, o saber adquirido apenas por meio do corpo, que é o saber sensível, não passa pelo nosso raciocínio. É o saber que o antecede e é base do inteligível.

Contudo, por não envolver a intelectualidade, durante a modernidade não foi considerado um saber. Entretanto, o saber sensível não é desorganizado e sem significado como podem pensar alguns. Duarte Jr. afirma que “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido.” (Ibidem, p.12)

Por meio da sensibilidade que mora no corpo, é apreendido e organizado o que se passa ao redor e no interior do indivíduo, dando um significado, formando, dessa maneira um saber, por isso a sensibilidade é “entendida como a capacidade de perceber e organizar estímulos quer eles provenham do mundo exterior, quer do próprio organismo.” (Ibidem, p. 132)

Esse saber sensível foi ao longo da história moderna sendo desvalorizado, e assim, os nossos sentidos deseducados. Ao comentar sobre como a supervalorização do racional nos levou a esquecer de uma sabedoria sem palavras que mora no corpo, Rubem Alves (1998, p. 153) afirma que os conhecimentos filosóficos, científicos e tecnológicos “cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo.”

Dessa forma, como diz Duarte Jr. (2001), emerge a necessidade de uma educação (do) sensível, o ‘do’ entre parenteses significa que a educação do sensível precisa ser sensível em si, para que ajude a desenvolver e acurar os nossos sentidos e sentimentos. Dessa forma, educar para sentir exige sentir enquanto aprende, demandando do professor que promove essa educação um saber específico, o saber sensível.

O saber sensível é essencialmente uma experiência emotiva, corpórea e intuitiva, cheia de significado. Ele envolve o prazer, o medo, o sabor, o desejo, a apreciação do belo, que entram pelo nosso corpo envolvendo todo o nosso ser. Por isso, Duarte Jr. (2001, p. 127), referindo-se a esse saber, fala do “parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear

elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo para que dele passem a fazer parte).”

2.3 Saber Lúdico

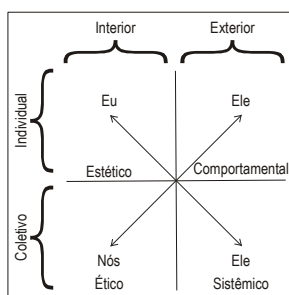
Antes de discorrer sobre o conceito de saber lúdico, é preciso explicar qual a definição de lúdico que está sendo utilizado neste trabalho.

Ludicidade, segundo Luckesi (2002, p.25), é uma experiência interna que provoca um estado de plenitude. “Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo.”

Assim sendo, “Lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para esse estado – ‘estado de ludicidade’; essa é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo.” (LUCKESI, 2007, p. 15)

Nesse contexto, atividade lúdica é aquela que proporciona esse estado de ludicidade, que envolve os diferentes aspectos da pessoa (corpo – emoção – mente – espírito).

Para compreensão do lugar em que se dá a ludicidade, Luckesi (2002, p. 27) utiliza as ideias de Ken Wilber, que afirma que o ser humano realiza suas atividades em quatro dimensões: individual interna (relacionada aos sentimentos, a mente, a compreensão) , individual externa (comportamental, portanto observável), coletiva interna (é subjetiva e acontece no contexto da comunidade que está inserido, nos valores e na cultura) e coletiva externa (“coletiva objetiva, sistêmica, constituindo uma rede interobjetiva de relações observáveis”), melhor demonstradas no quadro abaixo:



Portanto, é possível compreender que o ser humano, realiza-se e expressa-se em suas experiências nessas quatro dimensões, mesmo que não esteja consciente de todas elas, ao mesmo tempo. (ibdem)

A atividade lúdica pode ser estudada a partir dessas quatro dimensões. Existem vários estudos que tratam de atividades lúdicas, enfatizando pelo menos uma dessas dimensões como pode ser visto nos exemplos a seguir.

Huizinga (2000), em seu livro *Homo Ludens*, ao tratar do aspecto histórico-social do jogo, estuda-o principalmente a partir da dimensão coletiva tanto interna quanto externa (quadrantes esquerdo e direito inferiores), pois como ele afirma: “nosso tema são as relações entre o jogo e a cultura... sendo possível limitarmos-nos a suas manifestações sociais.” (p. 9)

No livro *Jogo e educação* (1998), Brougère trata do tema de forma sociológica, ou seja, enfatizando a dimensão externa coletiva (quadrante esquerdo inferior). Já Winnicott (1975), em *O Brincar & a realidade*, estuda o brincar e a transição entre o subjetivo e objetivo, caminhando entre as duas dimensões individuais, a interna e a externa (quadrantes superiores).

Luckesi (2000, 2002, 2004, 2007) estuda o estado que atividade lúdica leva o individual a vivenciar - a ludicidade, localizada na dimensão individual interna (quadrante esquerdo superior).

A partir dessas concepções de atividades lúdicas e da compreensão de ludicidade como experiência interna, concebo como saber lúdico, um saber que, relacionado ao lúdico, envolve ser, saber e fazer. Dessa forma, entendo que esse saber possui uma característica mais subjetiva, outra conceitual e uma terceira procedimental. Compreendamos melhor:

Ser – está se referindo, nesse contexto, a ser lúdico, a ter sensibilidade para o lúdico, envolve afetividade, sentimento, expressões emocionais. É o que permite que o professor enxergue possibilidades de momentos lúdicos, onde outros não vêem, é o que faz com que o professor perceba pela fala, olhar, gesto, disposição corporal, se uma atividade está realmente sendo lúdica ou não para seu aluno, é o que envolve o professor de forma verdadeira na atividade, pois ele também experimenta momentos lúdicos com ela. É a parte mais subjetiva e intersubjetiva do saber lúdico.

Saber (sobre o lúdico) - está relacionado ao conhecimento do professor a respeito do que é lúdico, de sua importância, das possibilidades de utilização de atividades lúdicas em sala de aula. Essa é a parte mais conceitual do saber lúdico.

Saber fazer – refere-se à organização de momentos lúdicos. É quando o professor sabe organizar momentos e atividades potencialmente lúdicas⁴ em sala de aula; envolve criatividade, habilidade. É a parte do saber lúdico mais procedimental.

Essas características inter-relacionadas é o que estou designando como saber lúdico docente.

2.4 Saber Ludo-sensível

O saber ludo-sensível é o saber que conjuga o saber lúdico e o saber sensível. A relação entre esses dois saberes é bem próxima, pois a ludicidade caminha junto com a sensibilidade.

Quando estamos vivenciando uma experiência lúdica, experimentamos uma experiência que também é sensível, que envolve, necessariamente, aspectos sensíveis do nosso ser, pois o estado de ludicidade é uma condição de integração das diversas dimensões do indivíduo – sentir, pensar e agir.

Para justificar a relação entre esses dois saberes: lúdico e sensível demonstrarei como eles estão presentes, ao mesmo tempo, em uma experiência essencialmente lúdica: no jogo, e nas experiências que envolvem uma dimensão estética, intrinsecamente relacionada ao saber sensível, como a arte.

Assim, apresentarei a dimensão estética e o jogo como zonas de interseção entre o saber sensível e o saber lúdico.

⁴ A expressão potencialmente lúdica é utilizada por entender que nem toda atividade que parece lúdica é lúdica para todos os indivíduos, o que as definem, como lúdicas são as experiências de plenitude, que são individuais e internas.

2.4.1 Dimensão Estética

Estética refere-se ao sensível. A palavra estética deriva do grego *aisthesis*, que significa faculdade de perceber pelos sentidos. A experiência da *aisthesis* ou estesia (em português) ou estética é, assim, a experiência da sensibilidade, do prazer, do belo, que não é qualquer vivência corporal, ela é mais ampla, pois comporta um significado. A dimensão estética é aquela que envolve a capacidade do homem de sentir o mundo ao seu redor e a si mesmo.

A arte envolve, sobretudo, uma dimensão estética. Ela abrange aspectos ligados à subjetividade humana, como criar, imaginar, sentir e intuir, fatores importantes para o desenvolvimento integral do ser, e que a coloca dentro da educação do sensível.

O saber sensível de um professor é que o mobiliza para realizar uma educação do sensível, que, segundo Duarte Jr., significa dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro, tendo como tarefa desenvolver e refinar os sentidos. E “a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.” (2001, 15)

Dedicar um espaço privilegiado à arte na escola é valorizar a expressão da subjetividade humana, de dimensões não conceituais. É permitir que emoções, experiências e saberes indescritíveis sejam desvendados, trocados e compartilhados. É partir do subjetivo para o intersubjetivo.

Dessa forma, estou em concordância com Langer, no entendimento de que trabalhar com artes na escola é trabalhar com os sentimentos. “As artes objetivam a realidade subjetiva, e subjetivam a experiência externa da natureza. A educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa” (LANGER, 1982, p. 90)

A atividade artística desperta a consciência estética, sensível e crítica da realidade. Esse tipo de consciência traz uma atitude mais “harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram, em que os sentidos e valores dados a vida, são assumidos no agir cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 115). Existindo, dessa forma, um

trabalho conjugado e não hierarquizado entre os aspectos sensíveis e intelectivos do ser.

Para falar da arte, da dimensão estética, no intuito de justificar o saber ludo-sensível é preciso compreender que esta não só envolve a dimensão sensível, mas também a dimensão lúdica, e que vivenciar uma experiência lúdica é viver também uma experiência estética.

Ser lúdico exige ser sensível, ter consciência estética, viver experiência lúdica exige que a sensibilidade esteja a florada. A sensibilidade é aspecto essencial para que a experiência lúdica aconteça. E um professor lúdico é, necessariamente, um professor sensível.

A arte em sua essência é lúdica, D'Ávila fala que da arte como lúdica em sua definição e afirma que é “pura tautologia se dizer de uma arte lúdica” (2007a, p. 33).

A linguagem musical, corporal e visual que envolve a arte possibilita uma comunicação lúdica, que envolve por completo o indivíduo e proporciona momentos de intenso prazer.

Em seu artigo *Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas*, Duarte Jr. (2011) fala da arte como um grande jogo, e da experiência estética como resultado de nos entregarmos a esse jogo, mostrando a intrínseca relação entre quem joga e quem tem uma experiência estética, o que confirma caráter lúdico da arte.

“Muito similar ao que a criança faz quando pega um cabo de vassoura, sobe e brinca de cavalo. Ela sabe que aquilo não é um cavalo, mas é como se fosse um cavalo. A arte é isso, é um grande jogo de ‘como se’, e a gente tem que entrar nesse jogo para alcançar o prazer estético.” (p. 11)

Características que são peculiares das atividades lúdicas são vistas também como aspectos que envolvem a arte. Duarte Jr. (1998) ao falar da arte salienta a possibilidade do autoconhecimento (de entrarmos em contato com emoções e sentimentos, de forma que entendamos aquilo que sentimos) e do conhecimento do outro, e também, do desenvolvimento da imaginação e criatividade como elementos educativos contidos no bojo da expressão

artística. E autores que estudam a ludicidade sinalizam também essas características relacionadas às atividades lúdicas:

(...) essas atividades propiciam dois movimentos: um do presente para o passado e outro do presente para o futuro. Na direção do passado, as atividades lúdicas estimulam tanto o contato com as dores que marcaram nossa existência (...) quanto o contato com a alegria de tudo o que foi bom em nossas vidas (...). E, na direção do presente para o futuro, as atividades lúdicas propiciam condições de contato com nossas possibilidades e forças construtivas.” (LUCKESI, 2007, p. 17)

(...) uma educação lúdica, a nosso ver, é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta a formação de um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para sua convivência com os outros, na sua vida privada ou pública. (LUCKESI, 2000, p. 22)

A atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e sua autonomia em um tempo espaço próprio, particular. Esse encontro de inteireza e encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. (PEREIRA, 2002, p.17)

Falar em ludicidade é falar em prazer, emoção, imaginação, criatividade, sensibilidade, vivencia da corporeidade. (PEREIRA, 2002, p. 16)

É o aspecto lúdico e sensível da arte que faz com que ela nos envolva em um aprendizado sobre nós mesmos e sobre outro, que auxilia no desenvolvimento de dimensões criativas do nosso ser. Entretanto, escolas têm buscado ocultar esse aspecto da arte, e tem enchido-a de outros conhecimentos que na verdade não lhe são originários, naturais.

Ao entender que as atividades artísticas são lúdicas, podemos afirmar que o saber lúdico envolve valorização e sensibilidade para as artes. E assim, é possível concluir que a arte é um ponto de interseção entre o saber sensível e o lúdico.

2.4.2 Jogo

Palavras como jogo e brincadeira são frequentemente utilizadas como sinônimo de atividades lúdicas. Entretanto, essas palavras são polissêmicas e por isso, é preciso termos cuidado com o seu uso. Dessa forma, antes de falarmos do jogo como atividade que envolve o saber ludo-sensível, vejamos alguns conceitos de brincadeira e jogo.

Há, na teoria de Winnicott (1975), uma evolução dos fenômenos transicionais⁵ para o brincar, do brincar para o brincar com o outro, e deste para as experiências culturais.

Winnicott (1975) refere-se ao brincar como uma experiência que sempre é criativa, uma forma básica de viver que provoca satisfação. A Brincadeira se encontra na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. Essa área que a criança habita enquanto brinca não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões.

A brincadeira, entendida como uma atividade voltada para si mesma, vivida no presente e sem buscar outros resultados (MATURANA, 2004), é uma atividade lúdica. Entretanto, a experiência lúdica pode ser proporcionada por atividades que tenham outros objetivos. Eu posso praticar um esporte por questões estéticas ou de saúde, e me sentir em estado lúdico ao realizá-lo ou eu posso ler um livro por ser importante para minha formação e me envolver ludicamente com a leitura. Na verdade, a motivação de realizar determinadas atividades pode não ser lúdica, mas enquanto a vivência, a experiência lúdica por ela promovida, pode levar ao enlevo.

O jogo que pode ser visto, segundo Brougère (1998): a) como um sistema de regras, que existe de forma abstrata, independente de estar sendo utilizado pelos jogadores; b) como material do jogo, como, por exemplo, jogo de xadrez; c) como atividade lúdica, tanto a entendendo como algo que pode ser observado, como ao sentimento pessoal, que cada jogador pode ter. O

⁵ Os fenômenos transicionais se relacionam com os objetos transicionais, que são aqueles que não pertencem ao corpo do bebê nem são plenamente reconhecidos por ele como realidade externa.

autor considera essa última definição como a mais complexa e é a partir dela que discorre sobre o jogo.

Ao falar da existência de uma cultura lúdica, Brougère (1998 b) afirma que a noção de interpretação é importante ao considerar uma atividade como lúdica, pois para que uma atividade seja um jogo é preciso que os atores sociais interpretam-na como tal, em função da imagem que têm dessa atividade, por meio de uma cultura que lhe dá sentido.

Além dessa relação com a cultura preexistente, Brougère (1998 b) fala do jogo como atividade aprendida. Ele apresenta as brincadeiras existentes entre o bebê e a mãe, como essenciais nesse processo. No início a criança entra na brincadeira da mãe quase como um brinquedo, sem papel ativo, para em seguida tornar-se um parceiro, assumindo assim, o papel da mãe. Dessa forma, o autor considera a existência de uma cultura lúdica que traz definição de jogo, “torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.” (p. 106)

A cultura lúdica, a qual Brougère (1998 b) se refere, está relacionada às regras e significações que são próprias do jogo, que são adquiridas e dominadas pelos jogadores, entretanto, o jogo não é só lugar de desenvolvimento dessa cultura, mas é, principalmente, lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, ou seja, a mesma cultura que torna possível o jogo é enriquecida progressivamente por ele.

Para Huizinga (2000), o jogo é mais antigo que a cultura e é no jogo e pelo jogo que a cultura se desenvolve. Para ele, o jogo não é um elemento a mais na cultura, mas ele tem um lugar em todas as manifestações culturais, pois a própria cultura possui um caráter lúdico. Assim, o autor entende o jogo como complemento da vida, como uma necessidade básica do homem, por isso o título do seu trabalho é *homo ludens* (homem lúdico).

As características fundamentais do jogo, para Huizinga (2000), são: ser livre; não ser vida “corrente” ou “real”, ser a suspensão dela; ser desinteressado (não se busca com ele satisfazer as necessidades e os

desejos, que estejam além da própria realização do jogo); possuir limite de tempo (joga-se até acabar o jogo) e de espaço (seja ele material ou imaginário, deliberado ou espontâneo); criar ordem e ser ordem (possui regras que o organiza e qualquer alteração nelas “estraga o jogo”); ter a capacidade de envolver os jogadores de forma intensa e total e de fazê-lo tornar-se outro (representação, faz de conta); e promover a formação de grupos sociais.

Kishimoto (2002) fala de jogo se referindo a descrição de uma ação lúdica, como uma atividade de natureza livre, como atividade voluntária do ser humano e afirma que historicamente, quando sujeito às ordens, regras explícitas deixam de ser jogo.

Apesar da polissemia existente sobre as das palavras jogo e brincadeira, entendo que essas atividades, desde que sejam realizadas pelo simples prazer de realizá-las, que sejam escolhidas e controladas pelo indivíduo, que o envolva de forma que sua mente e seu corpo estejam voltados para a mesma vivência é uma atividade lúdica.

O saber lúdico envolve aspectos levantados por Santos (1997), Ele afirma que para uma formação lúdica, é importante conhecer a si mesmo, “suas possibilidades e limitações e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto.” (p. 14)

Mas qual a relação do jogo com o saber sensível?

O jogo é também uma experiência estética, sensível. Huizinga fala que apesar da beleza não ser atributo peculiar do jogo, ele tem a tendência de assumir acentuados elementos de beleza, inclusive fala do apogeu que a beleza do corpo humano assume no jogo.

Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza. (Huizinga, 2000, p. 10)

Uma das características do jogo é uma ordem específica e absoluta, ele tanto cria ordem como é ordem, se a ordem que é suprema e absoluta for desobedecida, o jogo é estragado. Huizinga (2000) acredita que devido à

profunda afinidade entre a ordem e o jogo, o jogo, para ele, está tão ligado ao domínio da estética.

Sendo ligado à estética, que se refere ao sensível, o jogo está relacionado a aspectos sensíveis do ser e, portanto, jogar envolve um saber sensível.

Ao falar da relação entre arte e jogo, além de estar confirmando o caráter lúdico da arte, Duarte Jr (2011) está sinalizando o caráter sensível do jogo. Ele diz que “o jogo não produz nada concreto, produz só o prazer da forma que é o prazer da arte”, o prazer estético.

As características do jogo: de ser uma suspensão da vida real e de ser desinteressada, apresentadas por Huizinga (2000), também, envolvem, segundo Duarte Jr. (1998), a experiência estética.

Dessa forma, jogar é também uma atividade sensível, mesmo porque envolvem as emoções, o corpo, a criatividade, a expressividade, a imaginação, envolve a vida sensível. Por isso, o jogo é mais um argumento, em favor do estudo conjugado do saber sensível e lúdico.

2.4.3 Uma síntese do conceito de saber ludo-sensível

A partir das discussões feitas neste capítulo, pretendo elencar algumas características do saber ludo-sensível. Não no intuito de delimitar essa caracterização, mas no sentido de começar a melhor esclarecer o conceito.

O saber ludo-sensível é o que faz o educador ser sensível e lúdico, é o que o impulsiona e o capacita a realizar uma educação do sensível e do lúdico, ou seja, uma educação ludo-sensível.

O professor que possui esse saber, cria e conduz atividades que proporcionam experiências lúdicas e sensíveis, portanto, atividades ludo-sensíveis.

Necessariamente, essas atividades levam àqueles que as vivenciam estarem em contato consigo mesmo de forma integrada, fazendo com que pensamento, sentimento e ação estejam em comunhão, voltados para o mesmo momento, para a mesma experiência.

O saber ludo-sensível proporciona o sentipensar, integração entre sentimento e pensamento, que Moraes e La Torre (2004) afirmam que a educação precisa se voltar.

Capacita também ao educador organizar espaços que favoreçam uma vivência ludo-sensível. Esses espaços são os mesmos que contribuem para a educação do sentipensar, “propício a ação e à reflexão, espaços acolhedores, amigáveis, amorosos, criativos e não competitivos, ambientes onde se estimule o fazer em contínuo diálogo com o ser que se expande e transcende.” (MORAES E LA TORRE, 2004, p. 68),

Esse saber envolve também sensibilidade ao desejo e necessidade do outro, pois busca proporcionar “um espaço amoroso, de aceitação e de cooperação”. (MORAES E LA TORRE, 2004, p. 68). O brincar como diz Maturana e Verden-Zöllner (2004), e eu amplio para o proporcionar a vivência ludo-sensível, só acontece no amor, pois

O amor é a emoção que se constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua – e sem expectativa sobre o futuro – com sua mãe e os outros adultos com os quais convive. (MATURANA E VERDEN-ZÖLLNER 2004, p. 223, 224)

O saber ludo-sensível envolve também uma prontidão real para vivenciar junto com o aluno experiências ludo-sensíveis. Real porque é uma disposição verdadeira, que vem do desejo de estar vivendo aquilo e não somente por achar que é importante.

Verden-Zöllner (2004) fala da necessidade de reaprendermos a brincar, pois contribuirá para o auto-respeito e o respeito pelo outro. Ao que acrescento que envolver no brincar e em outras atividades ludo-sensíveis com a criança trará experiências maravilhosas fundamentadas em uma relação amorosa e respeitosa.

Esse saber se relaciona com o que Vera Bacelar (2009) fala a respeito do saber subjetivo da experiência, por envolver sensibilidade, intuição, emoção, saber improvisar.

Portanto, atividades ludo-sensíveis que envolvem uma educação ludo-sensível são atividades prazerosas, que podem proporcionar experiências imaginativas, criativas, intuitivas e que tragam uma imensa carga de emoção, maravilhamento e encantamento.

Somos habilitados a viver o livre fluir da criatividade humana com esse saber ao qual ela é essencial. E essa criatividade está intimamente relacionada com o prazer que a atividade ludo-sensível proporciona, pois “ela tem a ver com o prazer de aprender, de entender, de buscar, de saber fazer, de construir, de conseguir dar conta de alguma coisa que nos desafia ou que desafia nossos educandos.” (LUCKESI, 2005, p. 6)

Com tudo isso, é fácil compreender que esse saber também envolve valorização das artes e dos momentos brincantes. É que ele é importante a todo professor, mas, como professora de educação infantil, afirmo que é imprescindível nessa modalidade de ensino.

O saber ludo-sensível é o saber que integra várias dimensões do ser humano e que estabelece a integração desses aspectos humanos totalmente conectados no processo educacional.

Pesquisar o lugar desse saber entre os saberes docentes é se preocupar com uma educação voltada para uma vida mais integrada, equilibrada, saudável e feliz.

3 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

PAULO FREIRE

O estágio é uma atividade importante na formação de professores, pois diferente dos demais elementos que a compõem não acontece dentro da faculdade, mas na escola, ocorrendo assim, interação entre o curso de formação inicial e a realidade social educativa.

Compartilho com Pimenta e Lima (2006) a compreensão de que o estágio vai além de uma atividade prática instrumental, mas se constitui em um importante campo de conhecimento para os docentes em formação, trazendo inúmeras contribuições para profissionalização do futuro professor.

O estágio, como salientado por Pimenta (1997) e Pimenta e Lima (2006), pode ser visto de diferentes formas, de acordo com o entendimento de prática, como imitação de modelos, instrumentalização técnica ou como componente da práxis do professor em formação.

O estágio visto a partir do entendimento da prática como **imitação de modelos**, compreende a atividade docente como imitação do trabalho desenvolvido por professores já experientes e considerados bons, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.7)

Entretanto, alguns problemas acompanham essa concepção, pois avaliação do bom modelo a ser copiado é complicada, por essa caracterização do bom ser polissêmica, exigir um senso crítico, variados saberes do educando que avalia, e também, porque muitos alunos acabam não fazendo uma análise coerente sobre essas práticas, aplicando os modelos vistos em contextos inadequados. (PIMENTA E LIMA, 2006)

Outro aspecto importante é que essa concepção vem contribuir para a desvalorização da profissão docente, reforçando a compreensão dela como uma ocupação e não como uma profissão propriamente dita.

Ocupação pode ser visto como um emprego em que práticos exercem as atividades e têm um monopólio sobre elas. A expressão profissão propriamente dita é empregada no sentido de ser exercida por um grupo especializado, competente, que possui uma identidade, uma ética comum. (D'ÁVILA E SONNEVILLE, 2008)

(...) está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (D'ÁVILA E SONNEVILLE, 2008, p.8)

Nessa concepção, o estágio serve apenas para que os futuros professores aprendam a exercer a prática da profissão imitando profissionais mais experientes, produzindo pouca reflexão entre aspectos teóricos estudados na academia.

A prática compreendida como **instrumentalização técnica** parte do pressuposto que as atividades consideradas mais práticas do curso de formação, em especial, o estágio, servem apenas para aquisição de técnicas do trabalho docente.

Toda profissão possui habilidades específicas necessárias para sua execução. Entretanto, exercer uma profissão não se resume as técnicas, pois como afirmam Pimenta e Lima (2006):

“as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.9)

Essa concepção da prática docente que está relacionada apenas a uma instrumentalização técnica também vem reforçar a desvalorização da docência como profissão, pois desconsidera a importância de um conhecimento especializado.

A prática do professor vai além de habilidades específicas para atuar no ensino e o estágio precisa ir além de uma instrumentalização técnica, pois a atuação docente requer que o professor tenha um vasto tipo de saberes que o capacite para atuar na complexidade da tarefa de ensinar a seres humanos, que são seres únicos e plurais. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), os saberes necessários a docência são: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

O estágio visto como **componente da práxis** do professor em formação, traz uma nova visão de teoria e prática, considerando-as como indissociáveis, que por isso pode ser um elemento que permeia as disciplinas do curso de formação e não aquelas que costumamos denominar práticas, pois se a prática e a teoria são indissociáveis, todas as disciplinas são teóricas e práticas.

Pimenta e Lima, baseando em Sacristán (1999) e Zabala (1998), definem a prática como as formas de educar que acontecem nas instituições, que representam a cultura e tradição das instituições, que apresenta relação com o que acontece em outros âmbitos sociais e que tem “ (...) sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.” (2006, p.11). Relacionado a esse conceito de prática educativa institucional, as autoras introduzem o conceito de ação que:

(...) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. (2006, p.11)

A ação pode ser compreendida como a atividade humana desenvolvida dentro desse contexto prático, sendo o fazer do professor dentro da sala de aula, se referindo a suas escolhas, objetivos, finalidades, conteúdo, estratégias, habilidades, posturas, interações que estabelecem, entre outros.

Dentro dessa concepção, a teoria assume um papel intrinsecamente ligado as práticas e ações pedagógicas desenvolvidas no estágio, pois

“ (...) o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” (ibidem, p.120)

Diante disso, o estágio deixa de ser compreendido como uma parte prática do curso de formação e passa ser compreendido como uma atividade teórico-prática, que tem como objetivo a aproximação da realidade social que os educando estão sendo preparados para atuarem.

Para que essa aproximação realmente se constitua em uma atividade teoria-prática faz se necessário que aconteça de forma reflexiva. Esse processo de reflexibilidade do docente, e nesse caso, do estagiário, segundo Schön (2000) acontece de duas formas, uma é a reflexão na ação, que ocorre no momento da ação, ela é repentina, não antecipada, não sistematizada, a outra é a reflexão sobre a ação, que acontece depois, da ação e é intencional e sistematizada.

A partir da compreensão do professor como profissional reflexivo, Pimenta (1997), traz a discussão do estágio como componente da práxis do professor em formação, pois como a autora afirma “a atividade docente é práxis.” (p.83). Ela compreende práxis a partir da conceituação de Marx aliadas às contribuições Aldolfo S. Vásquez e Álvaro Vieira Pinto.

Para Marx, práxis é uma atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vásquez (1968:117) “A reação teoria e práxis é para Marx teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária: teórica, na medida em que essa relação é consciente.” (1997, p. 86 e 87)

A atividade teórica, para Vásquez, não é práxis, pois não modifica o mundo real, apesar de modificar o mundo das idéias, ela só pode ser compreendida como práxis aliada à atividade prática, possibilitando “o conhecimento da realidade e o conhecimento de finalidades para sua transformação” A prática tem para o autor a primazia sobre a teoria, mas não

existe desvinculada dela. Dessa forma, na práxis teoria e prática não existem desvinculadas. (Ibidem, p. 92).

A autora utiliza como referencia para o seu entendimento de práxis também a obra *Ciência e Existência* (1969) de Álvaro Vieira Pinto, que segundo Selma Pimenta traz o mesmo entendimento de Vásquez, porém sua forma de explicar traz considerações enriquecedora:

(...) o pensamento teórico, o mundo das idéias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano subjetivo, e portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou descoberta de relações inéditas entre estas (VIEIRA PINTO, 1969, P. 45 apud PIMENTA, 1997, P. 95)

Essa concepção está bastante ligada à visão que apresento neste trabalho de como o estágio pode contribuir para a construção dos saberes docentes. É dentro desse contexto que utilizo como referência teórica a epistemologia da prática.

3.1 Epistemologia da prática

As pesquisas contemporâneas em educação trazem discussões sobre novas possibilidades de formação, a partir de estudos sobre o trabalho docente, dentre elas a epistemologia da prática, que vem ao encontro da indissociabilidade entre teoria e prática e que é o conceito que abraço nesta pesquisa.

O termo epistemologia da prática profissional, ao ser empregado por Tardif (2002, p. 255) é entendido como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

A epistemologia da prática docente envolve a compreensão de que o professor ao atuar em sala de aula não só utiliza saberes, mas também os formam.

As funções da epistemologia da prática docente são: 1. Revelar os saberes dos professores, compreendendo como acontece a integração desses saberes nas práticas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função das necessidades de suas atividades de trabalho. 2. Compreender a natureza dos saberes docentes e o papel que desempenham no processo de trabalho do professor e na construção da identidade profissional docente. (TARDIF, 2002)

Essas funções da epistemologia da prática docente trazem a perspectiva da pesquisa em educação e da formação de professores que valorizam a prática profissional como reveladora e formadora de saberes.

Os saberes docentes são apresentados por Tardif (2002) como saberes plurais, dentre esses, entretanto, ele apresenta os saberes experienciais em um lugar privilegiado, por aflorar, modificar, ressignificar e “polir” os demais saberes, submetendo-os as certezas provenientes da atuação prática do profissional.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p.53)

Esses saberes da experiência são essenciais no exercício da profissão, mas não provêm das ciências de educação, nem da ideologia pedagógica, nem dos currículos, são específicos da prática profissional, desenvolvidos pelos professores em sua atuação profissional e nas relações que estabelecem no ambiente escolar.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p.49)

Dessa forma, esses saberes brotam da prática e são nela utilizados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2002, p. 39)

Outros autores contemporâneos têm corroborado com essa ideia ao valorizar os saberes provenientes da prática docente.

Donald Schön (1992) fundamenta seu trabalho na teoria de John Dewey ao destacar a importância da formação de um profissional reflexivo. Por meio de análises de reformas curriculares nos EUA, ele chega à conclusão de que a organização curricular que enfatiza primeiro os aspectos teóricos, seguidos de sua aplicação, para depois, realizar o estágio não conseguem dá conta das diferentes situações que surgem na sala de aula e que exigem posturas reflexivas.

Dessa forma, podemos dizer que para Schön, a formação docente deve estar calcada na epistemologia da prática, e a escola deve ser vista como locus formativo, em que o indivíduo, além de desenvolver conhecimentos tácitos, constrói o conhecimento em um processo de reflexão, análise e problematização.

Therrien (1997a, 1997b), baseado em estudos empíricos e em análises teóricas mostra que na relação com os alunos, o professor não se limita a reproduzir saberes, mas são obrigados a adequá-los e traduzi-los de modo crítico, produzindo o saber de experiência, que é complexo, não linear e indissociável da trajetória de construção da identidade docente.

A compreensão do docente como um ser de práxis que rege a ação em contexto específico leva ao reconhecimento de que o agir desse profissional é pautado em reflexões apoiada em saberes. (THERRIEN, 1997a)

Isto significa que seu discurso, sua ação, são frutos de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções. Pressupõe-se, portanto que sua prática produz saberes genuínos, base de sua competência profissional. Esse conjunto de saberes produzidos na práxis docente permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola pode ser abordado como saber de experiência e observado sob o prisma do saber da prática. (THERRIEN, 1997a, p.5)

O repertório de saberes provenientes de diversas fontes, inclusive da experiência profissional e da vida, que o profissional de ensino possui é insubstituível quanto às informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão. Esses múltiplos saberes são organizados por uma racionalidade, a racionalidade prática, que além de articular, “dá forma e direção à sua transformação tornando-os significativos para o sujeito da aprendizagem numa relação intersubjetiva.” Therrien (2010, p.52),

Essa racionalidade do ato pedagógico envolve:

(...) elementos e saberes objetivos/científicos, sociais/culturais e institucionais/subjetivos adquiridos na formação, na prática profissional e no mundo vivido os quais são transformados e integrados pelo saber de experiência no decorrer da ação. Trata-se de uma racionalidade complexa que os padrões da lógica instrumental não podem cercear. (THERRIEN, 2010, p.52)

Assim, a intervenção pedagógica intencional do professor envolve uma práxis profissional, fundamentada em uma racionalidade que abrange a subjetividade-individual do professor, que está ancorado nos saberes da experiência e a objetividade-universal, que envolve os saberes profissionais, carregando ainda uma dimensão moral e ética, própria do trabalho de humano com humano. (THERRIEN, 2010)

Na sociedade culta e científica, a grande valorização da racionalidade teórica em detrimento da racionalidade prática tem deturpado essa relação que é intrínseca. Entretanto, no princípio de formação educacional com base na epistemologia da prática, a prática surge como espaço de reencontro e de construção de sujeitos, afirmando suas identidades como próprias e sociais. (THERRIEN, 2005)

Dessa forma, a epistemologia da prática enfatiza que os cursos de formação docente que trabalham dissociando teoria e prática, desvalorizando durante estudos teóricos, experiências diversas que os professores em formação possuem precisam repensar os processo formativos.

A prática docente também é compreendida por D'Ávila (2007b, p. 94), como “*lócus* de formação e produção de saberes.” Ela afirma que os professores estão sempre produzindo saberes específicos, conhecimentos

pessoais, tácitos e não sistemáticos, em seu confronto com a prática, condições e exigências da vivência profissional. Esses saberes e conhecimentos em suas relações com outros tipos de saberes docentes. “passam a integrar a identidade de professor constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender.”

Em um estudo fundado na epistemologia da prática profissional, em que a pesquisadora D’Ávila (2007b) investigou sobre conjunto de saberes utilizados por professores de pós-graduação, em nível de Mestrado Profissionalizante, foi atestado que não se pode confundir saberes práticos profissionais com os saberes oriundos da formação universitária, e que a prática possui uma força na formação docente. Nessa pesquisa, foi encontrado muitos profissionais de outras áreas, sem uma formação pedagógica contínua, aprendendo a ensinar, entre ensaios e erros, no chão da sala de aula.

Nesse contexto, é importante a reflexão coletiva dos professores sobre suas práticas, no intuito de compartilhar desafios e alternativas superadoras encontradas, na direção da construção e consolidação de uma “identidade pedagógica integradora para a atividade educativa.” (D’ÁVILA, 2007b, p.97)

Fiorentini et al (2011) compreende que para que o professor consiga agir, a partir da reflexão sobre a prática, de forma diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, da sua formação teórico-epistemológico. “É justamente esta formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática.” (p. 319)

Para esses autores, na relação entre teoria e prática é problemático quando o saber teórico e de produção científica são vistos como verdades absolutas e diretamente aplicáveis na prática.

Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais (FIORENTINI et al, 2011, p.319).

O saber docente não consiste na aplicação dos conhecimentos teóricos ou científicos, pelo contrário, envolve a transformação desses em um saber

complexo e articulado ao contexto de trabalho do professor. (Fiorentini, 2011) Dessa forma, a prática pedagógica é essencial no processo de produção de saberes, sendo espaço de problematização e reeaboração dos conhecimentos teóricos e de produção de novos saberes.

Ao realizar uma pesquisa orientada pela questão: “Onde e como os professores aprendem a ensinar?” Borges (2004) afirma ter encontrado dois tipos de práticas que contribuí na construção do saber docente, uma proveniente da formação inicial, por meio das práticas de ensino, e outra oriunda da experiência já como profissional. A experiência ocupou grande parte dos discursos dos sujeitos de sua pesquisa, e ela afirma que isso representa uma pista a ser seguida com relação à formação docente.

Para Larrosa (2002), o saber da experiência se distancia do saber científico e do saber da informação, e é diferente da práxis limitada pela técnica e pelo trabalho. Por entender a experiência como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana, o autor compreende que o saber da experiência se dá exatamente nessa relação. Ou seja, o saber da experiência é:

(...) o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata na verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do semi-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27)

Diferente do conhecimento científico que está fora do sujeito e é infinito, universal e objetivo, o saber da experiência não pode se separar do indivíduo em quem encarna, é finito, singular e subjetivo. Ele envolve necessariamente a configuração de “uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).” (LARROSA, 2002, p.27).

A formação docente, segundo Pimenta (2002), envolve a mobilização de diversos tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Entretanto, esses compõem um corpo inacabado, pois as condições da prática profissional

docente envolvem situações problemáticas que demandam decisões complexas, singulares e que envolvem conflito de valores.

Assim, ao discutir sobre a formação inicial por meio da análise da prática, Pimenta (2002) enfatiza a importância do saber da experiência na formação da identidade docente. Ela ressalta dois tipos de experiência produtoras de saberes, enquanto aluno e futuro professor e como docente, no exercício da atividade profissional.

Os saberes teóricos e os saberes da prática se articulam. E os saberes iniciais são reelaborados em confronto com a prática vivenciada. E a análise das práticas de forma sistemática, com base das teorias existentes, contribui para a construção de novas teorias. (PIMENTA, 2002)

Nessa mesma perspectiva, Gauthier et al (1998), ressalta a importância da socialização do saberes da experiência docente, para validá-los e utilizá-los nos processos de formação docente, a fim de “*criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática*”.(p. 188)

Apesar de acreditar no “paradigma da formação do professor reflexivo”, pois compreende o docente como um ser criativo e não apenas executor de idéias e práticas que lhes são exteriores, Alarcão (1996) destaca que essa reflexão deve se direcionado do individual para o coletivo, por entender que desenvolver-se como professor reflexivo envolve refletir sobre os diversos aspectos da prática, e isso, só é possível em equipe. É nesse coletivo, em processos de análises e planejamentos, que é possível compreender metaforicamente a escola como reflexiva, ou seja, “aprendente e ensinante”

Segundo D’Ávila e Sonnevile (2008, p.24), a corrente da epistemologia da prática segue um caminho inverso ao trilhado pela racionalidade instrumental: “em vez de caminhar da teoria para a prática, ‘caminha-se da compreensão da prática para ressignificação da teoria.’ ”

Essa visão contraria duas ideias disseminadas no meio educacional, uma de que a prática profissional é a aplicação da teoria, conquistada nos cursos de formação docente, e a outra, a valorização da prática em detrimento dos conhecimentos acadêmicos, “desprezando-se a dimensão dos

conhecimentos disciplinares como análise contextual da prática.” (D’Ávila, 2008, p. 36). Assim, os cursos de formação precisam envolver a prática profissional de forma mais integrada com os estudos e reflexões teóricos.

A partir da compreensão dos diversos autores apresentados aqui, resumo a epistemologia da prática docente, como o estudo dos saberes utilizados pelos professores no exercício de sua profissão, que tem revelado que esses profissionais em sua prática adaptam, transformam e ressignificam saberes, além de produzir outros.

Contribuindo, dessa forma, para valorização da prática como formadora, reconhecendo suas contribuições na construção da identidade docente e por isso, enfatizando a necessidade de repensar a relação teoria e prática nos cursos de formação desses profissionais, de forma que as experiências sejam utilizadas, por meio de um processo reflexivo, para confrontação, negação, afirmação e elaboração de teorias.

O estágio, a partir desse entendimento, é produtor de saber, cooperando para o surgimento de novos saberes e para aprofundamento e modificações de outros. Sendo um recurso que pode auxiliar em construção de novas teorias.

3.2 O estágio não curricular

O estágio não curricular e remunerado, que é o tipo de estágio estudado nessa pesquisa, também tem um grande potencial como produtor de saberes, mas é importante que haja um orientador que acompanhe, oriente, analise junto e contribua para a prática desse estagiário, auxiliando-o no processo de reflexão sobre a prática.

O professor regente e/ou coordenador da escola podem exercer essa função de orientador. Este deve acompanhar todo o processo de estágio a fim de contribuir com a formação e o “trabalho” desse estagiário, uso a expressão “trabalho”, pois o estágio não curricular, geralmente, é um estágio remunerado, exigindo assim, responsabilidades com a instituição em que estagia, como

cumprir os horários e a carga horária estabelecida, participar dos planejamentos e reuniões e seguir as orientações do professor regente.

Essa necessária responsabilidade contribui também para formação desse estagiário, pois diferente do estágio curricular, ele tem encargos mais próximo ao de um profissional. Pois como salienta Borges (2004, p. 150) ao falar do estágio curricular, que não é “uma situação de trabalho real, com regras, controle, exigências, conflitos, baixos salários, etc.” Nesse contexto, o estágio remunerado se aproxima mais do exercício profissional, trazendo experiência do ser professor, que o estágio curricular não dá conta.

O estagiário, mesmo aquele que realiza estágio remunerado, não deve substituir o professor regente na instituição, assumindo totalmente seu papel, mas deve ser um colaborador do trabalho docente.

Para a construção de saberes, a observação participante de professores experientes deve fazer parte das atividades desses estagiários, enquanto “trabalham” têm a possibilidade de estar percebendo, compreendendo e analisando posturas de um profissional em sala de aula.

A prática de ensino se estabelece como a principal fonte de constituição de saberes da experiência durante o processo de formação. O estágio remunerado pode acontecer, em muitos casos, durante mais ou menos 2/3 do tempo do curso de formação, possuindo assim, um grande potencial formador.

A participação em reuniões, planejamentos, momentos de formação continuada dentro da instituição de estágio pode se constituir em ricas fontes de saberes. A reflexão coletiva a respeito do processo de trabalho, com professores, coordenadores e outros estagiários, são experiências do tornar-se professor, que não se encontra em nenhum outro momento do processo de formação docente.

Dessa forma, baseado nos estudos de epistemologia da prática e na concepção de estágio como componente da práxis profissional docente é possível afirmar que a experiência de estágio remunerado é bastante útil na formação do futuro professor.

Se os professores dos cursos de formação permitir o compartilhamento dessas experiências em suas classes e aproveitarem para confrontar situações

vividas por esses estagiários com teorias científicas estudadas colaborarão para formação de saberes realmente utilizados na prática.

Dentre desse contexto é que busco, neste trabalho, conhecer o saber ludo-sensível de estagiárias que realizam estágio remunerado na Creche UFBA, vislumbrando como esse saber se manifesta na prática e compreendendo a contribuição do estágio remunerado em sua construção.

3.3 O estágio na Creche UFBA

A Universidade Federal da Bahia tem trabalhado basicamente com dois tipos de estágios: Os estágios curriculares e o estágio remunerado, como instituição dessa Universidade, a Creche UFBA tem aberto suas portas para esses dois tipos de estágios.

Os estágios curriculares são estágios que fazem parte dos currículos dos cursos de formação. A Creche recebe estagiários oriundos de diversas faculdades da UFBA, como da Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia, Escola de Dança, Escola de Música, Escola de Teatro, entre outras.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição (2012), para permitir a realização do estágio curricular, a Creche segue alguns critérios. Primeiro é realizada a avaliação da proposta de estágio, observando o tipo de estágio, os objetivos, a duração e o retorno que a Instituição irá receber. É importante que a proposta venha, de alguma forma, contribuir com o trabalho desenvolvido na Creche UFBA.

Estágios muito rápidos são cuidadosamente avaliados, pois as crianças são pequenas e a Creche, por meio dos professores que nela atuam, preza pelo estabelecimento de vínculos das crianças com os adultos que estão tendo contato direto com elas.

Outro cuidado da Instituição é com a quantidade de estagiários que desenvolvem trabalhos ao mesmo tempo, tendo cuidado para que não aconteça um grande número de estágios em um mesmo período, de forma, que não haja prejuízo das atividades desenvolvidas.

Já estágio remunerado que acontece na Instituição é o organizado por meio do *Projeto Inter-ação*. A creche recebe semestralmente estagiários, envolvendo a docência em turmas de educação infantil, vindos dos curso de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura: dança, teatro, música e artes plásticas.

Segundo o Projeto Inter-ação (2010), esse estágio remunerado tem como objetivos: a) contribuir para a formação desses estudantes e para a permanência deles nos cursos de graduação, por proporcionar um auxílio financeiro; b) Promover a colaboração desses estagiários no trabalho pedagógico desenvolvido na Creche UFBA.

O estagiário é acompanhado pelo professor regente da turma, que é seu orientador. Ele planeja, desenvolve e avalia realiza junto com o professor da classe de todas as atividades pedagógicas, como contar histórias, montar portfólio com as atividades produzidas com, para e pela criança, participar de teatro, dança, música, canto, brincadeira, atividade com música e movimento

Os estagiários da instituição estão sempre sendo avaliados, principalmente no intuito de: melhorar parcerias entre orientador (professor regente) e estagiário; e de auxiliá-lo no melhor desempenho de suas funções, contribuindo com a reflexão de sua prática. Outros momentos de reflexão são os planejamentos e reuniões pedagógicas e cursos de formação que são proporcionados pela Creche UFBA.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Deus se deleita em ocultar as coisas; os estudiosos se deleitam em descobri-las.

BÍBLIA SAGRADA, Pv. 25. 2

O desafio de realizar uma pesquisa envolve a escolha da abordagem metodológica que será utilizada na busca de alcançar os objetivos propostos no trabalho.

Neste capítulo tenho como intuito principal relatar o percurso metodológico da pesquisa, apresentando e justificando as escolhas feitas, descrevendo as etapas do trabalho e o processo de coleta de dados. Porém, inicialmente, serão apresentados aspectos considerados pertinentes sobre o lócus empírico e sobre os sujeitos que participaram da pesquisa.

4.1 Lócus empírico

Discorrer sobre o lócus empírico da pesquisa é significativo para este trabalho, como afirma Andery, é importante estudar o fenômeno “a partir de e na realidade concreta de que é parte, e não compreendê-lo abstraindo-se essa realidade, retirando-o dela como se o fenômeno dela independesse.” (2001, p. 418)

Para isso, primeiro vou apresentar um pouco da história da Instituição e de como a Universidade vem se relacionando com ela, depois analisarei aspectos relacionados ao brincar e as artes e, por fim, explicarei como o estágio acontece na Instituição.

4.1.1 A Creche dentro da Universidade Federal da Bahia

A creche UFBA foi fundada há 30 anos, no dia 19 de setembro de 1983, devido à reivindicação dos estudantes, que precisavam de um lugar para deixar seus filhos, enquanto estudavam. Dessa forma, ligada à superintendência estudantil da UFBA, a Creche foi criada, com o objetivo de cuidar dos filhos de estudantes. Durante os seus primeiros três anos, a Creche exerceu basicamente a função assistencialista, Só depois desse tempo, em 1986, chegaram à Creche as primeiras professoras.

Em 1994 formou-se a primeira equipe pedagógica com o objetivo de “consolidar a visão de Creche de cunho educativo e não apenas assistencialista, compensatória e preparatória” (Proposta Pedagógica, 1996, p. 06 apud Projeto Político Pedagógico, 2012, p.4). Mas, foi em 1997, com a chegada das primeiras professoras concursadas que a Creche UFBA se estabeleceu como espaço prioritariamente educacional. Em novembro de 2004, via concurso público, o corpo funcional ganhou três professores, substituindo as professoras contratadas que ainda atuavam na Instituição.

A Creche, apesar de ser um espaço educacional dentro da Universidade, não possui dotação orçamentária própria, tendo dificuldades de ter suas demandas atendidas; necessita de concurso para professores, entretanto a Universidade afirma não poder realizar nenhum concurso para Professor da Carreira do EBTT⁶; tem dificuldade de garantir o direito de afastamento para capacitação docente, pois afirmam não poder contratar professores substitutos, necessitando, na maioria das vezes, de muita luta da categoria docente em busca de seus direitos e da boa vontade do Pró-reitor para reorganizar o trabalho da Creche, afim de que os afastamentos (direito das professoras) sejam garantidos.

4.1.2 O brincar e as artes na Creche UFBA

Dentro do contexto visto até aqui, por meio do histórico e da relação Universidade e Creche UFBA, venho trazer a discussão de como o brincar e as artes tem se dado nessa Instituição. Para isso, será analisado a luta para

⁶ Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

garantir esse direito das crianças e depois, o que o Projeto Político Pedagógico da Instituição traz sobre a temática.

a) Lutas e conquistas

Nesse contexto histórico de descaso com a educação infantil que acontece dentro da Universidade Federal da Bahia, foi difícil garantir, ao longo dos anos, o direito das crianças de brincar e se expressar por meio das artes.

É através da brincadeira que a criança se insere na cultura, que tem relação com os aspectos sociais, econômicos e culturais. Segundo Alves (2007, p.2), “a história, a cultura e a economia se fundem dialeticamente fornecendo subsídios, ou melhor, símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com sua cultura.”

A criança cria cultura enquanto brinca, canta, dança, desenha e dramatiza. Ela traz elementos para sua brincadeira e arte da cultura dos adultos, em especial do trabalho, mas ela recria isso, produzindo uma cultura própria.

(...) os grupos infantis criam cultura própria, viva, transmitida boca a boca e mesmo que, muitas vezes, busquem seus elementos na outra cultura mais genérica do mundo dos adultos, embora re-elaborem, de acordo com suas necessidades, especificidades e imaginários, re-significando, assim, as culturas infantis e emprestando a estas um caráter próprio e diferente da cultura dos adultos que serviram como referência e inspiração (SILVA, 2007, p.145)

Na lógica capitalista, esse tipo de atividade não é valorizada, só se valoriza aquelas atividades que estão relacionadas ao sistema econômico, entretanto, os professores precisam afrontar as exigências do capital, e promover uma educação, como diz Sônia Kramer contra a Barbárie: “Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura” (p.7)

O brincar livre e espontâneo da criança e as artes musicais, cênicas, teatrais, plásticas e a dança são atividades que vem ao encontro dessa perspectiva e precisa ser valorizada na instituição de educação infantil.

Na Creche UFBA, quando as primeiras professoras concursadas chegaram encontraram um quadro de desvalorização do brincar e das artes. Os poucos brinquedos que existiam na Creche eram doados e de qualidade ruim e inadequados para a idade, não existia verba para compra de brinquedos.

Na faixa etária atendida pela Creche (4 meses a 4 anos), os brinquedos não podem possuir partes pequenas e nem pontiagudas. Os brinquedos de boa qualidade e adequados para essa faixa etária geralmente são caros. Outra questão que precisa ser salientada, é que devido o descaso com a educação infantil dentro da Universidade, “alguns administradores acreditam que não há necessidade de adquirir brinquedos, pois as crianças brincam por si sós.” (PEREIRA, 2010, p.80)

Entretanto, o brinquedo é importante na relação da criança com a brincadeira e contribui para o desenvolvimento infantil. Com auxílio do brinquedo, a criança é impulsionada a se comportar além do que se comporta em outras situações, impulsionando o seu desenvolvimento. Para Vygotsky:

“O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1991, p. 114).

Outro problema enfrentado ao longo dos anos foi a compra de materiais didáticos para realização das atividades que envolvessem as artes, como pinceis, tintas, CDs, fantasias, colas, papéis, aparelhos de som. Assim, como na brincadeira, as artes têm o potencial de proporcionar a criação de situações imaginárias. Para Vygotsky, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Ibidem)

Compreendendo a importância das artes e do brincar para as crianças da Creche, as professoras tentaram de diversas formas junto a administração da Instituição conseguir a garantia dos brinquedos e materiais pedagógicos, mas diante da falta de resolução para o problema deflagraram uma greve em

2003 que, segundo Pereira (2010) ficou conhecida como a greve dos brinquedos, pois tinha como pautas principais:

“1. Destinação periódica para a compra de materiais didáticos, tais como papeis, tinta, cola, pincéis. 2. Destinação semestral de recursos financeiros para a aquisição de brinquedos em quantidade e qualidade satisfatórios.” (PEREIRA, 2010, p. 31)

Após um mês de greve foi conquistada pelas professoras, em relação às pautas acima:

1. Destinação semestral de R\$ 1.000,00 (Um mil Reais) para a compra de brinquedos para as crianças do Berçário, dos Grupos 1, 2 e 3; 2. Destinação de R\$ 650,00 (Seiscentos e Cinquenta Reais) semestrais para a compra de materiais de papelaria. (Ibidem, p. 216)

No decorrer dos anos, ainda houve algumas batalhas para que essas conquistas fossem garantidas. Com o passar do tempo as coisas foram se modificando, no momento, a compra de brinquedo e materiais pedagógicos é feita diretamente pela Proae⁷, não tendo um valor fixo pré-estabelecido.

Outra batalha enfrentada na Instituição pelas professoras para garantir o espaço do lúdico é com o parque de areia, que até hoje não funciona bem, a demora para a troca de areia é muito grande, impossibilitando o seu uso na maior parte do tempo, mesmo com as constantes reclamações e solicitações das professoras, feitas inclusive formalmente, por meio de documentos escritos.

Um avanço com relação ao espaço lúdico na Creche UFBA, é que hoje, após muitas reivindicações, existe na Creche uma pequena brinquedoteca, que carece de brinquedos adequados.

Dessa forma, percebe-se que garantir a vivência lúdica pelas crianças da Creche não foi e não é algo fácil, faz parte da luta da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho, pois esses são aspectos essenciais para realização de uma docência de qualidade na educação infantil. E como diz Andery, baseada em Marx, (2001, p. 402) o desenvolvimento da sociedade

⁷ Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, órgão que a Creche UFBA está ligada, e que substituiu a antiga Superintendência Estudantil

acontece por meio de contradições, antagonismo e conflitos, não é algo linear, nem espontâneo, e nem harmônico, “não é dada de fora da própria sociedade, mas é consequência das contradições criadas dentro dela, e é sempre dada por saltos, é sempre revolucionária, é sempre fruto das ações dos próprios homens.”

b) O Projeto Político Pedagógico da Instituição

O documento da Creche UFBA que fala a respeito de suas concepções, seu currículo e suas práticas é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, que foi reformulado em 2012.

No PPP, a brincadeira e as interações aparecem como os eixos norteadores do currículo. Nele há o reconhecimento do brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento e para aprendizagem infantil, como uma atividade lúdica e que produz cultura.

Outro aspecto encontrado no PPP, relacionado ao brincar, é a sua prioridade na rotina da Instituição, pois afirma que “O respeito e a valorização do brincar e da brincadeira são fundamentos do nosso trabalho.” (Creche UFBA, 2012, p. 27)

No PPP da Creche UFBA encontramos a linguagem artística como uma dimensão importante do seu currículo. É salientado a importância de diferentes artes: plásticas, cênicas, música e dança. Esse elemento curricular é apresentado como algo que permeia a rotina do trabalho pedagógico, devido à valorização de pensamento artístico e da percepção estética.

4.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Para esta pesquisa escolhi trabalhar com estagiárias que realizam estágios remunerados que acontecem na instituição, dados os seguintes motivos:

I. O estagiário de estágio remunerado permanece durante mais tempo na instituição, permitindo assim, o melhor cumprimento dos objetivos da pesquisa;

II. Esses estagiários são orientados pelos professores da Creche UFBA, nos possibilitando compreender e contribuir para esse processo dentro da Instituição;

III. Por entender que apesar de não ter ligação direta com o curso de formação inicial, esse estágio pode contribuir na construção de saberes pelos estudantes e oferecer subsídios para reflexões teórico-práticas no seu processo formativo, dentro da Universidade.

A pesquisa foi feita com três estagiárias, que estavam realizando esse tipo de estágio na Instituição no início da coleta de dados. Elas aceitaram participar da pesquisa por adesão voluntária.

No quadro abaixo, apresento alguns dados⁸ das estagiárias que participaram da pesquisa:

Nome	Idade	Curso/ semestre	Data de início do estágio na Creche UFBA	Grupos em que atuaram na Creche UFBA	Experiência anterior relacionada à educação
Eliete	24 anos	Pedagogia Faced/UFBA 8º semestre	Nov./2011	G 2	Estágio do projeto PIBID durante 2 anos, dando aulas de reforço, no 3º ano do ensino fundamental
Lorena	23 anos	Pedagogia Faced/UFBA 5º semestre	Set./2011	G3 e durante a pesquisa mudou para o G2	Voluntária em Escola Municipal – 1ª série (atual 2º ano do ensino fundamental)
Maiara	21 anos	Pedagogia Faced/UFBA 5º semestre	Set./2012	G1 e durante a pesquisa mudou para o G3	Professora regente no grupo 4 e como apoio pedagógico – em escolas municipais.

⁸ Dados referentes a Janeiro de 2013, mês em que preencheram a ficha de dados, exceto com relação aos grupos que atuaram durante o estágio na Creche UFBA, em que foram acrescentados os dados observados durante a pesquisa de campo.

4.3 Abordagem qualitativa

Este trabalho é de cunho qualitativo, por se preocupar com questões que não podem ser quantificadas. Ao pesquisar o lugar do saber ludo-sensível na prática pedagógica de professoras em formação (estagiárias da Creche UFBA), realizei uma pesquisa que envolve saberes, valores e atitudes que não poderiam ser reduzidos a um trabalho quantificável a partir de categorias eleitas *a priori*.

As pesquisas quantitativas envolvem objetivos e resultados amplos, sendo importantes por apresentarem generalizações com precisão e objetividade. Entretanto, as pesquisas quantitativas não dão conta de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais e intersubjetivas, sendo este o papel das pesquisas qualitativas.

A abordagem qualitativa, diferente, mas não opositora da abordagem quantitativa, se propõe a compreender a realidade humana vivida socialmente, valorizando aspectos subjetivos e compreendendo as coisas como inseparáveis das práticas e das linguagens. Esse tipo de pesquisa trabalha “com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.” (MINAYO, 1994, p. 24)

A análise qualitativa em educação é muito comum na atualidade, pois as próprias pesquisas nesta área foram mostrando a adequação desse tipo de abordagem para os estudos educacionais, “pois em educação as coisas acontecem de maneira inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3)

Bogdan e Biklen (1982 APUD LUDKE E ANDRÉ, 1986) assinalam características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, quatro dos cinco aspectos salientados pelos autores envolvem esta dissertação de mestrado, justificando o seu caráter qualitativo:

- I. Envolve o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, através da

investigação intensiva de campo. Existe a compreensão de que os fenômenos são influenciados pelos seus contextos, sendo, dessa forma, essencial compreender as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere;

- II. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- III. Preocupa-se mais com o processo do que com o produto. O pesquisador se interessa em investigar determinado problema, verificando como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- IV. Existe a valorização do “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida, dando voz aos atores sociais, na tentativa de compreender suas perspectivas.

Outro aspecto da abordagem qualitativa e que é importante para esta pesquisa é o reconhecimento da subjetividade como objeto de investigação. Galeffi (2009) afirma que há na natureza da pesquisa qualitativa uma implicação com a subjetividade em si mesma e uma conjugação de forças, que é contrária a separação existente em uma racionalidade redutora. O autor compreende os sentidos, a sensibilidade, a volição, o juízo e a cognição como espécies de camadas constituidoras da intencionalidade da consciência.

Ao estudar a respeito do saber ludo-sensível, que envolve a questão do corpo e de seus sentidos, se tornou coerente trabalhar com uma abordagem que valoriza também aspectos subjetivos. Dessa forma, esta pesquisa necessariamente apresenta um caráter qualitativo.

4.4 Etnopesquisa

Dentro da pesquisa qualitativa, escolhi como fundamento teórico-metodológico para desenvolvimento deste trabalho a etnopesquisa. O termo *etno*, do grego *ethnos*, significa povo, pessoas. Dessa forma, etnopesquisa é uma investigação com as pessoas.

A etnopesquisa nasce da inspiração etnográfica e se relaciona com a hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica. (Macedo, 2000)

Segundo Macedo (2006), sob influência da fenomenologia, que entende a verdade como provisória e mutável, esta abordagem concebe que a realidade é o que é compreendido, interpretado e comunicado. Dessa forma, não existe “uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*.” (grifo do autor, 2006, p.15)

A preocupação da etnopesquisa é o homem em seu contexto social. Segundo Macedo ela “direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada” (2006, p. 9)

Para investigar a respeito do saber ludo-sensível das estagiárias, que fazem estágios remunerados na Creche UFBA, realizei a pesquisa no contexto social que elas estavam inseridas, no intuito de compreender a realidade de forma contextualiza e situada como propõe a etnopesquisa.

Eu estou bastante implicada com este trabalho, pois sou professora da Instituição em que realizei a pesquisa de campo. Macêdo (2012) afirma que o etnopesquisador pode emergir tanto de dentro, quanto de fora da realidade pesquisada. Entretanto, o rigor é necessário, para isso é preciso uma postura crítica nos significantes da realidade e no exercício do *epoché*, expressão que os fenomenólogos utilizam entendendo como uma capacidade de produzir distâncias, de forma que haja suspensão de pré-conceitos.

O trabalho com os etnométodos é central na etnopesquisa e podem ser designados como ações práticas e considerações que estão presentes nas atividades cotidianas, criadas para a vida em sociedade, produzindo os fatos sociais.

Ao falar dos etnométodos, Macêdo (2012) acrescenta que é também fundamental trabalhar com a indexicalização das ações aos contextos culturais e às experiências onde elas se realizam.

A indexicalização é um fenômeno estudado pela etnometodologia, que acontece por meio de um processo de negociação de significado a partir da

minha relação e da minha representação do mundo em um determinado universo, pois “o ‘universo local’ de cada grupo humano possui, assim, uma ‘consciência local’, ‘encarnada’, que conduz a um tipo particular de representação do mundo que conduz, por sua vez, a falar com um ‘sentido local’.” (BARRETO, 1997, p. 6)

Na etnopesquisa, a descrição é essencial, Macêdo (2006) afirma que ela é um imperativo, sendo instrumento para compreensão da singularidade das ações e realizações humanas e da ordem sociocultural em que essas se realizam.

Outro aspecto importante da etnopesquisa é a compreensão de compreensões. Processo pelo qual o pesquisador busca compreender, por meio da escuta atenta e sensível, os entendimentos, concepções e percepções dos atores sociais.

Ao fazer esta investigação usei a descrição e a compreensão de compreensões como norteadores do trabalho de coleta e análise de dados.

4.5 Etapas da pesquisa

Para realização desta pesquisa percorri as seguintes etapas: fase exploratória, pesquisa de campo e análise dos dados.

4.5.1 Fase exploratória

A fase exploratória pode ser considerada como uma pesquisa exploratória. Ela compreende vários passos da construção de pesquisa: escolha do objeto de investigação, delimitação do problema, definição dos objetos, construção do marco teórico, escolha dos instrumentos de coleta de dados, dos lócus empírico e dos atores da pesquisa. (DESLANDES, 1994)

Nesta primeira etapa, eu busquei, principalmente, realizar um estudo sistemático dos eixos norteadores da pesquisa: prática pedagógica nos estágios, saberes docentes e saber ludo-sensível.

4.5.2 Pesquisa de campo

Na segunda etapa, da pesquisa de campo, foi o momento em que utilizei instrumentos de coleta de dados para compreender o fenômeno estudado, no local em que ele ocorre.

a) Primeiros contatos e ficha de dados

Os primeiros contatos relacionados à pesquisa com as estagiárias da Creche UFBA foi para explicar sobre o trabalho e realizar o convite de participação. Nesses primeiros encontros solicitei o preenchimento da ficha de dados, que questionava sobre dados pessoais, de formação e sobre as experiências de cada uma delas.

b) Observação participante

A observação participante, uma das bases fundamentais da etnopesquisa, foi um dos dispositivos desta pesquisa. A observação dos atores aconteceu em seu contexto de trabalho/estágio. Utilizei a observação participante completa devido ao meu pertencimento original a Instituição em que a pesquisa foi realizada.

Para compreender melhor a respeito dos saberes ludo-sensíveis mobilizados na prática pedagógica das estagiárias que participaram da pesquisa utilizei o auxílio do diário de bordo nas observações, no intuito de descrever, por escrito e de forma minuciosa, as informações, percepções e questões que foram surgindo nos momentos das observações.

Além do diário de bordo, utilizei a fotografia durante as observações, na tentativa de melhor apreender a realidade. O registro fotográfico possibilitou a documentação e ilustração da pesquisa de campo e contribuiu para melhor análise dos dados.

Na organização dos estágios remunerados na Creche UFBA, em alguns dias, comumente dois, as estagiárias ficam responsáveis pelo desenvolvimento das atividades em classe, sendo acompanhadas e orientadas pelas

professoras regentes. Nos demais dias, elas acompanham e auxiliam o trabalho das professoras.

Escolhi estar observando as estagiárias, preferencialmente, nos dias em que elas estavam responsáveis pelas atividades de suas respectivas classes, pois as observações nesses dias me dariam mais subsídios para realização da pesquisa.

As observações aconteceram nos meses de janeiro, Fevereiro, Março e Junho de 2013. O calendário da Universidade Federal da Bahia estava atípico, devido a greve de professores, assim, as observações ocorreram no final do 2º semestre letivo de 2012, sendo interrompido pelas férias (Abril e Maio) e retornando no início do 1º semestre letivo de 2013.

c) Entrevista semi-estruturada

Outro instrumento de coleta de dados que é expressivo para o etnopsiquisador é a entrevista. Segundo Macêdo (2006, p. 104), ela é “um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas [...]”.

Para o etnopsiquisador, os sentidos são construídos pelos sujeitos e assumem o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. (MACÊDO, 2000)

Os significados das expressões que os autores sociais empregam nos seus atos interacionais precisam estar ligados ao conhecimento do contexto local onde as palavras são produzidas. (SILVA e CABRAL, 2010)

A entrevista foi utilizada com a finalidade de melhor compreender o espaço do saber ludo-sensível entre os saberes das estagiárias participantes da pesquisa e a contribuição da Creche UFBA em sua construção. A busca de caracterizar esses saberes e esclarecer seus sentidos e significados durante as entrevistas se constituiu a partir da compreensão trazida pelos próprios atores da pesquisa.

Empreguei a entrevista semi-estruturada, pois esse tipo de recurso, apesar de ser coordenado e dirigido pelo pesquisador, de ter um objetivo

estabelecido e de ser, de certa forma, orientado por uma problemática e por questões, tem um caráter relativamente não diretivo, sendo flexível, aberta, valorizando e permitindo a inclusão de elementos inesperados. (MACÊDO, 2006)

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para facilitar sua análise.

d) Análise de documentos da Creche UFBA

Para melhor compreensão do lócus empírico da pesquisa realizei também análise documental referente ao trabalho pedagógico na Creche UFBA (Projeto político pedagógico) e também concernente aos estágios que acontecem na Instituição (Projeto de estágio remunerado da Creche UFBA).

4.5.3 Análise dos dados

A análise dos dados aconteceu baseada em todo material adquirido durante a pesquisa. “Uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhados das informações coletadas no campo de pesquisa.” (Macêdo, 2006, p.136)

Para realizar a análise dos dados utilizei um conjunto de técnicas de estudo analítico das comunicações denominado análise de conteúdo, que tem como objetivo “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens”. (BARDIN, 1977, p. 37)

Por meio das técnicas de análise de conteúdo busquei ler e interpretar de forma vigilante e crítica as entrevistas e o material decorrente das observações.

Existem várias técnicas de análise de conteúdos, dentre elas, escolhi para estudo dos dados desta pesquisa a análise temática, por ser uma técnica bastante apropriada para uma pesquisa qualitativa e consistir na construção de grupos que sejam organizados a partir de temas.

Tema, segundo Bardin (1977, p.105), “é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

A análise temática nesta pesquisa foi utilizada seguindo as três etapas propostas por Minayo (2007): pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa, da pré-análise, realizei a leitura flutuante do conjunto das comunicações, momento em que estudei todo o material das entrevistas e das observações para obter as primeiras impressões e orientações.

A partir disso, verifiquei se os dados obtidos possuíam critérios necessários para validar uma pesquisa qualitativa, que são os critérios de exaustividade (os materiais precisam contemplar todos os aspectos, não deixando nenhum um dado importante de fora), representatividade (os dados têm que dar conta do universo pretendido), homogeneidade (é necessário coerência entre tema, técnicas empregadas e interlocutores) e pertinência (que é adequação ao objeto e objetivo da pesquisa).

Após a constatação de que os dados adquiridos eram suficientes para validar a pesquisa, ainda nessa fase, foram definidas as unidades de análises, que são os elementos considerados singulares e que seriam submetidos posteriormente à classificação ou categorização.

As unidades de análises se dividem em dois tipos: unidades de registro e unidades de contexto.

As unidades de registro é a menor parte do conteúdo da pesquisa que será registrada de acordo as categorias de análise. Para este trabalho escolhi como unidade de registro o parágrafo, pois o material da pesquisa está organizado, em sua maioria, em parágrafos curtos que são bons para análise.

O ‘pano de fundo’ que imprime significados às unidades de registro são as unidades de contextos, que é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, sendo indispensável para compreensão do significado da unidade de registro (FRANCO, 2008). Escolhi para esta pesquisa duas unidades de contexto, uma para o material proveniente das observações e outra para o material proveniente das entrevistas.

Para o material oriundo das observações escolhi como unidade de contexto a atividade, que se refere ao momento pedagógico em que está inserida a unidade de registro, como por exemplo, contação de histórias, atividades de artes plásticas. As atividades apesar de aparecerem no material das entrevistas, não se restringem a elas sendo conveniente utilizar o tópico discutido pela entrevistada como unidade de contexto, compreendendo que o tópico, em muitos momentos, foi uma atividade.

Na fase seguinte, de exploração do material, ocorreu a classificação. Nesse momento defini as categorias, que segundo Minayo (2007), são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo é organizado.

O critério de categorização foi semântico, formando, assim, categorias temáticas. Essas categorias apresentam subcategorias, como descritas no quadro abaixo:

Categorias analíticas	Subcategorias
<p>6 Manifestações do saber ludo-sensível na prática pedagógica das estagiárias na rotina diária.</p> <p>Essa categoria está relacionada à prática ludo-sensível. Discute o que foi percebido, por meio das observações realizadas, que demonstra, através do fazer pedagógico, um saber ludo-sensível.</p> <p>Além do tipo de atividade que foi proposta, analisarei a condução e organização dessas atividades.</p>	<p>a. Na hora do conto</p> <p>b. Nas atividades de artes plásticas</p> <p>c. Com a música e dança</p> <p>d. Com jogos dramáticos</p> <p>e. Na utilização de vídeos</p> <p>f. No brincar livre</p>
<p>7 Aspectos intersubjetivos do saber ludo-sensível.</p> <p>O envolvimento pessoal, a expressão de prazer e vivência lúdica</p>	<p>a. Sensibilidade ao realizar atividades ludo-sensíveis</p> <p>Refere-se à percepção da estagiária se uma atividade está</p>

<p>ao realizar as atividades, a sensibilidade para perceber, modificar ou ampliar as atividades no seu decorrer, de acordo o interesse do grupo, também demonstram a presença do saber ludo-sensível. E essa categoria vem dar conta disso.</p>	<p>sendo lúdica para a criança ou não, de permitir a criança escolher o que fazer, entre outros.</p> <p>b. Envolvimento nas atividades ludo-sensíveis</p> <p>Demonstrações e relatos do seu próprio envolvimento, sentimentos e prazer durante a realização das atividades ludo-sensíveis.</p>
<p>8 Compreensões a respeito do saber ludo-sensível</p> <p>Refere-se a entendimentos das estagiárias sobre conceitos relacionados à pesquisa.</p>	<p>a. Visão sobre o conceito de ludicidade e saber sensível</p> <p>b. Visão sobre a importância de atividades lúdicas e sensíveis</p>
<p>9 Contribuições do estágio na Creche UFBA e o saber ludo-sensível</p> <p>Compreende os relatos das estagiárias sobre as contribuições desse estágio na construção dos seus saberes profissionais, principalmente na construção do saber ludo-sensível.</p>	<p>a. Mudança de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio.</p> <p>Vem mostrar a contribuição do estágio na Creche UFBA na formação de futuras professoras de Educação infantil.</p> <p>b. Contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível</p> <p>Esta subcategoria traz reflexões sobre os relatos relacionados às contribuições do estágio, especificamente na construção do saber ludo-sensível.</p>

Na terceira etapa, que corresponde ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, propus inferências e realizei interpretações na busca de compreender de forma mais aprofundada os dados pesquisados de acordo com os objetivos da pesquisa e em discussão com o quadro teórico delineado *a priori*.

Figura 2 – Pintura na parede: casas dos três porquinhos



Fonte: o próprio autor

PARTE II DADOS E ANÁLISE

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

(...)

Entre outras razões, porque brincar é o principal jeito de as crianças aprenderem.

E muito mais.

Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito de aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças, não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo precisam aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm pra nos ensinar.

GILKA GIRARDELLO

5 MANIFESTAÇÕES DO SABER LUDO-SENSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESTAGIÁRIAS NA ROTINA DIÁRIA

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas
sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas
ferramentas
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza
tem de vir antes.*

RUBEM ALVES

Durante a pesquisa, o saber ludo-sensível foi manifesto na prática pedagógica das estagiárias, através da rotina diária. Pude observar este saber-fazer na hora do conto, nas atividades de artes plásticas, na utilização da música e da dança, nos jogos dramáticos, na hora do vídeo e no momento do brincar livre.

Esse saber-fazer envolvia certa “imitação” das professoras da Instituição, com menor autonomia e confiança, pois além da inexperiência, eram muitos os observadores: a professora regente, as auxiliares, as crianças e eu - a pesquisadora. Mas envolvia também um jeito próprio, um fazer específico ao realizar as atividades.

5.1 Na hora do conto

Durante a pesquisa, a contação de história apareceu como a marca mais forte do saber ludo-sensível das estagiárias. Tanto na observação da prática como nas falas das estagiárias, o momento do conto demonstrou envolver arte e ludicidade.

A contação de histórias acontece diariamente na rotina da Creche UFBA, muitas vezes, a escolha da história a ser contada está relacionada a um projeto temático, que geralmente é o projeto de um grupo específico, mas que, em alguns momentos, é coletivo, ou seja, envolve os três grupos da Instituição. Durante as observações realizadas, ouvi histórias relacionadas aos projetos: “Caras e bocas”; “Bicho e gente: igual ou diferente?”; “Rala, mistura e assa: são João na Creche é massa!”

O trabalho com a literatura infantil é bastante importante na Educação Infantil, além do potencial lúdico que essa arte traz, ela também informa, mas os assuntos tratados na literatura infantil não são abordados de forma descontextualizada e fragmentada como, comumente, nas disciplinas. As informações que a literatura infantil traz estão ligadas a vida.

A literatura aborda problemas que a criança pode estar interessada, abrindo espaço para a emoção e envolvimento pessoal através de uma explanação que não é óbvia, discursiva ou demonstrativa, mas que é natural e límpida, dentro de uma narrativa que traz outros assuntos envolventes. (ABRAMOVICH, 1991)

Por isso, o contato frequente e desde cedo com a literatura, contribui para ampliação do conhecimento e vocabulário infantil, formação de leitores, além facilitar a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Acrescentado a esses itens, o trabalho com a literatura infantil ajuda na resolução de conflitos internos, trazem ideias para resoluções de problemas da vida, respondem perguntas e contribuem com o desenvolvimento da criatividade e criticidade, por meio de um mundo cheio de emoções, fantasias e sonhos.

5.1.1 A hora do conto e a ludicidade

O saber ludo-sensível das estagiárias envolve de forma tão especial o trabalho com literatura infantil que ao perguntá-las sobre as atividades que elas desenvolvem na Creche e que consideram lúdicas, todas destacaram o momento do Conto: “Eu penso que a contação da história é um momento que você está trabalhando com ludicidade” disse Eliete; Maiara logo enfatiza: “Tem

a história, que, muitas vezes, a gente usa recursos áudios-visuais; e Lorena a coloca em lugar especial: “Eu acredito que a principal é a contação de histórias.” Realmente, a relação ente ludicidade e literatura infantil é muito intrínseca, pois “ não podemos imaginar literatura sem arte.” (CUNHA, 1991, p.26) e a arte é essencialmente lúdica.

No principio da vida, a criança vê o livro como um brinquedo, não menos interessante que os demais. A criança ama decifrar os mistérios do desenho das palavras, que envolve algo mágico e encantador, entretanto, a forma que o adulto leva o livro a criança, obrigando a ler obras que não lhes diz nada e, muitas vezes, para fazer avaliações, acaba as afastando da leitura. (CUNHA, 1991)

Entretanto, pela contação de histórias, o momento de vivência lúdica se torna ainda mais evidente. Elias José (2007, p. 55) diz que “Pela palavra falada e pelo poder da narrativa, estimulamos uma educação dialógica, lírica, poética e lúdica.”

A contação de histórias é uma atividade potencialmente lúdica, e ficou evidente nas práticas pedagógicas observadas que estava realmente sendo lúdica. O conteúdo das histórias e a forma como eram contadas envolviam um clima propício para a vivência lúdica. Eram histórias sobre brinquedos, bichos, personagens fantasiosos ou engraçados, parecidos com as crianças ou totalmente diferentes, em uma diversidade bela e rica. Os enredos das histórias eram envolventes, criativos e atraentes.

As narrações de histórias eram verdadeiras brincadeiras com os personagens, com as tramas, com as palavras, com as imagens, com a voz... Envolveram mistérios, suspenses, curiosidades, interatividades ou movimentos e sempre muita arte. Como disse a estagiária Lorena: “Na história contada para as crianças, você traz elementos, você traz entusiasmo, a questão da variação do som, da dicção.”

Essas práticas abrangiam o que Abramovich (1991, p. 23) afirma sobre o destino da narração de contos que “é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação.

Foi interessante o clima de mistério, suspense e curiosidade que envolveram a história *A lenda do tambor*⁹, pois a estagiária Eliete pediu a uma auxiliar para que tocasse o tambor escondido toda vez que na história aparecesse o macaquinho tocando tambor. As crianças ficavam esperando toque e procuravam por todo lado para descobrirem de onde vinha aquele som.

Quero destacar também a interação que aconteceu na história *O retrato*¹⁰, em que Eliete apresentava as características do animal que iria aparecer para que as crianças adivinhassem, antes de mostrar a imagem no livro. E no final da história, apareciam novamente todos os animais que foram surgindo aos poucos, então, antes de mostrar a página do livro, ela pediu que eles se lembrassem. Esse momento foi verdadeiramente de brincadeira.

As experiências lúdicas são internas e individuais, mas é possível saber se uma criança a está vivenciando. A pesquisadora Vera Bacelar (2009, p.129) certificou-se que “é possível avaliar a possibilidade de vivência de ludicidade sob o ponto de vista interno, através das expressões corporais das crianças”

Observei que crianças demonstravam estar vivendo experiências lúdicas ao ouvirem histórias, por meio da atenção, dos olhos fitados, dos sorrisos entre os dentes, da concentração e, em outros momentos, por meio das intervenções feitas por elas, que foram sempre acolhidas pelas estagiárias com um bom “jogo de cintura” para que o “fio da miada” não fosse perdido.

Em algumas poucas histórias, essas vivências lúdicas foram menores, houve momentos de descontração, um, inclusive, que a professora regente precisou interferir, reorganizar a sala para que estagiária recomeçasse a história.

Mas, no geral, as narrações de histórias foram momentos de ludicidade, de vivenciar o lúdico expresso por Abramovich (1991), mesmo sem utilizar a palavra ludicidade, na compreensão sobre o que é ouvir histórias:

“ Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimentos dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção

⁹ A lenda do tambor, cultura popular africana, autor desconhecido.

¹⁰ FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O retrato**. Coleção gato e rato, Ed. Ática.

deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca...(desde que seja boa!)” (ABRAMOVICH,1991,p. 24)

5.1.2 As artes na hora do conto

A literatura infantil é arte voltada para as crianças. Ela usa a linguagem escrita que, muitas vezes, vem acompanhada com imagens que as enriquecem.

“[...] literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização e dificilmente poderá ser definida com exatidão.” (COELHO, 1997, p. 24)

Além da literatura infantil ser arte, a contação de histórias é também arte. O uso harmonioso da voz, a captação do ritmo e da cadência das palavras e frases, toda emoção que se passa faz dessa atividade uma atividade artística. Abramovich afirma que “Contar história é um arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido.” (1991, p. 18)

Ao perguntar a estagiária Maiara que tipo de artes ela utiliza no seu trabalho com as crianças na Creche UFBA, ela reconheceu e enfatizou a hora do conto como arte ao responder:

“(...) uma das coisas que eu mais gosto é a contação de histórias, eu não sou perfeita em contação de histórias, mas eu percebo quando os meninos despertam e olham. Eles param tudo para olhar para você, para ouvi o que você está falando, eu tento bastante procurar uma história que eu gosto para estar contando.” (MAIARA, Jun/ 2013 - Entrevista)

Uma das características da boa contadora de histórias é gostar da história que está contando, pois a emoção verdadeira sentida pela contadora poderá ser transmitida para os ouvintes. E a contação de história, como as demais artes, precisa envolver emoção.

E a narração de histórias ainda pode envolver diversas outras artes, potencializando ainda mais o poder lúdico e sensível dessa manifestação artística.

Uma das marcas da contação de histórias observadas foi a utilização de recursos áudios-visuais, que enriqueciam ainda mais os enredos, aguçavam a imaginação e o encantamento das crianças.

Durante a pesquisa, as narrações de histórias realizadas pelas estagiárias trouxeram diversos tipos de artes: as artes plásticas, o teatro, a música e a dança.

a) A contação de histórias e as artes plásticas

A contação de histórias realizadas pelas estagiárias na Creche UFBA, envolveram bastante as artes do desenho e da pintura, primeiro porque as histórias contadas, em sua maioria, eram de livros de literatura infantil que já fazem esse casamento entre a ilustração e a história. E essas ilustrações, em alguns momentos foram ampliadas pelas estagiárias e professoras da instituição.

O cuidado das estagiárias na escolha das ilustrações que fossem apropriadas foi visível. Elas utilizavam as imagens próprias dos livros quando elas eram adequadas para a idade e quando tinham tamanhos e pinturas apropriadas para serem vistas por várias crianças, ao mesmo tempo, a uma pequena distância.

Além dessas ilustrações dos livros de histórias, as estagiárias contavam histórias utilizando outras ilustrações, algumas vezes, concomitante com as dos livros e, em outras, como únicas imagens para contação da história.

Dois exemplos de histórias, em que foi utilizado outros desenhos para serem contadas foram a história: *A lenda do tambor* e *A festa no Céu*¹¹.

A história *Lenda do tambor* foi contada por Eliete e por Lorena, em dias diferentes e para os grupos 2 e 3 respectivamente. Elas utilizaram para ilustrar esse conto africano, desenhos de: macaquinhos de diversos tamanhos, lua e

¹¹ LAGO, Ângela. **Festa no céu**. Melhoramentos, 1989

tambor, que utilizaram montando um painel na parede a medida que a história se desenrolava. (Figuras 3 e 4)

Figura 3: Narração da história: A lenda do tambor 1



Fonte: o próprio autor

Figura 4: Narração da história: A lenda do tambor 2



Fonte: o próprio autor

A *festa no céu* foi uma história contada por Maiara e apareceu o desenho de uma tartaruga e que durante a história foi incrementado pelas crianças. Esse relato dessa narração foi feito pela própria Maiara:

“Uma atividade que me marcou foi a história A festa no Céu. Que eu trouxe um monte de recurso e foi legal, não foi desperdício eu trazer aqueles recursos todos. Eu trouxe um violão de verdade, uma tartaruga de papel (fantoche de vara) que estava com o casco sem forma e papeis picados. No momento que eu contei à história, falei da tartaruga que queria ir à festa, e enquanto eu contava a história as coisas iam se realizando: A tartaruga entrou no violão, depois ela caiu do violão, nessa hora, eu joguei os papeis picotados todos no chão, como se o casco dela estivesse quebrando com a queda. Na história, foram os amigos delas aqui na terra: o macaco, o jacaré, entre outros, que ajudaram a colar o casco da tartaruga, por isso o casco da tartaruga é todo “remendadinho.” Então, as crianças me ajudaram a colar esses papeis (o casco) na tartaruga.” (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esses cuidados das estagiárias com as ilustrações das histórias demonstram sensibilidade e compreensão de que durante as narrações de histórias as crianças pequenas vão relacionando o que está sendo contado com o que está sendo visto. Dessa forma, as imagens contribuirão para sua imaginação e deleite durante o conto, pois quando a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros

significados para aquele momento narrado, contribuindo para a criatividade, imaginação e melhor entendimento dos acontecimentos. Isto lhe proporcionará mais prazer em ouvir aquela história.

E a sequência de imagens conta frequentemente uma história, que não é exatamente aquela que conta o texto. A imagem leva ao arejamento das partes das histórias, a um descanso do texto, ela diminui o esforço da leitura, auxiliando o leitor a continuá-la por caminhos mais suaves. (POSLANIEC, 2002 apud FARIA, 2008).

b) A contação de histórias e o teatro

O bom contador de histórias interpreta o que está contando. Caras, bocas e gestos fazem parte de uma boa narrativa e isso foi visto nas estagiárias ao contarem histórias. (Figuras 5 e 6) “A narrativa para crianças não dispensa o dramatismo, a movimentação” (CUNHA, 1991, p. 97)

Figura 5 - Narração da história: Quem tem medo de monstro?



Fonte: o próprio autor

Figura 6- Narração da história: A festa dos ursinhos



Fonte: o próprio autor

Elas vivem, frequentemente, os sentimentos e emoções dos personagens ao contarem as histórias. Isso faz com que as crianças entrem na trama, se identifiquem com os personagens, elas se alegram, sofrem, tomam sustos, riem e até choram junto com os personagens.

Quem conta uma história deve estar atento ao fluxo da emoção, a linguagem empregada, ao ritmo da fala, as imagens que cria com a voz, o corpo e a emoção para fazer o outro criar também. (SISTO, 2009, p.71)

As expressões faciais e gestos permearam as narrações de histórias observadas. Isso faz parte da arte de dramatizar, envolve sensibilização para o teatro.

Outro aspecto da arte teatral que apareceu bastante nas contações de histórias observadas foram as imitações de bichos. Histórias envolvendo bichos estiveram bem presentes e as estagiárias costumavam imitar e convidar as crianças para imitarem os bichos que apareciam nas histórias.

Através da brincadeira de faz-de-conta e da imitação com gestos e expressões faciais, a criança explora sua expressão corporal, amplia sua imaginação e criatividade de modo prazeroso e alegre. (HAETINGER, 2005 apud MÜLLER, 2008)

A história também em alguns momentos foram apresentadas toda em forma de teatro. Uma história que foi planejada e executada pela estagiária Lorena e que eu participei (como professora da instituição) mostra bem isso. Veja a narração de Lorena:

A história Galinha D'angola. Eu não sei quem é o autor da história, eu iria apenas contar com o livro, mostrando a ilustração do livro, mas de repente veio um estralo: não, eu vou dramatizar essa história. E aí com ajuda da professora Lucineide (ela narrou), eu fui dramatizando a galinha toda enfeita com pau na mão, com lenço na cabeça, com bico. Quando eu entrei na sala os meninos ficaram assim parados olhando. Para mim, assim, foi a história que mais me marcou foi A galinha d'angola. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

O teatro utilizando fantoches e bonecos apareceu durante a pesquisa. Um exemplo foi a história *São João no sertão*¹², contada por Maiara, em que ela utilizou bonecos e outros brinquedos para representar os personagens e dramatizar o enredo da história. (Figuras 7 e 8)

¹² São João no Sertão, autor desconhecido.

Figura 7: Narração da história: São João no sertão 1



Fonte: o próprio autor

Figura 8: Narração da história: São João no sertão 2



Fonte: o próprio autor

Os fantoches e o teatro de bonecos são convites à imaginação criadora, a incursões no reino do faz-de-conta, transmitem aos espectadores beleza, alegria, ritmo e educa a audição, ensinando a criança a prestar atenção ao mundo sonoro, a ouvir com interesse o que os outros falam, a perceber a beleza da música e do ritmo. (FERREIRA, 2002)

A história contada com esses artefatos proporciona momentos de bastante encantamento, tendo um grande potencial lúdico, por isso é Ferreira (2002, p.15) fala que é como um jogo para a criança, pois “a lógica infantil é diferente da do adulto: o teatro de bonecos é real para ela, dentro da realidade do jogo.”

c) A contação de histórias e a música

A música era um dos elementos mais presentes durante as histórias contadas. Houve músicas cantadas ao aparecerem os animais como personagens, músicas que falavam sobre eles, como na história *Concurso de canto*¹³ em que apareciam os animais participando de um concurso de música e que a estagiária Lorena ao contar, cantava uma música para cada animal que surgia, fazendo gestos e as crianças acompanhavam. (Figuras 9 e 10)

¹³ Autor desconhecido. **Concurso de canto.**

Figura 9: Narração da história:
Concurso de canto 1



Fonte: o próprio autor

Figura 10: Narração da história:
Concurso de canto 2



Fonte: o próprio autor

A música também apareceu por meio de instrumentos, durante a história *A lenda do tambor*, o tambor foi tocado e na história *O Flautista Mágico*¹⁴, contada por Eliete, ela tocou flauta. Não eram notas em suas sequências musicais, mas eram sensibilizações para a música.

Através da brincadeira, a criança se relaciona com o mundo que descobre dia após dia, e é dessa maneira que se relaciona com a música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ouve a música com prazer. (JOLY, 2003) Assim, relacionar a música com as histórias durante as narrações promove um clima lúdico. A música encanta as crianças, tem o potencial de tornar o ambiente mais alegre, e, como as demais artes, traz grande potencial sensibilizador e de desenvolvimento da criatividade.

d) A contação de histórias e a dança

A dança apareceu mais timidamente nas narrações, apesar da presença de certo balançar do corpo quando as músicas eram cantadas durante as histórias. Entretanto, de forma mais concreta apenas em dois contos, a dança esteve realmente presente.

Durante a história *O flautista mágico*, que, no enredo, havia sido convidado para encantar os ratos que tinham invadido a cidade e levá-los para

¹⁴ Irmãos Grimm, **O flautista mágico**

fora da mesma. Segundo Eliete (durante a contação da história), quando ele tocou a flauta, “os ratos começaram sacudir os rabinhos, sacudir os corpinhos...”. Na hora em que narrava isso, Eliete começou a mexer o corpo, mostrando como os ratinhos dançavam enquanto seguiam o flautista até fora da cidade.

O outro conto em que a dança se fez presente foi na história *São João no sertão*, que falava da festa de São João e que Maiara dançou demonstrando como se dança forró.

Nos momentos em que a dança apareceu, a fascinação e a alegria foram ainda mais visíveis. Os movimentos das contadoras trouxeram mais atenção para o enredo do conto.

5.1.3 O saber ludo-sensível das estagiárias e a hora do conto

Por meio da contação de histórias, atividade diária da rotina de trabalho da Creche UFBA, foi possível vislumbrar aspectos importantes do saber ludo-sensível das estagiárias que participaram desta pesquisa.

A valorização dos momentos de narração de histórias e o cuidado para que o deleite, o júbilo e o encantamento fossem vivenciados pelas crianças evidenciam o desenvolvimento de um trabalho baseado em um saber ludo-sensível.

Relacionar a arte de contar histórias com outras artes de modo fluído, alegre e criativo vem favorecer o desenvolvimento dos aspectos sensíveis de quem ouve a história e apresentar um saber específico de quem a conta: o saber ludo-sensível.

O prazer estético visível nas expressões faciais e corporais das crianças demonstrou que elas estavam submetidas a uma educação ludo-sensível.

5.2 Nas atividades de artes plásticas¹⁵

As artes plásticas estiveram presentes, durante a pesquisa, na rotina diária das práticas pedagógicas das estagiárias que atuavam na Creche UFBA. Foram atividades com tintas, pincel, rolinho de espuma, giz de cera, giz colorido (para quadro) no seu natural ou molhado em álcool, papéis variados, lixa, cola, lã, revista, tesoura, massa de modelar e rabiscos no chão.

Os momentos em que foi permitido as crianças usarem esses materiais de forma bastante livre foram bem frequentes. As estagiárias distribuíaam os materiais e permitiam que elas realizassem a arte que desejavam. (Figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16)

Figura 11: Colagem de balões



Fonte: o próprio autor

Figura 12: Pintura com tinta e pincel 1



Fonte: o próprio autor

Figura 13: Desenho com giz de cera 1



Fonte: o próprio autor

Figura 14: Desenho com giz de cera 2



Fonte: o próprio autor

¹⁵ A opção por utilizar o termo artes plásticas e não artes visuais se deu por o último termo ser mais amplo e integrar outros tipos de artes que estarei trabalhando em um item separado. Usando o termo artes plásticas fica mais fácil a compreensão de quais tipos de artes estou falando.

Figura 15: Pintura das pernas de aranha 1



Fonte: o próprio autor

Figura 16: Pintura das pernas de aranha 2



Fonte: o próprio autor

Por meio da organização de linhas, formas e pontos no desenho e de espaço, cor e luz na pintura, as crianças expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade. A criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998)

Ao trabalhar com artes na escola é preciso ter cuidado, pois não se deve dar formas prontas para a criança preencher é preciso promover a inventividade e a descoberta. (BARBOSA apud MANTOVANI, 2008). A maioria dos trabalhos proposto pelas estagiárias seguiam a linha da livre expressão.

Como normalmente as atividades de artes plásticas aconteceram logo após a história, as estagiárias costumavam incentivar a ilustração da mesma, mas era apenas um incentivo, por meio de frases como: “Vamos desenhar o coco?” Dita por Lorena; “Agora, nós vamos desenhar o que a gente gosta de brincar.” Expressada por Maiara. Entretanto, quando as crianças começavam suas artes ficavam bem livres para criarem, mesmo que suas criações fossem totalmente diferentes da proposta inicial.

Os momentos reservados para as artes plásticas eram imbuídos de potenciais de vivências lúdicas. Como no exemplo abaixo:

Depois da história *Pedrinho, o pintor*¹⁶, Eliete perguntou: “- Quem gosta de pintar igual a Pedrinho?” Depois acrescentou: “ - Agora nós vamos pintar, vamos pegar a tinta, o pincel e o papel e pintarmos tudo o que quisermos.”

¹⁶ ROCHA, Ruth. **Pedrinho, o pintor**. Coleção Sambalelê. Ed. Ática. 2000

Entregou um pincel e papel para cada criança e pegou a tinta para distribuir entre as crianças. As crianças escolhiam as cores que queriam pintar. Ian falou: “- Quero preto.” Ela entregou a tinta preta para ele. E junto com as auxiliares foi oferecendo as tintas e cada criança pintava o que queria do jeito que queria, algumas usavam muitas cores, outras menos e ainda teve a que quis pintar de uma só cor. Tudo foi permitido, a experiência lúdica e estética de cada uma foi totalmente respeitada (Figuras 17 e 18)

Figura 17: Pintura com tinta e pincel 2



Fonte: o próprio autor

Figura 18: Pintura com tinta e pincel 3



Fonte: o próprio autor

As atividades lúdicas são mais do que ocasião divertidas e simples passatempos, abrangem momentos de descoberta, de construção de si mesmos. Tem o potencial de envolver estímulos a autonomia e à expressão pessoal. (PEREIRA e GISELE, 2007)

Outra atividade interessante foi a colagem das bandeirolas, realizada por Maiara. Muitas vezes, professores realizam decorações das salas sem nenhuma participação da criança, pois consideram que elas não conseguem fazer de forma que fique “bonito”, principalmente quando as crianças são pequenas, como as da educação infantil.

Entretanto, a beleza não está nas qualidades do objeto, nem na consciência humana, beleza é a relação entre sujeito e objeto. (DUARTE JR., 1991) Dessa forma, o espaço escolar pode contar com a participação e o envolvimento das crianças como aliadas, pois participar da construção trará muito mais significado àquela ornamentação.

As crianças tinham participado no dia anterior da produção das bandeirolas, feitas com revistas, em atividade realizada pela professora regente, pois Maiara disse: “- Hoje, nós vamos colar as bandeirolas que fizemos ontem com a pró.” Ela colocou um cordão de fora a fora na sala, pegou as bandeirolas e a cola e mostrou as crianças como iriam colar as bandeirolas no cordão para enfeitar a sala. Ela distribuiu as bandeirolas entre as crianças e pediu as auxiliares para ajudarem as crianças a colarem as bandeirolas no cordão. Cada criança colou quantas bandeirolas desejaram, mas não o suficiente para decorar a sala. Ela com ajuda de uma auxiliar levantou o cordão, de forma que as crianças não alcançavam mais. A outra auxiliar perguntou: “- Acabou Mai?” Ela respondeu: “- Acabou. A pró falou que é só para eles participarem, mas é a gente que vai finalizar.” (Figuras 19 e 20)

Figura 19: Colagem das bandeirolas 1



Fonte: o próprio autor

Figura 20: Colagem das bandeirolas 2



Fonte: o próprio autor

Ela poderia ter planejado a colagem de outra forma, pois distribuído as bandeirolas a todas as crianças ao mesmo tempo, como foi feito, e elas terem que esperar sua vez para colar, acabou tumultuando um pouco, porque algumas amassavam ou rasgavam as bandeirolas, no entanto, são tentativas e aprendizados.

Mas nessa atividade planejada coletivamente com a professora da sala, eu destaco a valorização da produção infantil, pois incluiu as crianças, demonstrando que mesmo crianças com três anos, podem participar de construções decorativas.

Outras ocasiões em que as crianças demonstravam muito prazer foram as que envolveram recorte de revistas para escolher figuras e colarem ou simplesmente para brincar com os movimentos feitos com as tesouras.

As atividades de recorte propiciam à criança pequena o aperfeiçoamento da coordenação motora, noções de espaço e superfície, criatividade e desenvolvimento da sensibilidade. (SILVA, et al, 2010)

Algumas atividades de artes estiveram ligadas a outros objetivos. Lorena propôs pintura das pernas de aranhas feitas para imitarem o aracnídeo e Eliete sugeriu a pintura da ficha do anão que a criança queria ser.

Esses objetivos não utilizavam a arte como artifício pedagógico, mas relacionava-a a outras vivências lúdicas e estéticas. Estou chamando de utilização da arte como artifício pedagógico, o uso de pinturas, desenhos e colagens para reforçarem ou explicarem conteúdos de outras disciplinas, perdendo, assim, o cunho artístico e lúdico.

Em alguns momentos essas atividades de artes plásticas não foram totalmente livres, como quando Maiara entregou recortes de bolas pretas e vermelhas de vários tamanhos para o trabalho de colagem. Ou quando Lorena entregou o desenho do rosto de Lelê para que as crianças colassem lã, para montar seu cabelo (Lelê, da história *O cabelo de Lelê*¹⁷, era menina negra, que tinha dificuldade de lidar com seus cabelos encaracolados até descobrir a história dos seus antepassados africanos e as muitas possibilidades de pentear seus belos cabelos).

Nessas atividades, a arte estava pré-direcionada, entretanto, havia espaço para a criatividade da criança, como quando Maiara permitiu que as colassem as bolas do seu jeito, quantas quiseram, do tamanho que escolheram, da cor que desejaram, montando com criatividade suas atividades com bolas. Nesse momento, uma auxiliar perguntou: “- Vamos colar as vermelhas primeiro? E ela respondeu: - Não, deixe elas colarem livremente.”

Já como os cabelos de Lelê, senti um pouco de dificuldade da estagiária de permitir total liberdade para elas criassem, em alguns momentos ela orientava as crianças onde colarem, buscando um certo “padrão.”

¹⁷ BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Companhia Editora Nacional

As três estagiárias também fizeram uso de desenhos prontos para que as crianças colassem ou pintassem. Para Duarte Jr. (1998, p. 80), a utilização de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar encerra uma mensagem subliminar que é transmitida ao aluno: “você é incapaz de desenhar por si próprio, de criar qualquer coisa; você deve se restringir aos limites impostos pelos mais capazes.”

Contudo, as estagiárias não enquadraram as artes das crianças, permitiam que elas extrapolassem os limites do desenho e que, dessa foram, recriassem sobre o que estava criado.

Ouve um tempo, segundo DUARTE JR. (1991, p. 13 e 14), “em que os estudos estéticos ditavam regras de beleza: um objeto podia ser considerado belo apenas e tão-somente se conformasse com os parâmetros traçados pela corrente estética em voga na época.”

Desde 1922, com a “Semana de Artes Modernas”, os modelos de educação técnica, com forte identificação com o desenho clássico e geométrico começaram a ser questionados, em valorização da expressão infantil. (SILVA et al, 2010).

Apesar disso, a concepção de que as crianças precisam pintar dentro do desenho para realizar uma boa pintura e que à escola cabe orientar as crianças nesse processo continua forte. Assim, desmitificar isso e valorizar uma pintura que reflita a experiência lúdica e estética da criança é algo que não muda rapidamente.

As estagiárias, ao priorizarem atividades livres e mesmo quando propunham uma atividade menos livre ao não direcionarem a forma de sua realização, na maioria delas, demonstraram estar caminhando nesse processo compreensão de que a pintura, o desenho... são expressões das crianças e trazem uma beleza singular, mesmo que fora dos “padrões” estéticos de beleza. Isso mostra que estão no processo de (re)construção do saber ludo-sensível.

5.3 Com música e dança

O trabalho com música e dança na educação infantil deve envolver experiências estéticas e lúdicas, para isso, é necessário que o educador possua um saber ludo-sensível.

A prática pedagógica das estagiárias observadas, utilizando a música e a dança envolveu: Ouvir, cantar, tocar e dançar. Práticas que estavam em concordância com Soares (2008, p. 85) ao explica que:

“Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações.”

a) Ouvir

Em alguns momentos, as estagiárias colocavam uma música para tocar, ora para as crianças ouvirem concentradas, como quando Maiara colocou um forró para que as crianças ouvissem uma música típica da cultura nordestina, ora para que ouvissem enquanto brincavam, faziam atividades de artes plásticas...

É importante que a criança esteja desde cedo em contato com a literatura musical, pois assim, sua musicalidade se desenvolverá com tranquilidade e sem sobressaltos. (FONTERRADA, 2005 apud SOUZA e JOLY, 2010).

O repertório era, geralmente, de músicas diversas direcionadas ao público infantil: Vinicius de Moraes, Bia Beldran, Palavra Cantada, Toquinho e outros. Esses CDs eram dos acervos pessoais da professoras regentes, entretanto, quando as estagiárias que estavam direcionando as atividades era quem escolhiam as músicas e utilizavam os CDs das professoras que sempre estavam dispostas a emprestarem.

Esse repertório variado e de qualidade proporcionou momentos de enriquecimento cultural às crianças.

b) Cantar

“E agora minha gente
Uma história vou contar
Uma história bem bonita
Todo mundo vai gostar
Rê, rê, tra la lá
Rê, rê, tra la lá
Rê, rê, tra la la lá” (Autor desconhecido)

Essa musiqueta é cantada todo dia na Creche UFBA como convite ao momento da história, ela convida a sentar e a fazer silêncio para ouvir a história. É a primeira música que, geralmente, as crianças aprendem na Creche. E as estagiárias cantavam essa música de forma diversificada e brincante. As crianças do G 3 pediam a Lorena para cantar: bem rápido, bem devagar, bem alto e bem baixinho.

Músicas infantis foram cantadas diariamente com as crianças. As estagiárias cantavam sentadas em círculo com elas, algumas vezes, cantaram fazendo atividades de artes plásticas, em brincadeiras de roda...

Cantar coletivamente é bastante prazeroso para as crianças, além de envolver diversas habilidades musicais. Segundo Granja (2006 apud SOUZA e JOLY, 2010):

Cantar um simples “Parabéns pra você”, juntamente com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis, que ocorrem de maneira quase inconsciente: a busca de uma tonalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia, entre outras. (p. 9).

As músicas a serem cantadas, eram escolhidas pela estagiária no G1, no G2 a estagiária escolhia a maioria, mas de vez em quando uma criança se lembrava de uma música que gostava e sugeria, no G3 quase todas as músicas cantadas eram escolhidas pelas crianças, que se lembravam bem das suas músicas favoritas.

Cantar para brincar ou brincar de cantar envolve ludicidade, experiência estética, envolve vivência e aprendizado musical.

Os momentos de canto devem incentivar, sobretudo, a interação ativa da criança com a música, abrindo espaços para as experimentações infantis e descobertas sonoras em um ambiente lúdico. (SOARES, 2008)

O canto na Creche, costumeiramente, envolveu momentos brincantes, dentre esses, quero destacar o concurso de canto realizado por Lorena.

Uma das crianças ainda estava deitada após o soninho depois do almoço, mas observando tudo ao seu redor, quando Lorena chegou com a caixa de som e o microfone. Ela ligou o som, brincando com a criança deitada e depois de ligado testou o microfone cantando: “- Acorde Camile! Acorde Camile! Vamos cantar!”

Nesse momento, as demais crianças, que estavam no salão com os demais adultos do grupo, entram na sala. Todas queriam cantar, e Lorena foi permitindo que elas cantassem, cantavam uma, duas ou três crianças puxando o microfone para próximo a boca, uma verdadeira alegria.

Lorena, então, contou a história *Concurso de canto* e convidou as crianças para participarem de um concurso como o da história. Na parede já estava um papel escrito: concurso de canto. Ela mostrou para as crianças e explicou o que estava escrito. E foi convidando as crianças, uma por vez, para irem à frente e cantarem. As crianças escolhiam a música e cantavam, ela as ajudava, incentivando a falar e a cantar e ajudava cantando junto com aquelas que estavam mais envergonhadas. (Figuras 21 e 22)

Figura 21: Concurso de canto 1



Fonte: o próprio autor

Figura 22: Concurso de canto 2



Fonte: o próprio autor

Depois que todas as crianças cantaram, ela disse: “- Agora, eu vou cantar.” E começou a cantar: “- Joguei o anel no mar...” e foi colocando o microfone na boca das crianças para cantarem junto com ela. Algumas crianças quiseram cantar mais e ela foi permitindo. A criança lá disse: “- Eu quero cantar a do sítio do pica-pau.” Ele foi cantar, mas não estava se lembrando. Ela disse: “-Venha ‘San’ (ele havia cantado essa música antes) ajude a ‘la’.” E os dois cantaram juntos. Nesse concurso todos ganhavam, pois o prêmio eram as palmas, a alegria e o prazer vivenciado.

Que momento envolvente e brincante foi proporcionado às crianças naquele dia, todas pareciam muito envolvidas, ninguém procurou outra coisa para fazer, e nenhuma criança se dispersou. Foi uma experiência estética e lúdica para as crianças e para os adultos presentes.

Outros momentos brincantes eram realizados pelas estagiárias com as cantigas de roda. Brincar de roda além de ser muito prazeroso, trazem a tona uma cultura brincante da nossa sociedade que tem se perdido.

Os jogos tradicionais, incluindo as cantigas de roda, trazem “características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.” (KISHIMOTO, 2003, p.15)

Além de ser um tipo atividade lúdica, livre, que a criança canta e brinca pelo prazer de fazer, pois tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. (KISHIMOTO, 2002)

c) Tocar

Nenhuma das estagiárias demonstrou tocar algum instrumento durante a pesquisa, mas apresentaram sensibilidades para música. Para Rocha e França (2012, p. 14), “o fazer musical envolve criação, improvisação e composição dos mais diversificados sons, sendo estes instrumentais, corporais e vocais.”

Eliete e Lorena a partir da história *A lenda do tambor* realizaram atividades voltadas para o instrumento. Lorena distribuiu tambores feitos de sucata para as crianças tocarem, enquanto acompanhavam a música que ela havia colocado no som.

Eliete apresentou três tambores distintos mostrando para eles como o som produzido por cada um daqueles tambores era diferente (os três tambores

eram criados para crianças, fabricados com diferentes materiais e, assim, os sons produzidos por eles eram diferenciados, e ela teve a sensibilidade de mostrar isso as crianças). Logo algumas crianças quiseram tocar o tambor, ela pediu ajuda às auxiliares e foi chamando de três em três para tocarem os tambores. Depois, ligou o som com a música do macaquinho, algumas crianças tocavam o tambor e ela dançava com as demais. (Figuras 23 e 24)

Figura 23: Tocando tambor 1



Fonte: o próprio autor

Figura 24: Tocando tambor 2



Fonte: o próprio autor

Outra atividade que envolveu instrumentos foi a realizada por Eliete após a história Flautista, em que, como na história, ela e os demais adultos tocavam flautas de brinquedos e as crianças vestidas de ratinhos seguiam o toque caminhando e brincando por toda a Creche. Depois, as crianças brincaram de tocar as flautas.

As experiências concretas das crianças com objetos que emitem sons, como os instrumentos musicais formam um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. Manusear objetos sonoros cria situações em que a criança agrupa ou separa sons, classifica e seria. (CRAIDY e KAERCHER, 2007)

d) Dançar

A dança foi muito presente nas práticas pedagógicas das estagiárias. Diariamente elas escolhiam um cd, colocavam para tocar e dançavam com as crianças, usando diferentes tipos movimentos: leve, pesado, rápido e lento. (Figuras 25 e 26)

Figura 25: Dança 1



Fonte: o próprio autor

Figura 26: Dança 2



Fonte: o próprio autor

A ação corporal é a primeira forma de aprendizagem infantil. As crianças se movimentam pelo prazer do movimento, para explorar o ambiente, adquirir mobilidade e se expressar com liberdade. A partir dessas vivencias corporais é construído um vocabulário gestual fluente e expressivo. (GODOY, 2011)

Nesses momentos dançantes, o canto também se fazia presente, principalmente no G3. Em uma atividade realizada por Lorena, ela, as auxiliares e as crianças cantavam e dançavam a música da aranha vestidas de aranhas, e aproveitaram para inventarem outra música. Lorena começou: “ – Uma aranha, duas aranhas ...” Ju (auxiliar) completou: “- na sala.”

Trabalhar com música na educação infantil não significa somente ensinar a reproduzir e interpretar músicas, mas considerar a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como uma linguagem importante na construção do conhecimento musical. (BRITO, 2003 apud SOUZA e JOLY, 2010).

Em uma atividade em que trabalhava com o São João¹⁸ na cultura nordestina, Maiara convidou as crianças para dançarem o forró, mostrou como se dança, dançaram de dois em dois, em círculo, em trezinho, fizeram uma brincadeira com comandos de quadrilha, em que Maiara dizia: “- Olha para a cobra, pula... Abriu, fechou... Olha a chuva.” (Figuras 27 e 28)

¹⁸ Na Creche UFBA não se costuma trabalhar com datas comemorativas, as únicas datas oficiais que são trabalhadas em pequenos projetos coletivos são: o São João, onde predomina o trabalho de valorização da cultura nordestina e o natal, em que costumam trabalhar valores como solidariedade, amizade, etc.

Figura 27: Dança do São João 1



Fonte: o próprio autor

Figura 28: Dança do São João 2



Fonte: o próprio autor

Maiara compreende que por meio da dança a criança pode entrar em contato estreito com a cultura, pois ao ser questionada sobre as atividades lúdicas desenvolvidas por ela, responde:

(...) Têm as danças. As danças resgatando o samba de roda, músicas de capoeira. Agora com esse projeto da Creche vêm as músicas juninas, tudo isso trazendo a questão do conhecimento cultural para as crianças, que eu acho importante, e a gente usa bastante aqui na Creche. (...)
(MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista 1)

A dança na escola e na creche pode proporcionar um “contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras.” (GODOY, 2011, p.22)

Nesse dia em que Maiara trabalhava com músicas típicas do São João nordestino, Ar não quis dançar, Maiara convidou-o: “-Venha ‘Ar’, vamos dançar!” Mas ainda assim ele não quis, então ela deixou-o ficar observando, como ele desejou ficar. Não se faz arte obrigado, mas pelo prazer, pela vontade, pela oportunidade de vivenciar experiências lúdicas, ‘Ma’ respeitou o desejo de Ar.

O dançar deve acontecer “dentro do espaço escolar como atividade lúdica, livre, em que as professoras brincam de dançar com as crianças, e elas, por sua vez, podem dançar ao bel-prazer.” (LIMA, 2009, p. 75)

As danças propostas pelas estagiárias também eram acompanhadas, em alguns momentos, de fitas feitas com pedaços de papel crepom ou com um material semelhante a tecido, conhecido como cami ou TNT (Tecido não tecido).

Em uma atividade com dança, Maiara pegou um pedaço grande de TNT e com auxílio dos demais adultos da sala, balançavam esse tecido e as crianças dançavam em baixo. Um momento brincante, bonito de se ver, em que as crianças demonstravam prazer, alegria e envolvimento. (Figuras 29 e 30)

Figura 29: Dança com TNT 1



Fonte: o próprio autor

Figura 30: Dança com TNT



Fonte: o próprio autor

É preciso que o professor favoreça que a criança dance, promovendo uma ambiente propício para isso, utilizar esses elementos podem ser estimulador para a criança.

Dançar envolve sensibilidade, imaginação, criatividade e comunicação. É a expressão corporal ligada a ludicidade e a experiência estética, pois como salienta Lima (2009) não se pode negar o papel lúdico e expressivo da dança e por isso é preciso ampliar, dentro da educação, o princípio da dança como expressão individual livre.

É preciso que a dança seja vivenciada na escola por meio da brincadeira, em seus múltiplos sentidos, isto é, situada “no universo da vida, da arte, da educação e cultura, como expressão estética (...).” (LIMA, 2009, p. 76)

Por meio do desenvolvimento dessas atividades como a música e a dança é possível afirmar que as estagiárias possuem um saber ludo-sensível relacionado a musicalização.

Para Gainza (1998 apud SOUZA e JOLY, 2010, p. 7) “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.” As estagiárias buscaram em suas práticas essa musicalização, por meio do desenvolvimento da escuta e da expressão vocal e corporal.

5.4 Com jogos dramáticos

Apesar de literatura sobre o tema, muitas vezes, não diferenciar jogo dramático de jogo de faz-de-conta (JAPIASSU, 1998), por fins didáticos estou denominando de jogos dramáticos, as interpretações de papéis feitos pelas crianças e adultos envolvidos e que foram propostas trazidas pelas estagiárias. Diferenciando, assim, dos jogos de faz-de-conta, que discutirei ao falar das brincadeiras livres, sendo esses jogos os que foram totalmente criados pelas crianças.

Os jogos dramáticos também estiveram presentes nas atividades planejadas e conduzidas pelas estagiárias que participaram da pesquisa. Em alguns momentos, eram relacionados às histórias contadas e, geralmente, utilizavam acessórios (máscaras, orelhas, etc.) para incrementar o jogo.

Para Haetinger (2005) o trabalho com a expressão dramática na educação proporciona “meios para a criança vivenciar diferentes papéis e ampliar sua imaginação e criatividade de modo prazeroso e alegre. E, indo além do momento presente, oportunizamos que ela se torne futuramente um adulto com iniciativa e autonomia.” (apud MÜLLER, 2009, p. 13)

Em uma atividade de jogo dramático, Eliete convidou as crianças para serem os ratinhos da história, para isso colocou “orelhinhas de rato” e foram dramatizar o enredo da história.

Ela também após a história *Branca de neve e dos sete anões*¹⁹ convidou as crianças a escolherem que anão queriam ser, elas escolhiam o crachá com desenho desse anão e colocava no pescoço, depois, na frente do espelho cada criança era convidada a imitar aquele anão conforme as características relatadas por ela durante a história e reforçada na hora da imitação: “ -Você é quem? Você é o Dunga? Como o Dunga é? Ele é engraçado? Faz aí como ele...Você é Zangado? Faz cara de Zangado.” Eliete (Jun/ 2013 – Entrevista)

A imitação de animais eram as mais comuns, as estagiárias convidavam as crianças para imitarem os bichos que apareciam nas histórias.

Após a narração da história *O retrato*, Eliete convidou as crianças a se pintarem dos animais que apareciam na história, com ajuda dos demais adultos da sala, ela pintou as crianças dos personagens que elas queriam ser e depois pegou as máquinas fotográficas de brinquedo e distribuiu entre eles e foram brincar representando a história, fotografando e fazendo pose para serem fotografadas. (Figuras 31 e 32)

Figura 31: Pintura de rosto



Fonte: o próprio autor

Figura 32: Representando a história



Fonte: o próprio autor

Uma atividade de jogo teatral organizada por Lorena que foi muito interessante, aconteceu a partir da recitação de um poema, que foi o único poema utilizado durante a pesquisa e sua utilização foi sugestão da professora regente.

¹⁹ Irmãos Grimm, **Branca de Neve e os sete anões**.

A partir desse poema *A aranha*²⁰, Lorena se fantasiou de aranha, utilizando “pernas” confeccionadas com papel metro de cor parda. E depois perguntou as crianças: “- Alguém quer virar aranha também?” Todas quiseram e com ajuda da professora e das auxiliares, Lorena colocou as pernas de aranha nas crianças. Assim começou o jogo: imitaram aranhas subindo pela parede, cantaram e dançaram música de aranha, fizeram teias com cordão, encontram outros bichos, fugiram, se esconderam, dormiram... (Figuras 33 e 34)

Figura 33: imitando a aranha 1



Fonte: o próprio autor

Figura 34: Imitando a aranha 2



Fonte: o próprio autor

Um momento interessante foi quando Lorena propôs as crianças fazerem uma teia em grupo, assim, em pé e em círculo, cada criança segurando o cordão foi montada a teia. E uma criança convidou: “- Vamos entrar na teia? Lorena respondeu: “- Vamos.” Entraram na teia, segurando o cordão, mas com o corpo do lado de dentro, depois saíram novamente. Não era uma construção só da estagiária, ela iniciou a proposta, mas às crianças era permitido criarem e recriarem.

As atividades de teatro na educação são excelentes instrumentos para auxiliar o crescimento afetivo, psicomotor e cognitivo da criança. O objetivo básico dessas atividades é o desenvolvimento da auto-expressão infantil, ou seja, é criar oportunidades para atuar no mundo de forma efetiva, opinando, criticando e sugerindo (REVERBEL, 1997, P. 34)

²⁰ Autor desconhecido. **Poema A aranha.**

Quero destacar a inventividade e a fantasia das crianças durante esses jogos dramáticos, pois vivenciar isso de forma lúdica contribui para a ampliação da capacidade humana de representar, criar e imitar.

É brincando de faz de conta, imitando gestos e expressões faciais e representando situações que a criança explora sua imaginação e expressão corporal. O poder imaginativo da criança faz com que ela crie e recrie constantemente o seu universo, traçando relações entre a realidade e a fantasia. (HAETINGER, 2005. p. 57 apud MÜLLER 2008. p. 13)

As práticas pedagógicas observadas se apresentaram bem diferente do que foi observado pela pesquisadora Vera L. B. Santos (2000) na sua pesquisa de Mestrado em uma instituição de educação infantil, em que as atividades relacionadas ao teatro estavam subordinadas a objetivos utilitários e disciplinadores, envolvidos por métodos diretivos que veiculam padrões adultos de teatro e que não contribuem para apurar o senso estético das crianças.

As estagiárias propuseram atividades que envolveram espontaneidade, improvisação, criação, sensibilidade e ludicidade. Elas, na verdade, sugeriram brincadeiras e as crianças entram nessa interpretação brincante. Planejar e coordenar esse tipo de atividade envolve necessariamente um saber ludo-sensível.

5.5 Na utilização de vídeos

Em um espaço denominado videoteca, que precisa de muitas melhorias físicas, as estagiárias passavam vídeos para as crianças assistirem. Esses momentos duravam de 20 a 30 minutos e eram momentos de movimento e interação ou de silêncio e concentração.

As estagiárias passavam para as crianças assistirem musicais, desenhos ou filmes de animação. Os musicais, como Cocoricó, Patati Patatá, Palavra cantada, eram os preferidos das crianças do G1. No G3, as crianças preferiam os filmes de animação, como Monstros S. A., Procurando Nemo, Shrek, entre outros. Já as crianças do G2 ora preferiam os desenhos e filmes de animais, ora os musicais.

Algumas vezes, assistir DVD se constituía momentos brincantes em que as estagiárias colocavam musicais para as crianças verem e elas cantavam e dançavam junto com os personagens. Nesses momentos, as estagiárias também cantavam e se mexiam junto com as crianças.

Mas, na maioria das vezes, eram momentos de concentração, em que as crianças ficavam com os olhos arregalados, boca aberta, sorriso entre os lábios e até eufórica diante dos enredos dos filmes e desenhos.

O vídeo com musicais, desenhos ou filmes de animação tem o potencial de envolver momentos lúdicos, pois “somos tocados pela comunicação televisiva sensorial, emocional e racionalmente” (FIORENTINI; CARNEIRO, 2001, p.25).

Os momentos de vídeos, coordenados pelas estagiárias eram, no geral, momentos lúdicos para as crianças. Escolher os vídeos e organizar esses momentos envolve um saber ludo-sensível.

5.6 No brincar livre

A brincadeira livre é a essência do que pode ser denominado atividade lúdica infantil, pois é escolhida, pensada e proposta pela própria criança, sendo sua atividade favorita e lhe trazendo imenso prazer. O brincar infantil é um meio de aprendizagem e desenvolvimento, é sua principal atividade e precisa estar nos diversos ambientes, inclusive na escola.

A educação infantil deve ser nutrida do brincar, não entre as atividades pedagógicas como se não fosse também uma atividade de cunho pedagógico, mas favorecer o brincar infantil deve ser a principal atividade do professor desse segmento de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), DCNEI, propõe a brincadeira como um dos eixos norteadores do currículo da educação infantil.

O brincar segundo Kishimoto (2002, 2003), Brougère (1998a, 1998b) e Vygotsky (1991) Winnicott (1975), entre outros, são essenciais para o desenvolvimento infantil.

O brincar contribui para: a construção de diversos conhecimentos, descentralização da criança, integração social, utilização, experimentação e questionamento de regras sociais, expressão da emoção e do imaginário, desenvolvimento da memória, da atenção, da imaginação, da criatividade, da iniciativa e da capacidade de resolver problemas.

Através do brincar, a criança experimenta papéis sociais, cria e recria cultura. Além disso, a brincadeira possui funções terapêuticas, auxiliando na resolução de conflitos internos.

Os momentos de brincar totalmente livre na Creche UFBA acontecem na sala de cada grupo, no salão, no parque e na brinquedoteca.

Em cada um desses espaços tem brinquedos voltados para o brincar infantil. No salão e parque estão os brinquedos maiores (de parque) e nas salas e brinquedoteca os demais brinquedos, esses, porém, durante a pesquisa, eram insuficientes e já estavam meio deteriorados.

Os brinquedos na educação infantil apresentam dois usos com significações distintas, os que valorizam a socialização da criança, pois são voltados para o brincar livre e aqueles voltados para a aquisição de conteúdos escolares, os chamados brinquedos educativos. (Kishimoto, 2002) Na Creche, a maioria dos brinquedos se encontram no primeiro grupo, aqueles voltados para o brincar livre.

A garantia de contextos que favoreçam a brincadeira na educação infantil envolve a presença de brinquedos, objetos e materiais que possam ser transformados pela criança em brinquedos. (BRASIL, 2009)

Brinquedo é compreendido por Kishimoto (2002) como suporte de brincadeira, como qualquer objeto utilizado pela criança para brincar, envolvendo não só aquele brinquedo criado pelo adulto para a brincadeira infantil, mas todo tipo de objeto que a criança utiliza para brincar, mesmo aqueles que no “mundo dos adultos” tenham outras funções.

Dentro desse contexto da presença de brinquedos na instituição pesquisada, quero destacar algumas características das práticas pedagógicas das estagiárias durante o brincar livre: promoção do brincar, observação atenta, mediação de conflitos e envolvimento nas brincadeiras das crianças.

a) Promoção do brincar

O brincar é social, a brincadeira da criança é mediada por um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor, algo que estimula o brincar. Na educação infantil, o contexto escolar precisa mediar o brincar com qualidade e oferecendo a oportunidade de diferentes aprendizagens. (NAVARRO, 2009)

Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo mergulhada em determinado contexto social, a brincadeira também é subjetiva e só quem pode afirmar se está realmente brincando é o sujeito da ação. (STOETERAU, 2009)

Uma das principais formas de promover o brincar livre é oferecendo os brinquedos. As crianças na falta de brinquedo criam os seus próprios, entretanto, oferecer brinquedos convencionais ou não, mas que tragam possibilidades de brincarem criando e recriando, em uma instituição de educação infantil é imprescindível.

Maiara sinalizou a importância do brincar livre e do oferecimento de brinquedos para esse brincar:

A criança precisa desse tempo do brincar livre. Às vezes, você acaba trazendo coisas e mais coisas, mas os meninos precisam também desse momento deles. Eu procuro, nesses momentos, que eles têm o parquinho, que eles têm o salão para brincar, que eles têm a própria sala, distribuir os brinquedos e deixar livre, para eles poderem dar rumo a suas brincadeiras. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

No salão e nos pátios ficam os brinquedos maiores, que as crianças optam onde querem brincar. Na brinquedoteca, os brinquedos também já ficam a disposição das crianças, e elas escolhem com o que querem brincar. Mas, como a Creche compreende que a brinquedoteca ou o parque não são os únicos espaços de brincadeira, em cada sala também tem um armário de brinquedos em que as estagiárias retiram os brinquedos e espalham pelo ambiente para que as crianças possam brincar.

Algumas vezes, vi Lorena deixar o armário do G3 aberto para que as crianças fossem pegando os brinquedos mais livremente. No G1 e G2 esse processo é mais complicado, pois como as crianças são menores e os armários inadequados para o tamanho delas, é perigoso puxar os brinquedos e caírem em cima delas.

Além disso, em alguns momentos, as estagiárias ofereciam outros brinquedos alternativos ou que estavam guardados em outros locais, como bolas de sabão, bolinhas coloridas, bolas maiores, retalhos de TNT, bacias, brinquedos de construção...

No salão e no pátio, por exemplo, além dos brinquedos que já se encontram lá, as estagiárias ofereceram bolas de sabão ou bolas convencionais para as crianças. Mesmo na brinquedoteca, vi elas trazendo bolas ou outro brinquedo de outros espaços como outra possibilidade à brincadeira.

Nas salas dos grupos, quero relatar dois momentos que a promoção do brincar livre, por meio do oferecimento de brinquedos, me chamou atenção.

Na primeira, Maiara saiu da sala e rapidamente voltou com um saco grande cheio de bolinhas coloridas. As crianças correram eufóricas até ela. Mas ela primeiro combinou com as crianças de todos ajudarem a guardar as bolas e depois fez uma chuva de bolas (jogando todas no chão e sobre as crianças). Foi a maior euforia. (Figura 35)

Figura 35: Brincadeira livre 1



Fonte: o próprio autor

Ela percebeu que algumas crianças estavam separando as bolas por cores (classificando) e pediu as auxiliares que estavam saindo com duas crianças para o banho para trazerem bacias, baldes e pratos para as demais brincarem. O material demorou de chegar, ela, então, colocou algumas bolas grandes junto com as pequenas. Uma auxiliar trouxe as bacias e ela colocou-

as na mesa, pois percebeu que as crianças já estavam em outro movimento jogando com as bolas grandes.

Jú percebeu as bacias, baldes e pratos e começou jogar no chão. Ela falou: “- Jú, jogando não, pode quebrar.” Algumas crianças pegaram os pratos, baldinhos e bacias para brincarem e cada uma criava sua própria brincadeira. Algumas classificavam, outras colocavam as bolas e jogavam para cima, tinha as que só juntavam as bolas e ainda àquelas que brincavam com as bolas grandes. (Figura 36)

Figura 36: Brincadeira livre 2



Fonte: o próprio autor

A outra atividade que me chamou atenção, também foi mediada por Maiara, foi quando ela distribuiu vários tipos de retalhos de TNT para as crianças brincarem. Depois de um tempo de mais ou menos cinco minutos ofereceu também bolas de soprar. Em todo esse tempo, músicas infantis estavam sendo tocada e eles dançavam e brincavam.

Algumas crianças quiseram se fantasiar com os TNT ela os ajudavam, também dançava, soprava bexigas para as crianças e ainda mediava conflitos. Ela fantasiava as crianças e as auxiliares seguravam o espelho para as crianças se verem. Maiara e as auxiliares também se fantasiaram. (Figuras 37, 38, 39 e 40) Para complementar as fantasias, ela colocou várias pulseiras no chão e as crianças escolheram quais queriam usar. Como eu estava tirando fotos, as crianças vinham e me solicitavam que tirassem fotos delas fantasiadas. (Figura 41)

Figura 37: Brincadeira livre e fantasia 1



Fonte: o próprio autor

Figura 38: Brincadeira livre e fantasia 2



Fonte: o próprio autor

Figura 39: Brincadeira livre e fantasia 3



Fonte: o próprio autor

Figura 40: Brincadeira livre e fantasia 4



Fonte: o próprio autor

Figura 41: Pose para foto



Fonte: o próprio autor

Ela também expôs alguns bonés, chapéu e pegou também algumas bolsas. Algumas crianças foram até o armário dos brinquedos e pegaram algumas bonecas.

Cada elemento que chegava incrementava ainda mais a brincadeira que era regada a um som bem gostoso. E isso rendeu um bom tempo.

Aos poucos, à medida que as crianças largavam os brinquedos foram sendo substituídos por outros: telefones, bonecos... (Figura 42). Depois de algum tempo, Maiara convidou: “-Vamos guardar os brinquedos pessoal? Vamos para o parquinho?” Guardaram os brinquedos e foram para o parque.

Nessas atividades, a estagiária estava atenta aos desejos das crianças durante a brincadeira e foi promovendo outros brinquedos que poderiam complementar o brincar, entretanto deixou livre a escolha ou não das crianças utilizarem esses brinquedos.

Figura 42: Brincadeira livre 3



Fonte: o próprio autor

b) Observação atenta

Em alguns momentos percebi as estagiárias bastante atentas ao brincar das crianças, em outros elas se distraíam um pouco em conversas com as auxiliares da sala. Entretanto, sempre voltavam à atenção para as crianças. Nessas ocasiões, elas, muitas vezes, iam ao banheiro ou beber água. Isso, apesar de tirá-las de um momento importante de observação, era compreensível, pois com a dinâmica intensa e frenética da classe de educação infantil, quando as crianças estavam concentradas e elas não “precisavam mediar” era uma boa oportunidade de satisfazer suas necessidades básicas.

Mas, a estagiária Eliete compreende a importância do brincar livre, da interação entre as crianças dos diferentes grupos e da observação do educador. Ao ser questionada sobre o lugar do brincar livre em sua prática pedagógica responde:

“Ele é importante, eu comecei dar muita importância ao brincar livre. Às vezes, a gente quer coordenar todas as ações, mas é o momento das interações, em que eles vão se descobrir, em que eles vão se interagir, ter relações com crianças de outros grupos, outras idades, do respeito deles brincarem e resolverem os conflitos durante a brincadeira. O brincar livre se tornou importante para mim, pois o professor tem que permitir esse brincar, permitir que a criança mostre quem ela é, que interaja e, às vezes, a gente tem que virar só expectador. No momento do brincar livre é que a gente vai ter as observações mais preciosas, que a gente vai entender o comportamento delas e ver o que precisa ser trabalhado. Nesse brincar, a linguagem é produzida. É bem importante esse momento.”
(ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Maiara (Jun/ 2013 – Entrevista) também fez referência à observação do brincar livre em sua fala: “- Você oferece, você dispõe, você está ali para poder supervisionar, mas também para deixar o aluno se desenvolver.

Entre os procedimentos sugeridos nas DCNEI (2010) para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças está a observação crítica e criativa das brincadeiras das crianças no cotidiano.

É importante salientar que por meio da observação do brincar, é possível conhecer melhor as crianças, suas necessidades e interesses. Ao conhecer o interesse infantil, é possível oferecer materiais complementares ao seu brincar, além de ser importante para os dois próximos aspectos apresentado: mediar conflitos que porventura surjam e para responder aos convites infantis de entrarem em suas brincadeiras.

c) Mediação de conflitos

Durante o brincar livre é comum acontecer conflitos por causa dos brinquedos. Nesses momentos, as estagiárias mediavam os conflitos, elas ensinavam brincarem juntos ou explicavam que uma criança estava brincando,

mas que depois emprestaria para a outra ou ainda apresentava outro brinquedo para uma das crianças.

Em certa ocasião em que duas crianças brigavam na brinquedoteca, pois queriam brincar com mesmo brinquedo, Eliete organizou uma brincadeira e brincou um pouco com elas, depois que o conflito estava resolvido, se afastou um pouco para dar assistência a outras crianças e deixou as duas brincando.

Quando algumas crianças brigavam por causa de um chapéu, Maiara saiu e conseguiu mais um chapéu em outro ambiente da Creche e as duas crianças ficaram satisfeitas.

Em certo momento da brinquedoteca, uma criança estava brincando com um boneco, outra veio tomar e Lorena disse: “- Não ‘San’, ‘Ca’ pegou primeiro, brinque com esse aqui, quando ele terminar de brincar ele te empresta.”

A mediação de conflitos é uma das funções do educador durante as brincadeiras infantis. É comum nesses momentos de interação as crianças disputarem brinquedos, e por causa deles morderem, baterem, puxarem o cabelo umas das outras, o educador precisa estar atento e ser rápido e as estagiárias, no geral, desempenharam bem essa função.

Percebi, no entanto, que, às vezes, as estagiárias deveriam deixar as crianças resolverem mais seus conflitos, só interferindo quando fosse realmente necessário, pois uma das vantagens do brincar é interagir aprendendo a conviver e administrar conflitos.

d) Envolvimento nas brincadeiras

Em várias ocasiões, as estagiárias brincavam com as crianças. Ao brincarem, manuseavam o brinquedo, montavam objetos com os brinquedos de montar, conversavam com as crianças. (Figuras 43, 44, 45, 46, 47 e 48)

Figura 43: Envolvimento da estagiária na brincadeira 1



Fonte: o próprio autor

Figura 44: Envolvimento da estagiária na brincadeira 2



Fonte: o próprio autor

Figura 45: Envolvimento da estagiária na brincadeira 3



Figura 47: Envolvimento da estagiária na brincadeira 5



Fonte: o próprio autor

Figura 46: Envolvimento da estagiária na brincadeira 4



Figura 48: Envolvimento da estagiária na brincadeira 6



Fonte: o próprio autor

Na brinquedoteca, Cam vestiu uma blusa por cima da dela e Lorena disse: “- Hum, tá linda!” Então, Cam começou a soltar o cabelo. Lorena: “- Hum,

vai soltar o cabelo!” E começou a contar: “- É um, é dois, é três e viva! Que linda! Jogue o cabelo assim.” (mostrou como jogar para frente e traz). E Cam jogou! E ela dizia: “-Que linda!” Tar gostou e fez como Cam e Lorena fez a mesma festa.

Depois, sentada em outro canto da brinquedoteca, ela brincou com Ca tirando foto dele com a máquina de brinquedo. Outras crianças se aproximaram querendo tirar foto também. Ela falava: “- Faz pose” e tirava a foto. Ela brincou com várias crianças.

Em outra ocasião, o menino San veio com um serrote para cortar a unha dela. Ela disse: “- Ótimo! Faz minhas unhas. Outra criança, Fe, encostou e falou: “- Eu vou cortar o cabelo.” Então, Fe cortou, lavou e secou o cabelo dela e ela interagiu com Fe na brincadeira.

Quando as estagiárias recebiam o convite para a brincadeira elas aceitavam prontamente. Uma criança se aproximou de Eliete e lhe entregou um telefone de brinquedo, como convite para a brincadeira, ela então simulou estar falando com a mãe da criança. Outras crianças se aproximaram, demonstrando querer participar da brincadeira, e ela “falou” com as mães delas também. Depois, uma criança entregou um violão de brinquedo para ela e Eliete começou a tocar e a cantar músicas de forma interativa com as crianças.

Em outro momento, uma criança veio tirar foto dela com a máquina de brinquedo e Eliete disse: “Você está tirando foto de quem? De mim? Nem me avisa para eu fazer a pose”. E fez a pose.

Nesses momentos de faz-de-conta, as crianças criam, imaginam, representam e comunicam, de forma que conhecimentos e emoções que possuem são aplicados, reelaborados e criados por meio do brincar.

Ao exercer papéis na brincadeira as crianças têm a oportunidade de experimentar outras formas de ser e pensar, aprendendo mais sobre o eu, sobre o outro, sobre as relações entre as pessoas, evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias, enriquecendo sua identidade. “Brincar funciona como cenário em que a criança torna-se capaz de não só imitar a vida, mas transformá-la” (SALOMÃO E MARTINI, 2007, p.12)

Assim, o educador que permite e contribui para que a criança brinque livremente, use sua imaginação e criatividade, está contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

E a função pedagógica do educador é garantida pela organização dos espaços, disponibilidade dos brinquedos e, em muitos momentos, pela parceria nas brincadeiras esse brincar livre. (KISHIMOTO, 2002)

A participação dos professores de educação infantil nas brincadeiras com crianças, alegam as crianças e enriquecem a brincadeira, por isso Craidy e Kaercher (2001) salientam a importância dos educadores reaprenderem a brincar:

Por isso educadoras/res de crianças pequenas precisamos reaprender a brincar com as crianças que conosco convivem. Quando propomos uma brincadeira, dificilmente se negam a brincar ou dizem - “não gosto de brincar” – *e quem não brinca se você brinca?* (CRAIDY e KAERCHER 2001, p. 102)

Wajskop (2005, p.38) também salienta a importância da presença do adulto nas brincadeiras, “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e o objeto”.

As estagiárias Lorena, Maiara e Eliete demonstraram saber a importância de brincar com as crianças, de se envolverem com elas. Entretanto, quando o educador entra na brincadeira é preciso tomar cuidado para não ser evasivo e prejudicar a fantasia infantil, mudando o seu desenrolar ou atrapalhando sua concentração. Apesar de em alguns momentos as estagiárias entrarem nas brincadeiras sem o convite expresso das crianças, não presenciei nenhuma ocasião em que sua presença foi prejudicial ou rejeitada, mas sempre cuidadosa e bem recebida.

Esse reconhecimento da importância do brincar livre e as práticas de oferecerem brinquedos diversos, de observar e intervir no brincar quando necessário, de brincar junto com a criança envolvem aspectos fundamentais do saber ludo-sensível dessas estagiárias.

1.7 Síntese

Saber envolve saber-fazer e a observação da prática pedagógica das estagiárias, na rotina diária na Creche UFBA, evidenciaram que elas possuem saberes relacionados a uma educação ludo-sensível, que é uma prática pedagógica proporcionada pelo saber ludo-sensível do educador.

Dessa forma, os momentos de narração de histórias, de vídeos e do brincar livre, as atividades de artes plásticas, com jogos dramáticos, música e dança confirmaram que as estagiárias que participaram desta pesquisa possuem um saber ludo-sensível.

Essa confirmação se deu não só pela utilização dessas atividades, mas pela forma como essas atividades foram realizadas. Entretanto, é preciso salientar que esses saberes estão em construção, em processo de conquistas e aprendizagens.

Resumidamente, as características do saber ludo-sensível encontradas nas práticas pedagógicas dessas estagiárias foram:

- Contar histórias de forma brincante e envolvente, utilizando, muitas vezes, outros elementos artísticos como suporte e transmitindo por meio de gestos, expressões, movimentos e voz toda emoção que a história traz;
- Proporcionar às crianças momentos de expressão por meio das artes plásticas, oferecendo os materiais necessários e alternados, e permitindo que elas façam a atividade livremente;
- Vivenciar músicas com as crianças, ouvindo, cantando, tocando e dançando com elas, proporcionando momentos de apreciação de boa música, de gêneros e ritmos variados, de diferenciação e experimentação de sons, de criação e recriação de movimentos, de expressão livre e de brincadeira musicalizada;
- Propor e realizar com as crianças jogos dramáticos de forma que

- Escolher e assistir com as crianças musicais, desenhos e filmes de qualidade envolvendo momentos de movimento e interação ou de silêncio e concentração, mas sempre momentos prazerosos;
- Proporcionar às crianças espaços, tempos e objetos para o brincar livre, exercendo o papel de observador, mediador de conflitos e de parceiro das brincadeiras.

6 ASPECTOS INTERSUBJETIVOS DO SABER LUDO-SENSÍVEL

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!

Rubem Alves

O saber ludo-sensível envolve também questões intersubjetivas, dessa forma, para pesquisar o lugar do saber ludo-sensível entre os saberes profissionais das estagiárias da Creche UFBA é necessário tratar desse aspecto.

Ao falar de aspectos intersubjetivos desse saber estou partindo da compreensão do subjetivo como uma dimensão interna e individual, peculiar do ser, que apesar de ser constituída na relação com o Outro, com o mundo, de forma contínua, se move de forma independente.

Cabe considerar que o termo subjetividade nos remete à experiência pela qual constituímos-nos sujeitos, seres singulares. Porém, a existência do indivíduo se dá a partir da vivência em sociedade e dos reconhecimentos e resistências que cada um experimenta no contacto com o Outro, e, assim, a identidade dos sujeitos constrói-se em cada experiência de encontro com esse Outro. Desta forma, a subjetividade deve ser associada à dimensão transformadora, de contínua reconstrução de identidades - na intersubjetividade (CARVALHO; et al, 2012)

O trabalho docente possui um carácter subjetivo e único que dá suporte à prática do professor, esse aspecto está ligado ao contexto social e a experiência do educador. (TERRIEN E SOUZA, 2000)

Dessa forma, no encontro com o Outro constitui a subjetividade do Ser (neste caso, os saberes docentes subjetivos), mas também se apresenta essa subjetividade. “O corpo do outro executa diante de mim gestos, emite palavras, transmite um conjunto de sinais, de expressões fisionômicas que se me apresenta como ocasião para uma espécie de deciframento.” (SIQUEIRA, 2002, p. 121) Diante disso, a intersubjetividade é o processo em que constituo meu Eu peculiar, mas que também me revelo.

É preciso renunciar ao preconceito fundamental segundo o qual o psiquismo é o que não é acessível senão a um só, meu psiquismo é o que não é acessível senão a mim, o que não se pode ver de fora. Meu “psiquismo” não é uma série de “estados de consciência” rigorosamente fechados sobre si próprios e impenetráveis para todo “outro”. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 33)

Essa revelação de si mesmo, através da relação com o Outro (a criança) é o que estou denominando intersubjetividade, é a subjetividade demonstrada por meio da objetividade. Esse é sempre um momento de revelação e de transformação de si mesmo.

Therrien (2010) fala que o professor, em contexto de intersubjetividade, re-traduz e transforma os saberes disponíveis no seu ‘repertório’ de conhecimentos, sejam eles de origem científica ou de outras fontes da vida e da experiência reflexiva do cotidiano de trabalho.

A partir dessa compreensão de intersubjetividade, como reveladora e produtora de saberes, que busquei perceber através da observação, aspectos intersubjetivos dos saberes ludo-sensíveis das estagiárias.

Deste modo, as estagiárias se revelaram como sensíveis às necessidades ludo-sensíveis das crianças e demonstraram um envolvimento pessoal, emocional, ao realizar atividades que abarcassem esse saber.

6.1 Sensibilidade ao realizar atividades ludo-sensíveis

A sensibilidade não é algo mensurável quantitativamente, nem aceita definições e conceitos, mas é possível contemplá-la no seu acontecer. (SANTIN, 1997)

As dimensões da sensibilidade para Santin (1997) são:

- A sensibilidade é vida - ela se confunde com a vida e é na vida que encontramos outros traços da dimensão da sensibilidade;
- A sensibilidade é livre – ela acontece independentemente de normas preestabelecidas, não segue regulamentos e decálogos e não se fundamenta em teorias. “O ponto de referência da sensibilidade é o apelo que vem do momento vivido, é a exigência

de uma situação ou a necessidade de um fato presente ou a provocação de um desafio repentino.” (p.14)

- A sensibilidade é transgressora – por agir em nome da liberdade ela se torna transgressora contra tudo que lhe impede de escutar, atender e se aproximar das pessoas.
- A sensibilidade é comprometedora – em dois sentidos, ela compromete àquele que é sensível, pois corre risco de errar para ir ao encontro do outro e ela impõe a quem a possui o compromisso com o outro.
- A sensibilidade é perigosa – Diante da necessidade do outro, mesmo sem ter certeza se o que vai fazer está correto, ela move o sensível a fazer algo. Somente após seu ato pode certificar-se se agiu bem.
- A sensibilidade é presença – “É estar-junto. É sentir e sentir-se com o outro. É tocar o outro. A mão que toca, que acaricia. A sensibilidade do tátil, o toque da mão, do abraço, do beijo possui uma energia poderosa de aproximação, de presença, de encontro, de comunhão.” (p.15)

Assim, a sensibilidade das estagiárias, voltadas às crianças, durante essa pesquisa é um importante aspecto do saber ludo-sensível, muitas vezes, o que demonstra esse saber é a sensibilidade ao interesse e necessidade da criança.

Algumas características da sensibilidade das estagiárias que foram contempladas durante a realização das atividades potencialmente ludo-sensíveis foram: percepção das linguagens psicorporais das crianças ao vivenciarem ou não atividades lúdicas, permissão das crianças escolherem realizar ou não atividades ludo-sensíveis e respeito ao momento lúdico que as crianças estavam vivenciando.

Por a ludicidade ser uma experiência interna e individual, nem sempre uma atividade que pensamos ser lúdica, é realmente lúdica para todos que a vivenciam, nem aquelas que têm um grande potencial lúdico, como as atividades artísticas são lúdicas para todos, nem a todo o momento.

Dessa forma, é preciso que o professor respeite o desejo, e o interesse de realizar determinada atividade em determinado momento, para realmente realizar uma educação ludo-sensível.

Esses desejos e interesses podem ser expressos por palavras, mas também pelas manifestações psicorporais do aluno.

As expressões psicorporais são entendidas aqui, como nos estudos de Vera Bacelar (2009, p. 59), envolvendo “os gestos e os conteúdos emocionais que os acompanham, ou seja, o que a criança expressa com o olhar, a postura, o movimento que está realizando.”

A leitura e a compreensão das expressões que o corpo da criança que ainda não se comunica bem verbalmente diz são fundamentais para o educador, através dessa percepção ele poderá compreender se uma atividade está proporcionando uma experiência lúdica ou não para as crianças. (BACELAR, 2009)

Diante disso, o saber ludo-sensível do educador precisa envolver essa sensibilidade para perceber, seja pela palavra ou pela linguagem corporal, se uma atividade realmente está trazendo envolvimento, prazer e contentamento a criança, e tomar as necessárias atitudes.

Durante a pesquisa, percebi que as estagiárias estão caminhando nesse processo. Em alguns momentos não demonstraram essa percepção, mas em outros estiveram atentas e responderam ao que as expressões, gestos e fala das crianças demandaram.

Quando uma criança não queria fazer a atividade, momento que aconteceu raramente durante as observações, as estagiárias incentivavam a participação, mas não obrigavam sua realização.

“- Venha ‘En’ ver a cobra que pró está cortando.” Disse Lorena, incentivando a uma criança que estava dispersa a se envolver na atividade em que recortavam revistas. A estagiária e as crianças sentadas no chão recortavam as imagens que desejavam ficar e/ou recortavam páginas das revistas em formatos de bichos.

A estagiária Maiara estava dançando com G3, tinha uma criança que não estava participando, e ela convidou: “-Venha brincar com a gente!” Ele balançou a cabeça dizendo que não, ela continuou dançando com as demais

crianças, aquela criança, porém, permanecia em pé, só observando. Ela perguntou: - Você quer um brinquedo? Ele novamente respondeu que não com o movimento da cabeça e ficou ali observando até que o grupo parou de dançar e foi brincar com bolas.

Apesar de não querer participar, a criança estava atenta à brincadeira com a dança que estava acontecendo, e às vezes, observar é um momento lúdico e de maravilhamento. Maiara convidou a criança a participar, ofereceu-lhe outra possibilidade, mas respeitou o que ela disse com o seu corpo.

Lorena propôs uma atividade de pintura e uma criança não foi pintar. A auxiliar comentou que a criança não queria participar. Lorena foi até a criança, conversou algo que eu não ouvi, mas deixou a criança lá, brincando no brinquedo de balanço (gangorra individual em formato de animal), a criança optou por não pintar, a estagiária convidou, mas não obrigou deixou a criança escolher. Aquela atividade só tinha sentido se a criança estivesse desejosa, sem desejo não há ludicidade, não experiência estética.

Duas atividades em grupo realizadas por Maiara no G1 me chamaram atenção. Na primeira, Maiara colocou um pedaço de papel metro grande no chão da sala e convidou as crianças para desenharem, distribuindo giz de cera e organizando as crianças ao redor do papel. Entretanto, as crianças subiam no papel, e ela tentava convencê-las a se sentarem e desenharem, tentou também incentivar desenhando junto, mas a maioria das crianças subiam no papel dificultando a atividade. Virou aquela confusão e a estagiária interrompeu a atividade.

Nessa ocasião, a estagiária tentou resolver os problemas que surgiram, mas quando viu que não iria dar certo, abortou a atividade. Ela poderia ter trocado de atividade, permitido que as crianças brincassem de pisotear o papel, pois como salienta Bacelar (2009, p. 119) a ludicidade pode “não estar na atividade que foi proposta, mas na atividade que eles “inventam”.

É possível dizer que ela teve certa sensibilidade, pois entendeu que as crianças não estavam interessadas e que, a atividade não deveria continuar.

Dois meses depois, Maiara tentou realizar uma atividade semelhante, só que dessa vez organizou as crianças em pequenos grupos para que cada adulto da sala participasse de um grupo e distribuiu papel metro e giz de quadro negro molhado em álcool para que as crianças desenhassem. Ela

também sentou em um grupo, desenhou junto com as crianças e interagiu, conversando com elas sobre os desenhos feitos.

Dessa vez, a atividade realizada foi muito envolvente. Percebi um crescimento na maneira da estagiária organizar a atividade, envolvendo assim, um bom aprendizado. Ela compreendeu a dinâmica do grupo e propôs a atividade de forma envolvesse as crianças.

Quando Eliete realizou uma atividade em que colocou “orelhas de ratinhos” nas crianças, pois ele representariam os ratos da história uma criança não quis usar as orelhinhas, a estagiária então, tranquilamente deu a criança um outro papel, entregou-lhe um flauta para representar o flautista junto com ela, isso alegrou bastante a criança.

Outro momento que quero destacar foi quando uma criança trouxe um telefone de brinquedo e entregou a Eliete, ela não falou nada, mas Eliete entendeu que ela queria que ela brincasse de ligar. E Eliete “ligou” para a mãe da criança, “falou” com a mãe e passou o telefone para a criança “conversar” com a mãe também. Outras crianças se aproximaram, pedindo com seus sorrisos entre os lábios que Eliete falasse com as mães delas também. E assim a estagiária fez. Nesse momento, vi o contentamento das crianças de terem sido atendidas, em um pedido feito sem palavras.

Ainda quero destacar certa vez que em uma atividade de artes plásticas uma criança parou de realizar e ficou sentada no mesmo lugar quieta olhando o dedo melado de tinta e Maiara disse: “- Terminou? Quer lavar a mão? Vamos.” E a criança olhou para ela com ar de contentamento, ela só tinha 1 ano e poucos meses e já tinha terminado a atividade e não estava conseguindo descer da cadeira com aquele dedinho melado. Precisava de socorro e Maiara estava atenta para dar-lhe o que precisava.

Alguns momentos, vi acontecer várias atividades ao mesmo tempo, pois nem todas as crianças estavam interessadas na proposta trazida pela estagiária, e partiam, assim, para outras atividades, como, por exemplo, em um dia que tinha crianças, do mesmo grupo, “lendo revistinhas”, nas casinhas (brinquedos grandes do salão), nos velotróis, dançando e cantando com a estagiária.

Permitir a escolha é muito importante. O que é obrigatório deixa de ser lúdico, deixa de envolver experiências estéticas, dessa forma, convidar, tentar

encantar a criança é uma estratégia válida. “A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético.” (DUARTE JR., 1998, p. 59)

O respeito ao tempo de cada criança na realização das atividades foi algo bem marcado. Não se tinha um tempo determinado para que todas terminassem, cada criança realizava sua arte enquanto estava desejosa daquilo.

As atividades de artes plásticas realizadas são bons exemplos disso. Como eram comumente realizadas no salão, local que também se encontram brinquedos de parque, à medida que as crianças terminavam suas artes se dirigiam para os brinquedos, e as outras continuavam até o momento que sentiam desejo de se levantar e procurar outra coisa para fazer, momento esse, que as crianças maiores, geralmente, diziam: “- Terminei.”

Cada criança precisa de um tempo específico, um tempo seu, para realizar algo. Para ser lúdico não se pode limitar o tempo da experiência que a criança vivencia, nem simplesmente abortá-la no seu decorrer.

Muitas vezes, os entraves impostos pela escola ou creche impedem que a criança realize sua atividade no tempo em que deseja, são entraves de espaços utilizados alternadamente por vários grupos, de falta de pessoal para estar acompanhando as crianças em atividades diversificadas, entre outros. Mas é necessário dar o tempo que a experiência lúdica e estética de cada criança pede.

Outro aspecto importante observado foi o respeito à concentração infantil. Quando as crianças assistiam vídeo, as estagiárias, normalmente, falavam baixo e evitavam conversas durante esses momentos, entretanto, em algumas ocasiões pareciam esquecer que as crianças estavam assistindo o filme, abrindo e fechando a porta bruscamente ou falando algo em tom mais alto com as auxiliares, ocasiões em que as professoras regentes sinalizavam pedindo silêncio.

Algo que me chamou atenção quanto ao respeito à experiência infantil foi quando Maiara colocou o DVD *Bebê mais* para as crianças do G1

assistirem, todas as crianças estavam sentadas no colchão bem concentradas com olhos arregalados e sorrisos entre os lábios demonstrando estar vivendo uma experiência lúdica, inclusive, a professora regente comentou sobre a boa escolha do DVD feita por Maiara.

Nesse momento, uma criança que estava tomando banho chegou na videoteca, ela se aproximou da TV, próximo a Maiara e ficou encantada com o que estava vendo, não se sentou, mas ficou alguns segundos parada olhando para a TV. Maiara observava com um sorriso entre os lábios, nessa hora, a professora regente, que estava mais distante, sinalizou para ela ver se a criança não queria se sentar. A estagiária perguntou a criança se queria se sentar, a criança foi se aproximando de lado sem tirar o olho da TV, então, Maiara a segurou devagar pelo braço e a ajudou se sentar, sem que ela precisasse perder nenhum momento daquilo que a envolvia. A sensibilidade de Maiara de entender que cada segundo daquele momento estava sendo muito precioso para a criança foi importante para aquela experiência.

Em outros momentos, aconteciam o contrário, as crianças não se interessavam no vídeo, às vezes, as estagiárias trocavam o DVD, outras vezes, desligavam e iam fazer outra atividade. O desejo do grupo prevalecia. Entretanto, o impasse surgia quando uma ou apenas duas crianças não estavam interessadas e atrapalhavam as demais assistirem. Quando o número de adulto na sala estava bom, alguém saía com essa(s) criança(s) para outro ambiente, quando não tinha adulto suficiente, as estagiárias tentavam envolver a criança no que estava passando no vídeo e, quando isso não resolvia o problema, solicitavam que a(s) criança(s) ficasse(m) quieta(s) para que os outros pudessem assistir.

Isso apesar de não ser lúdico, é importante para o aprendizado infantil, pois nas relações sociais, muitas vezes, é necessário abrir mão do nosso desejo em favor do desejo da maioria do grupo.

Nem sempre, podemos permitir que a criança faça todo o tempo tudo o que gosta, mas é importante encontrar os caminhos de comunicação através dos quais, possamos permitir sua expressão e ao mesmo tempo tentar tornar o que é necessário ser feito, uma vivência lúdica. (BACELAR, 2012, P.55)

As estagiárias da Creche UFBA se deparavam com a necessidade estrutural de interromper os momentos lúdicos, mesmo com as crianças totalmente concentradas ou envolvidas, pois devido aos poucos espaços na Creche para o desenvolvimento das atividades com as crianças, é preciso que esses sejam alternadamente utilizados, sendo necessário o cumprimento de uma escala de horários para o uso.

Em muitos momentos, na videoteca, salão, parque e brinquedoteca, espaços em que os grupos de crianças da Creche alternam na Instituição²¹, vi as crianças serem retiradas no auge de experiências lúdicas, pois precisavam sair para dar lugar a outro grupo.

Kishimoto (200-, p.10) salienta que “o rodízio de salas, provoca, muitas vezes, uma ruptura entre as atividades de uma classe, uma exagerada aceleração, ou até mesmo, uma sobra de tempo. Nesse contexto o tempo é uma preocupação constante.”

Nesses momentos, as estagiárias tentavam criar um clima mais tranquilo, convidavam para dizerem até amanhã aos personagens que apareciam no vídeo ou aos brinquedos.

As estagiárias demonstraram estarem atentas e sensíveis, em muitos momentos, às experiências lúdicas das crianças, proporcionando e permitindo que elas vivenciassem aquilo que lhes traziam prazer.

E elas possuem consciência dessa necessidade de serem sensíveis ao querer infantil. Ao questioná-las sobre se elas percebem se as crianças gostam dessas atividades lúdicas que elas propõem, Lorena (Jun/ 2013 – Entrevista) afirma perceber que as crianças gostam “pelo movimento, pelo olhar, pela interação que elas têm com você, pelas conversas que elas trazem no meio da ação.”

Maiara também afirmam perceber o prazer das crianças nessas atividades e salienta também que é preciso respeitar o interesse da criança:

Você percebe pelas expressões das crianças, quando trazemos uma brincadeira divertida eles gostam querem ser o primeiro, e todo mundo quer, todo mundo quer participar, se for

²¹ Tem também a biblioteca, mas os dias de atividade na Biblioteca, mas, normalmente, as atividades na biblioteca são conduzidas pela bibliotecária.

uma fantasia, todo mundo quer usar. Agora depende do dia, tem dia que tem uns que, querem ficar sentadinho no canto, só observando, e tem que respeitar também esse lado do aluno. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Eliete acrescenta a necessidade de modificar o seu planejamento, se a atividade não estiver sendo lúdica para as crianças:

“Eu sinto elas felizes, elas gostam dessas atividades, mexem com elas, mexem com os sentidos delas. E a gente pode chegar com a coisa pronta, mas viu que algo aconteceu muda tudo, acho que a ludicidade serve também para isso, para a gente ter esses *feedbacks* de que se hoje eles querem fazer tão coisa, então vamos fazer que eu eles querem.” (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Os saberes ludo-sensíveis das estagiárias estão claramente expressos através das descrições feitas, neste trabalho, das sensibilidades delas aos interesses e necessidades infantis e também através da coerência que suas falas têm com essas atitudes.

6.2 Envolvimento nas atividades ludo-sensíveis

O envolvimento do educador nas atividades ludo-sensíveis abrange sua participação ativa nessas atividades não só como mediador, mas como alguém que sente prazer em realizá-las, vivencia também experiências lúdicas com as crianças.

Não só as crianças precisam vivenciar experiências plenas. “O professor como um ser humano necessita de experiências plenas, que ativem as suas diversas dimensões, os diversos aspectos de sua personalidade, de maneira lúdica e estética.” (RABÉLLO, 2009, p. 104)

Ao buscar compreender as estratégias que professoras de educação infantil utilizam para enfrentar as dificuldades do cotidiano educativo, a pesquisadora Fernanda Pereira (2010) encontra na experiência lúdica, vivenciadas com as crianças em seu fazer pedagógico, enriquecimento e

contribuições significativas para o desenvolvimento da capacidade de resiliência²² das professoras.

“(…) as atividades lúdicas, seja nos momentos de lazer ou na forma de trabalhar com as crianças, podem efetivamente contribuir para uma prática mais criativa, evitando a rotina e promovendo o aumento da autoestima das professoras, fortalecendo a capacidade de resiliência destas.” (PEREIRA, 2010, p. 250)

Ao se envolver nas brincadeiras e atividades de artes com as crianças, o educador promove um ambiente propício para experiências prazerosas para todos os envolvidos, pois “na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica.” (LUCKESI, 2000, p. 26) Dessa forma, além da vivência lúdica ser importante para a vida do educador, ela também contribuirá para melhor desempenho de suas funções.

Conforme o entendimento de Rabêllo (2009, p. 104) “as dimensões lúdica e estética podem contribuir para o processo pessoal de crescimento do professor e para o seu trabalho pedagógico, tendo em vista a recuperação prazer de ser professor.”

O professor que se sente feliz, pleno e envolvido ao realizar o seu trabalho terá melhores condições de realizar uma educação ludo-sensível, Bacelar (2012) apresenta o brincar com a criança como um saber necessário ao professor de educação infantil.

Ao contar histórias, vi, algumas vezes, as estagiárias demonstrando estarem encantadas com o que contavam. Elas transmitiam uma emoção que evidenciava estarem envolvidas com a história. Cunha (1991) salienta que a literatura infantil pode ser apreciada como arte pelo adulto.

Além do prazer que a história pode provocar, existe também o deleite de realizar a atividade, evidenciado por Eliete (Jun/ 2013 – Entrevista): “(…) e eu gosto muito de contar histórias e de ver que recursos eu vou utilizar para contar. Isso é algo que particularmente eu acho muito bom fazer.”

²² Resiliência é “a capacidade de se adaptar, de se transformar e enfrentar positivamente as situações adversas presentes no mundo” (PEREIRA, 2010, p. 105)

Lorena (Jun/ 2013 – Entrevista) narrando uma história contada por ela, utilizando a dramatização, conclui sua fala dizendo: “Foi muito, muito especial aquele momento.”

Quando o contar histórias traz esse envolvimento, essa emoção ao educador tem maior potencial de proporcionar uma experiência lúdica às crianças também.

Em algumas das atividades de canto e dança, as estagiárias cantavam e dançavam com bastante entusiasmo. Em atividades de artes plásticas ocorreu também momentos delas desenharem, pintarem e recortarem com as crianças.

Algo interessante para envolver a criança de forma prazerosa na atividade artística é o adulto estar também participando da atividade, estar brincando com sua própria produção estética. Certa vez em que uma criança não se prontificou a recortar a revista, Lorena convidou-a para ver a cobra que estava cortando (ela recortava a página da revista em um única tira circular) e a criança se empolgou e foi recortar também.

Lorena relata a respeito do seu prazer em realizar algumas atividades artísticas:

”Eu gosto muito de dançar, Eu gosto muito de dançar com as crianças. Eles ficam olhando, esperando qual o movimento que você vai fazer para que eles sigam com você. E gosto de mexer com tinta, tinta no corpo, eu gosto disso, meter o pé na tinta, meter a mão, me sujar. Eu gosto dessas duas coisas. Para mim, são os melhores momentos com a arte são esses dois.” (LORENA, (Jun/ 2013 – Entrevista)

Ao assistirem vídeos, em muitos deles, as estagiárias também mostravam estarem bem envolvidas, sorrisos entre os lábios e olhos fitados eram algumas demonstrações desse envolvimento.

Esse envolvimento nas atividades lúdicas é comentado por Maiara (Jun/ 2013 – Entrevista): “Eu me envolvo bastante. Eu acho que não faz sentido você propor a atividade e não se envolver. Se é dança eu me envolvo, se é vídeo eu estou ali compartilhando com os meninos.”

Lorena também salientou a questão do envolvimento e até se referiu o poder terapêutico da atividade lúdica:

Eu me sinto bem envolvida com todas as atividades lúdicas. Por mais que eu esteja naquele dia com a cabeça em outro lugar, quando estou realizando a atividade eu esqueço aquele problema meu e me entrego, estou ali, é o momento com as crianças, e eu me sinto bem participativa. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esse envolvimento integral que leva esquecer até dos problemas, é mesmo uma característica da atividade lúdica, pois quando “estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar na nossa experiência para qualquer outra atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres e saudáveis.” (LUCKESI, 2000, p. 21). E para Winccott (...) o brincar é por si só uma terapia que possui uma aplicação imediata e universal.

Questionei a Lorena, a Maiara e a Eliete sobre como se sentiam ao realizar as atividades lúdicas. Eliete (Jun/ 2013 – Entrevista) enfatizou o desafio que é para ela: “Eu me sinto desafiada, cada vez que eu vou fazer uma atividade eu me sinto desafiada.”

Maiara (Jun/ 2013 – Entrevista) trouxe a felicidade de contribuir com a vivência das crianças. Ela afirmou: “Eu me sinto feliz, saber que eu estou contribuindo, de alguma forma, para que eles possam cantar, dançar, se expressar do seu jeito.”

O prazer e os sentimentos de troca, de pertencimento e de realização foram apresentados por Lorena:

Eu me sinto muito feliz em poder está captando essa ludicidade, de consegui fazer minha atividade também ser lúdica. É também um sentimento de que estou pertencendo aquele mundo, eu faço parte disso, eu também posso fazer. É igual com a cultura, eu me sinto pertencente daquele momento, daquela ação. E eu estou fazendo cultura e eu também estou recebendo, é um sentimento de troca, é um sentimento gostoso. Eu me sinto realizada, participante. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esses sentimentos apresentados pelas estagiárias as envolvem nas atividades lúdicas realizadas e contribuem para que elas mesmas vivenciem experiências lúdicas nesses momentos. Uma pessoa tem grande chance de

vivenciar um momento lúdico quando se sente desafiada e se ver alcançando o desafio, ou feliz em ver o outro conseguir algo com sua contribuição, ou realizada e pertencente a alguma coisa.

As estagiárias por compartilharem com as crianças de atividades ludo-sensíveis, demonstrando estarem envolvidas e felizes e, proporcionando, muitas vezes, com sua participação melhor envolvimento das crianças trouxeram para esta pesquisa mais um aspecto desse saber ludo-sensível.

6.3 Síntese

O saber ludo-sensível também envolve aspectos intersubjetivos. Ao pesquisar a respeito desse saber entre os saberes das estagiárias da Creche UFBA encontrei dois aspectos envolvendo a intersubjetividade das estagiárias: sensibilidade e envolvimento ao realizar as atividades ludo-sensíveis.

Assim, os saberes ludo-sensíveis das estagiárias que participaram da pesquisa englobam:

- Ser sensível ao interesse e necessidade da criança, mesmo que isso não seja expresso pela fala, permitindo que as crianças escolham ou não realizar as atividades, respeitando o momento lúdico vivenciado (seu tempo e maneira de realizar) e valorizando suas produções artísticas;
- Envolver-se de forma real e prazerosa nas atividades lúdicas e artísticas com as crianças.

7 COMPREENSÕES A RESPEITO DO SABER LUDO-SENSÍVEL

Águas profundas são as palavras da boca do homem, e ribeiro transbordante é a fonte da sabedoria.

BÍBLIA SAGRADA, Pv. 18. 4

O saber não envolve apenas aspectos ligados à prática, mas também aspectos conceituais a respeito do que se sabe. Inclusive, é importante que os conhecimentos construídos, mobilizados e ressignificados na prática, sejam utilizados para reflexão e comparação com os estudos discutidos nos cursos de formação.

Essa forma de sistematização em um espaço formal de ensino (a universidade) é necessária, pois “nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que veem como pessoais, tácitos e íntimos.” (TARDIF, 2002, p. 274)

7.1 Visão sobre o conceito de ludicidade e saber sensível

a) Ludicidade

As estagiárias Eliete e Lorena relataram que não estudaram sobre ludicidade na faculdade, que não tinham esse conceito bem formado. Eliete já havia concluído o curso no período da entrevista e declarou que não pôde pegar a disciplina optativa relacionada ao tema:

Eu sinto muito, porque eu não pude pegar a matéria sobre o tema na faculdade, é um pouco abstrato no que se trata para mim. Mas eu entendo que é um dos mecanismos que a gente utiliza para estar fazendo determinados trabalhos com as crianças. Esse mundo lúdico é o mundo da imaginação, é, por exemplo, utilizar as histórias para passar alguma coisa interessante, algum conhecimento para elas. (ELIETE, Jun/2013 – Entrevista)

Eliete compreende o lúdico como uma forma de trabalhar com as crianças, e relaciona-o ao “mundo da imaginação.” E a atividade lúdica, principalmente, o brincar e as artes, que fizeram parte das práticas das

estagiárias observadas durante a pesquisa se constituem em atividades prioritariamente imaginativas.

Ela também traz um exemplo prático, utilizando a história como forma lúdica de conhecimento. Realmente, as atividades lúdicas são mananciais de conhecimentos. Ronca (1989, p. 27) afirma que o movimento lúdico é “fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora seqüências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”.

Lorena salientou que até aquele momento não tinha visto o conceito de ludicidade, que apesar de trabalhar com ludicidade não sabia defini-la.

A gente escuta muita falar do que é lúdico: Vamos trabalhar com o lúdico? Vamos fazer um projeto todo voltado para a ludicidade? A educação infantil anda junto com a ludicidade. Só que hoje, até então, na minha formação eu não vi o conceito de ludicidade. Eu trabalho com ludicidade aqui na Creche, mas eu não sei definir o que é ludicidade, porque na minha formação eu ainda não vi, nenhum professor disse: Olha gente ludicidade é isso, a definição é essa, veio da palavra tal, de origem tal. Então, eu não sei definir o que é ludicidade. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Seguido, questionei a ela a respeito do que sabe sobre ludicidade a partir de sua prática:

Na prática, eu entendo ludicidade como levar a criança até o conhecimento, mas de forma que seja um caminho prazeroso, que seja um caminho gostoso, que seja livre, que seja dinâmico, que seja criativo, eu entendo ludicidade por esse caminho. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Lorena também compreende a ludicidade como um caminho para a aquisição de conhecimento. Ela traz, em sua fala, a necessidade da atividade lúdica ser um momento prazeroso, livre, dinâmico e criativo. E realmente essas são características essenciais para a atividade lúdica.

A escolha de realizar ou não a atividade e também a liberdade de desenrolar a atividade conforme o seu desejo são apresentadas como características do jogo por Huizinga (2000) e Kishimoto (2002).

A atividade lúdica só se constitui lúdica se for prazerosa, Bacelar (2012, p. 59) compreende a ludicidade “como qualquer atividade realizada em que em

algum sentido, seja prazerosa ou interessante para o sujeito que vive a experiência.”

A criatividade, segundo D'Ávila (2007a), é estruturante de uma ação educativa lúdica. E o dinamismo fortalece esse momento criativo. O dinamismo e a criatividade do professor ao propor uma atividade contribuirão para que ela seja lúdica e vivenciar momentos lúdicos evidencia e desenvolve a criatividade, tendo entre suas possibilidades, vivenciá-la com dinamismo.

Dessa forma, características das atividades lúdicas foram evidenciadas nas falas de Lorena.

Maiara também pensa o lúdico como forma de ensinar algo:

O lúdico é você usar várias maneiras para ensinar pode ser através de um vídeo, de uma brincadeira, de uma dinâmica. O lúdico pode ser usado com criança ou até mesmo com adulto. Antes de entrar na faculdade eu pensava que usar lúdico em sala de aula era só com crianças, mas, na disciplina educação infantil, eu fiz essa pergunta e a professora explicou como pode ser utilizado com adulto, não tem faixa etária específica para usar o lúdico, ela usou a expressão “o lúdico pode ser usado de 0 a 99 anos.” Para mim, o lúdico é isso: usar vários materiais, vários suportes para estar ensinando a criança ou adulto de forma divertida, de forma lúdica.

Maiara trouxe um aspecto importante sobre o lúdico, a sua não restrição a educação infantil. Ronca (1989) afirma que embora predominante na infância, o lúdico não se restringe a esse período.

Luckesi (2002) fala de como em sua prática docente teve a oportunidade de ver o potencial que as atividades lúdicas têm, também para adultos, de contribuir para a criação de uma individualidade mais saudável.

Em palestra proferida por Cristina d'Ávila (2013)²³, pude apreciar a discussão sobre a possibilidade da vivência lúdica (plena e prazerosa) por alunos da universidade, por meio de uma prática pedagógica que traz a ludicidade como um dos seus princípios.

As estagiárias Eliete, Lorena e Maiara não tiveram na faculdade um estudo que trouxesse construção de conceitos a respeito do lúdico. Apesar de

²³ Palestra proferida no VII Educon - Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Sergipe, 2013.

Maiara não relatar essa ausência em sua formação acadêmica e mesmo relatando uma situação de diálogo com uma professora em que se discutia sobre a utilização de atividades lúdicas, ela empregou, para conceituar o lúdico, exemplos de sua prática.

O curso de formação em Pedagogia não subsidiou a construção de um conceito a respeito do que é o lúdico e a prática pedagógica no estágio remunerado tem se constituído como formadora de saber. Therrien e Souza (2000) constataam a predominância do referencial da prática e da experiência na formação dos sujeitos.

Elas também conceituaram o lúdico a partir de uma perspectiva de técnica de trabalho para alcançar determinado fim. Apesar do lúdico, de alguma forma ser um excelente instrumento para aquisição de conhecimento, ele é mais abrangente, é prazer, é emoção, é experiência, está relacionado ao desenvolvimento integral, à vida.

As estagiárias não arrazoaram sobre a que tipo de conhecimentos estavam se referindo, se aos conhecimentos próprios das atividades lúdicas ou a conhecimentos adquiridos por meio da utilização desse tipo de atividade como estratégia pedagógica para estudo de conteúdos de outras disciplinas, ou seja, como artifício pedagógico, entretanto, a observação de suas práticas demonstraram que elas se referiam aos conhecimentos próprios da atividade lúdica.

Contudo, quero enfatizar que a atividade lúdica é importante em si mesma e que utilizá-la para ensinar conteúdos disciplinares é correr o risco de perder a sua essência. Dessa forma, a atividade lúdica para se constituir como tal não pode perder suas características fundamentais, entre as quais Lorena (Jun/ 2013 – Entrevista) trouxe na sua conceituação de lúdico, algumas bem importantes: prazer, liberdade, dinamismo e criatividade.

b) Saber sensível

O termo saber sensível foi também ponto da entrevista. Ao questionar se as estagiárias conheciam essa expressão, elas demonstraram desconhecimento do termo, mas apresentaram hipóteses, que revelaram compreensões sobre o tema.

Eliete fala dos sentidos, do toque e do imaginário como aspectos do saber sensível.

Não, esse termo assim eu não conheço, mas penso que tem haver com o conhecimento que toca a pessoa de alguma forma, é ser sensível como falam, tem haver com os sentidos, envolve a visão, o toque. É a gente trabalhando junto com os sentidos, o imaginário da criança. (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

O saber sensível é o saber dos sentidos, envolve os nossos sentidos (dentre eles, a visão e o toque, expressados por Eliete) sem passar pelo intelecto. (DUARTE JR., 2001)

Lorena traz outros aspectos desse saber, ressaltando a importância de saber ouvir o outro.

Saber sensível agora eu não me lembro, mas a palavra sensível quer dizer que você tem que ter uma sensibilidade, você ser ouvinte, você ter paciência para ouvir o outro, para saber o que o outro quer, acho que isso é ser sensível, é estar sempre aberto para ouvir, eu acho que ser sensível vai por esse caminho. (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Enquanto, Maiara fala que já ouviu falar do termo, mas que não tem segurança para falar a respeito do significado, entretanto, traz em relevância do olhar sensível do professor.

Na verdade já ouvi falar sobre o saber sensível, sobre o professor estar observando o aluno. Mas, eu fico com o receio de explicar o que é esse sensível, mas para mim é quando o professor passa perceber a necessidade do aluno em estar aprendendo determinado assunto, o professor passa a ter o olhar sensível para saber como ele vai lidar com determinada situação e para saber como ele vai trazer determinada temática, assunto para sala de aula. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Sensibilidade, para Duarte Jr. (2001), é a capacidade de percepção e organização de sentidos. Dessa forma, saber ouvir e saber olhar o outro, de forma aberta e paciente, organizando o que foi ouvido e visto, para retornar ao outro em forma de satisfação do seu desejo e necessidade envolve uma capacidade do professor sensível.

Esse desenvolvimento da sensibilidade humana é necessário para a educação do sensível, pois como afirma Duarte Jr (2001, p. 205), “a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos.”

O saber sensível aliado ao saber didático fazem do professor um “leitor inteligente da alma humana, correspondendo, com justiça, ao que as crianças precisam e desejam saber.” (D’ÁVILA, 2007b, p.31)

Dessa forma, não obstante o desconhecimento do termo saber sensível, as estagiárias Eliete, Lorena e Maiara trouxeram aspectos relacionados ao tema que são bastante relevantes: Eliete trouxe um ponto central, a relação com os sentidos. Lorena e Maiara falaram de característica da sensibilidade docente (respectivamente, saber ouvir e olhar) que contribuem para uma educação do sensível.

7.2 Visão sobre a importância de atividades ludo-sensíveis

Após ter esclarecido melhor às estagiárias que participaram da pesquisa sobre o termo saber ludo-sensível, questionei a elas sobre a importância das atividades que envolviam esse saber.

Eliete, Lorena e Maiara consideram que trabalhar com esse tipo de atividade é significativa e apresentaram suas justificativas.

Eliete salientou que as atividades ludo-sensíveis são importantes, porque as crianças se envolvem, aguçam os seus sentidos, por ser momento de criatividade.

Essas atividades mexem com as crianças, de forma que elas não fiquem paradas recebendo o conhecimento, mas elas se envolvem com o conhecimento. Para mim, o professor que trabalha com essa questão da ludicidade sempre está trazendo atividades que chamem a atenção das crianças, que agucem os sentidos, porque sempre traz muita criatividade.

As atividades ludo-sensíveis são momentos de contemplação ou de ação. Contemplação, por meio dos sentidos, como a apreciação do belo. E

ação, quando o indivíduo realiza a atividade. Em sua fala Eliete enfatiza a ação desse tipo de atividade, indo ao encontro do que Luckesi (2000, p. 20) afirma sobre as atividades lúdicas: “As atividades lúdicas, por si mesmas, são constitutivas, na medida em que são ações; e, sabemos, a partir de várias tradições teóricas, que o ser humano enquanto age modificando o mundo, modifica-se também a si mesmo.”

Maiara enfatiza a questão da ludicidade e salienta que essa vai de encontro ao enfado, despertando o desejo de aprender e a curiosidade. Isso no trabalho com toda faixa etária, não apenas na educação infantil.

Eu acho que é importante, até porque em determinada faixa etária quando o professor não usa essa questão da ludicidade acaba tornando enfadonho. Na verdade, em toda faixa etária, como já passei pelo fundamento e também agora na educação infantil, eu percebo que quando o professor traz a ludicidade para sala desperta mais aquele olhar do aluno em aprender, a curiosidade do aluno.

Realmente, o lúdico é contrário ao enfado. Quando algo nos envolve plenamente, nos desafia de forma sedutora, queremos desvendá-la e nos sentimos totalmente motivados nesse ato de aprender. Contudo, eu me sinto novamente preocupada com atividade voltada para aprendizagem de algo que o educador acha importante que se aprenda, por isso sinalizo mais uma vez que a atividade lúdica traz aprendizagem em si mesma.

Dessa forma, parafraseio Verden-Zöllner e Maturana: a atividade lúdica “não é preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação.” (VERDEN-ZÖLLNER; MATURANA, 2004, p. 231)

Lorena afirma não ter como trabalhar sem o lúdico na educação infantil e lembra com pesar que no ensino fundamental o lúdico é sufocado.

Na educação infantil não tem como trabalhar sem o lúdico. A educação infantil não é a fase de prender os meninos a manhã toda, a tarde toda em uma cadeira para aprender escrever o nome e contar até 10, como se a educação infantil fosse isso. É o momento de o lúdico aflorar, pois infelizmente quando chega no ensino fundamental o lúdico é sufocado. Acredito que

nesse momento é de tamanha importância essa ludicidade: os jogos, a brincadeira, a dramatização, a contação de histórias, a música, muito movimento, e aquele momento livre que a criança faz o que quer fazer.

Lorena traz duas constatações importantes em sua fala: Uma que a educação infantil está intimamente ligada ao lúdico. E a outra, é que a atividade lúdica tem sido reprimida no ensino fundamental.

A ligação da educação infantil com o lúdico e a discordância da prática repressora do lúdico no ensino fundamental traz uma perspectiva de reconhecimento de sua importância.

Outro aspecto que quero destacar na fala de Lorena é o reconhecimento como atividades ludo-sensíveis de propostas brincantes e artísticas realizadas em sua prática como estagiária, o que demonstra que ela entende o que é, na prática, esse tipo de atividade.

7.3 Síntese

As compreensões a respeito do saber ludo-sensível das estagiárias de pedagogia que atuavam na Creche UFBA durante esta dessa pesquisa demonstram estar ligados à prática de estágio realizada na Instituição.

Esses saberes não foram clareados a partir de discussões teórico-prática na Universidade ou em outro local, carecendo, a meu ver de ampliações e complementos baseados nas ciências da educação.

De forma resumida, os saberes ludo-sensíveis das estagiárias relacionados a compreensões sobre ludicidade, saber sensível e atividades ludo-sensíveis expressos pelo discurso são:

- Compreender que o lúdico é essencial no trabalho com a educação infantil, mas que não deve se restringir a essa faixa etária;

- Entender a atividade lúdica como fonte de conhecimento, que tem entre suas características, envolver a imaginação, ser prazerosa, livre, dinâmica e criativa;
- Perceber que o saber sensível envolve os nossos sentidos e que é preciso que o professor tenha sensibilidade para ouvir e ver a necessidade e o desejo da criança;
- Saber que as atividades brincantes e artísticas são lúdicas, que envolvem as crianças, aguçam os seus sentidos, abrangem a criatividade e é contrária ao enfado, despertando o desejo de aprender e a curiosidade.

8 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA CRECHE UFBA E O SABER LUDO-SENSÍVEL

Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.

EDGAR MORIN

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender a contribuição do estágio remunerado na Creche UFBA na construção do saber ludo-sensível.

Ao constatar que as estagiárias que participaram da pesquisa possuem saberes ludo-sensíveis, averigui também que a construção desses saberes está bem imbricada com a prática de estágio na Creche UFBA.

Todavia, para melhor compreensão das contribuições da prática de estágio nessa Instituição, quero destacar: as mudanças de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio e contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível.

8.1 Mudanças de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio

As estagiárias Eliete, Lorena e Maiara afirmaram que mudaram de visão em relação ao trabalho na educação infantil, após o estágio na Creche UFBA.

Maiara diz que sua visão a respeito da educação infantil, principalmente com crianças até três anos de idade era relacionada apenas ao cuidado. Ela demonstra que seu entendimento atual é de que a educação infantil integra educação e cuidado.

Eu pensava na educação infantil, principalmente do berçário aos três anos só com a relação do cuidado, ainda mais quando se fala em Creche, a gente não pensa que vai contar histórias, a gente não pensa que vai trazer propostas de atividades. Eu pensava que era só o cuidar, dar o alimentar, o banho. Claro que esses processos são importantíssimos para a construção da criança, mas assim, eu não pensava que a criança ia ter esse contato com livros, com leitura, você lendo e incentivando

aquele aluno a poder ler futuramente. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Lorena, em uma concepção bastante próxima de Maiara, entendia a creche como depósito de criança, um lugar para se deixar as crianças, enquanto trabalhava.

Antes de estagiar aqui na Creche, minha concepção de educação infantil era muito diferente, pois eu via como um lugar para deixar as crianças brincando e pronto, nada mais, as crianças não faziam nada. Eu achava que a ideia correta era: vou colocar meu filho na escola para ter onde deixar, ele vai ficar só brincando. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Essas concepções estão associadas ao surgimento da creche no Brasil, no final do século XIX, que caminhou junto com a estruturação do capitalismo e o desenvolvimento comercial e industrial, que provocaram mudanças nas relações de trabalho e levaram a inserção da mulher no mercado de trabalho. E também tem sua gênese na pressão social dos trabalhadores urbanos que perceberam ser a creche um direito do trabalhador. Nesse contexto, a creche surgiu com o objetivo de oferecer cuidado e assistência aos filhos de trabalhadores, e como, instituição voltada para a classe trabalhadora, se expandiu de forma bastante negligenciada.

Entretanto, o estágio desenvolvido na Creche UFBA tem contribuído para essas estagiárias compreenderem melhor o papel da educação infantil como uma educação voltada para os diversos aspectos do indivíduo, que inclui o cuidado físico, mas vai muito além dele.

Eliete traz dois aspectos importantes do estágio na Creche UFBA. Ela relata o estágio como um espaço de aprendizagem das relações como a criança e também como um espaço de experimentar o papel de ser professora.

Quando veio a matéria da educação infantil foi aí que fui despertar sobre o que era esse universo da educação infantil, mas quando eu vim aqui para a Creche, eu vi que tinha muito para aprender: a forma de se comportar com a criança, o respeitar um pouco dos limites das vontades delas, a gente tem que coordenar, mas a gente tem que permitir elas agirem por si mesmas (...). Quando a professora está direcionando, a gente não deixa de ajudar, mas a gente é a segunda pessoa, mas quando a gente está fazendo a atividade a gente fala: - Essa

atividade foi eu que programei. Aí é o momento que me apropriou: - Eu sou professora. (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Saber se relacionar com a criança é um saber importante na educação infantil. Entre os quatro eixos que Bacelar (2012) apresenta para descrever saberes do professor de educação infantil encontram-se os saberes em relação à criança, que se refere a relação professor/criança.

Sentir-se professora durante o estágio remunerado traz a perspectiva de primeira experiência docente, que é essencial na formação do educador, pois “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.” (TARDIF, 2001, p.261)

Maiara e Eliete também enfatizam o papel das professoras da Creche UFBA durante o estágio, como orientadoras, incentivadoras, auxiliadoras e avaliadoras do trabalho.

Nos primeiros contatos com as professoras aqui na Creche, elas tentam passar para você o que elas já sabem. Elas também entendem que você está em formação, que você pode trazer alguma proposta e não sair do jeito que você planejou, mas incentiva você a continuar, dizendo que você vai chegar lá. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

(...) as professoras sempre fazem a avaliação, elas sempre dão um *feedback*, hoje não foi tão legal, hoje foi bom. E elas adoraram a atividade, falaram até assim: “- Lucineide tinha que está aqui hoje, porque hoje a atividade foi perfeita.” Então isso me marcou, você faz para a criança, mas você acaba esperando o *feedback*, já que você está em formação você quer saber se o que fez estar de acordo. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

A primeira vez que fiquei responsável pela atividade, fiquei sem saber o que fazer, mas eu fui à biblioteca da Creche escolher uma história, aí eu fui vendo o que a pró tinha me dado de possibilidades: - Você pode fazer isso, você pode fazer aquilo. E com ajuda dela fiz uma atividade muito legal do circuito a partir da história, e aí eu fui me aprimorando. Hoje, eu não me sinto relaxada, mas me sinto mais tranquila, entretanto, continuo me sentindo desafiada toda vez, porque a criança pede, ela quer novidade, ela quer o lúdico. (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens, contribuem para a aquisição de uma cultura profissional, pois é na escola, no diálogo com os colegas mais experientes que se aprende a profissão. (NÓVOA, 2009)

Nesse caso, além de exercer a função de professoras mais experientes, as professoras da Creche exercem o papel de orientadoras de estágio contribuindo para reflexão do estagiário a respeito de sua prática.

Lorena também ressalta como o estágio na Creche contribuiu quando ela foi cursar a disciplina educação infantil, pois lhe trouxe a dimensão da prática que falta na faculdade.

Na faculdade é só teoria e nada de prática, é tanto que quando eu tive a disciplina educação infantil eu pude conciliar bastante com a minha experiência aqui. A Creche contribuiu para mim, como pessoa e na minha formação. Então, para mim, foi especial, está sendo especial. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Por ter começado o estágio antes de cursar a disciplina educação infantil, quando foi cursá-la ela pode trazer conhecimentos de sua experiência para confrontar com a teoria. Essa situação foi ao encontro dos estudos ligados a epistemologia da prática que reconhece a prática como produtora de saber, confrontando também com a antiga e ultrapassada ideia de que a teoria deve preceder a prática. Dessa forma, Lorena, utilizando seus saberes da experiência, construídos em seu estágio remunerado na Creche UFBA, parte da prática para compreender, confrontar e discutir a teoria.

Esse deveria ser um exercício corrente dentro das universidades, utilizado como metodologia de trabalho dos professores formadores, pois como afirma Schön “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual.” (SCHON apud NÓVOA, 2002, p.59)

8.2 Contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível

A estagiária Eliete relata que após seu estágio na Creche UFBA e sua relação com o lúdico nesse ambiente, ela mudou sua perspectiva de trabalho, pois antes ela não conhecia o trabalho com o lúdico e compreende agora a necessidade de se apropriar mais do tema, por causa do seu desejo de ser professora de educação infantil.

Eu me lembro que na disciplina Educação Infantil eu tive que fazer um roteiro de atividades de uma semana usando a temática Natureza, e eu não tinha conhecimento da ludicidade, fui montando as estratégias, mas sem utilizar o lúdico, eu não tive nenhum toque de ludicidade na organização dessas atividades, e eu ainda não estava na Creche, eu fiz de uma forma totalmente diferente do que eu faria hoje, depois dessa experiência com o lúdico aqui na Creche. Como eu passei a gostar de educação infantil, e passei a me interessar pelo tema, é um assunto que me chama atenção, eu pretendo estudar mais sobre isso em uma pós. É algo que eu como professora de educação infantil que quero me tornar, tenho que me apropriar com mais profundidade, para realizar um melhor trabalho com as crianças, tocando nelas com maior profundidade. (ELIETE, Jun/ 2013 – Entrevista)

O estágio na Creche UFBA contribuiu para a familiarização de Eliete com a atividade lúdica, contribuindo para que ela desejasse buscar mais do tema e para que ela repensasse sua perspectiva de ensino.

Ela também relata a diferença entre a utilização do lúdico em outra experiência e a utilização na Creche UFBA:

Quando entrei na faculdade tinha o intuito de trabalhar com crianças grandes. Participei de um projeto, dois anos, com alunos da terceira série, que a gente trabalhava com as dificuldades que as crianças tinham, era outro universo, e a ludicidade era mais por meio de jogos didáticos. Aqui é carregado das questões criativas e lúdicas, lá a gente usava como um mecanismo para aprender o conteúdo, que era muito mais importante. Aqui, na educação infantil, a gente promove esse espaço de conhecimento lúdico e a criança vai se apropriando.

A experiência de estágio na instituição trouxe a Eliete uma outra visão da utilização do lúdico, distante daquela voltada para aquisição de conteúdos

de outras disciplinas, mas a compreensão de que a atividade lúdica por si mesma é importante, pois ela é carregada de aprendizagens.

Maiara destaca que a compreensão da importância do lúdico foi adquirida partir do seu trabalho na Creche UFBA:

Na verdade, mesmo tendo outros estágios, aqui na Creche que eu pude perceber a importância da ludicidade para a criança e de não estar só preso a letras e números, mas contar história, a dança, a música, o vídeo. Isso tudo ajudou muito na minha formação. (MAIARA, Jun/ 2013 – Entrevista)

A Creche proporcionou a Maiara, a compreensão da educação infantil a partir de outro ponto de vista, incluindo a importância das atividades lúdicas e artísticas.

Lorena explica que a Creche contribuiu para que ela entendesse que o brincar traz conhecimento. E apresenta atividades ludo-sensíveis como produtoras de conhecimento

Mas aqui na Creche eu aprendi que o brincar traz conhecimento. Tudo que uma criança que está lá sentada, presa, aprende obrigatoriamente, ela pode aprender no brincar, ela vai aprender assistindo um vídeo, ela vai aprender na dramatização, através da contação de histórias. Então, o conhecimento não se adquire só através do ensino formal. Mas o lúdico é conhecimento puro, só que através de um caminho mais gostoso, mais prazeroso. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esse reconhecimento do brincar como fonte importante de conhecimento é essencial a todo professor de educação infantil, pois contribui na garantia do espaço do brincar nessa modalidade de ensino.

Lorena fala da contribuição das professoras na criação e utilização de atividades ludo-sensíveis:

A todo o momento eu estou buscando com as professoras com quem eu trabalho essa criatividade *a flor da pele*, essa imaginação, novas brincadeiras, novos jogos, novas formas de dramatizar, de ter esse olhar sensível para a criança, de saber o que ela quer, no momento que ela quer. Eu sinto que ainda preciso muito beber nessa fonte da criatividade, eu ainda estou bem fraca nessa questão. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

As professoras da Creche UFBA, segundo relato de Lorena, contribuem com sua prática, pois Lorena busca com elas novas estratégias ludo-sensíveis para estar realizando com as crianças. Ela também demonstra o desejo de se aprimorar na criação desse tipo de atividade.

8.3 Síntese

O estágio remunerado na Creche UFBA contribuiu para a formação das estagiárias que participaram dessa pesquisa como professoras de educação infantil e na construção de um saber ludo-sensível.

Os resultados desta pesquisa mostraram que através do estágio na Creche UFBA houve os seguintes aprendizados:

- Ampliação da visão de educação infantil em creches, saindo da visão assistencialista e compreendendo a necessária existência de um trabalho educativo;
- Apreensão de formas de se relacionar com a criança pequena;
- Experimentação do ser professora;
- Compreensão da dimensão prática do trabalho como professora de educação infantil.

Especificamente, relacionada ao saber ludo-sensível as aprendizagens encontradas por meio desta pesquisa foram:

- Compreensão da importância do lúdico em si mesmo;
- Familiarização com atividades lúdicas;
- Compreensões a respeito das atividades lúdicas e artísticas na rotina da educação infantil;
- Despertamento do desejo de aprender mais sobre ludicidade;
- Compreensão da importância do brincar;
- Entendimento que atividades ludo-sensíveis são produtoras de conhecimentos;
- Aquisição de estratégias para realização de atividades ludo-sensíveis.

As professoras da Creche UFBA apareceram na pesquisa como orientadoras, incentivadoras, auxiliadoras e avaliadoras do trabalho, contribuindo na formação geral das estagiárias e, especificamente, com relação ao saber ludo-sensível.

9 CONCLUSÃO

Eu apliquei o meu coração para saber, e inquirir, e buscar a sabedoria e a razão das coisas...

BÍBLIA SAGRADA, Ec. 7.25

Ao pesquisar o lugar do saber ludo-sensível nas práticas pedagógicas das estagiárias que realizavam o estágio remunerado na Creche UFBA, no momento da investigação de campo, buscando compreender também o papel desse estágio na construção desse saber construí muitas aprendizagens, pois foi necessário cunhar conceitos, compreender teorias, investigar realidades, analisar informações e conquistar resultados.

Conceituar o saber ludo-sensível foi uma construção saborosa. Esse saber é a junção do saber lúdico com o saber sensível, justificada pela proximidade dos dois e por terem como zonas de intercessão o jogo e a dimensão estética.

O saber ludo-sensível leva o professor a realizar uma educação ludo-sensível, relacionado, na educação infantil, principalmente com o brincar e as artes. Ele envolve as emoções, o corpo, a criatividade, a expressividade, a imaginação, a espontaneidade, o prazer, inclusive o prazer estético.

Compreender a respeito dos saberes docentes e me apropriar da epistemologia da prática foi essencial. Os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, temporais, trazem marcas das relações interpessoais, subjetivados e objetivados na prática, portanto, intersubjetivos. E a prática docente se constitui como mobilizadora, ressignificadora e construtora de saberes.

Olhar para uma realidade que eu já conhecia com um olhar investigador demandou novas estratégias. Assim, fui buscar na etnopesquisa, através dos etnométodos - observação participante e entrevista - uma forma de compreender a realidade com os olhos de pesquisadora.

Ponderar dados e sintetizar conclusões envolveu um trabalho minucioso, a partir de um conjunto de técnicas de estudo analítico das comunicações: a análise de conteúdo.

Nesse processo, concluí que as estagiárias possuem um saber ludo-sensível e que a Creche UFBA contribuiu, significativamente, na construção de saberes docentes, inclusive do saber ludo-sensível.

Entretanto, é preciso considerar que esse saber está em construção. Ao afirmar isso estou levando em consideração: 1. Que essa é mesmo uma característica dos saberes profissionais, eles são sempre provisórios e isso faz parte do processo de profissionalização docente; 2. Que esses saberes das estagiárias carecem de mais prática e de subsídios teóricos para ampliação, consolidação e acrescentamentos.

Os saberes ludo-sensíveis das estagiárias evidenciaram por meio de práticas pedagógicas ludo-sensíveis, através de aspectos intersubjetivos e devido a compreensões a respeito desse saber, as seguintes características aqui reunidas:

- Contar histórias de forma brincante e envolvente, utilizando, muitas vezes, outros elementos artísticos como suporte e transmitindo por meio de gestos, expressões, movimentos e voz toda emoção que a história traz;
- Proporcionar às crianças momentos de expressão por meio das artes plásticas, oferecendo os materiais necessários e alternados, e permitindo que elas façam a atividade livremente;
- Vivenciar músicas com as crianças, ouvindo, cantando, tocando e dançando com elas, proporcionando momentos de apreciação de boa música, de gêneros e ritmos variados, de diferenciação e experimentação de sons, de criação e recriação de movimentos, de expressão livre e de brincadeira musicalizada;
- Propor e realizar com as crianças jogos dramáticos de forma que elas brinquem de se fantasiar, de imitar e de representar;

- Escolher e assistir com as crianças musicais, desenhos e filmes de qualidade envolvendo momentos de movimento e interação ou de silêncio e concentração, mas sempre momentos prazerosos;
- Proporcionar às crianças espaços, tempos e objetos para o brincar livre, exercendo o papel de observador, mediador de conflitos e de parceiro das brincadeiras;
- Ser sensível ao interesse e necessidade da criança, mesmo que isso não seja expresso pela fala, permitindo que as crianças escolham ou não realizar as atividades, respeitando o momento lúdico vivenciado (seu tempo e maneira de realizar) e valorizando suas produções artísticas;
- Envolver-se de forma real e prazerosa nas atividades lúdicas e artísticas com as crianças;
- Compreender que o lúdico é essencial no trabalho com a educação infantil, mas que não deve se restringir a essa faixa etária;
- Entender a atividade lúdica como fonte de conhecimento, que tem entre suas características, envolver a imaginação, ser prazerosa, livre, dinâmica e criativa;
- Perceber que o saber sensível envolve os nossos sentidos e que é preciso que o professor tenha sensibilidade para ouvir e ver a necessidade e o desejo da criança;
- Saber que as atividades brincantes e artísticas são lúdicas, que envolvem as crianças, aguçam os seus sentidos, abrangem a criatividade e é contrária ao enfado, despertando o desejo de aprender e a curiosidade.

As aprendizagens das estagiárias construídas por meio do estágio na Creche UFBA, demonstradas nesta pesquisa através das entrevistas, estão relacionadas aos saberes docentes do professor de educação infantil, incluindo o saber ludo-sensível são:

- Ampliação da visão de educação infantil em creches, saindo da visão assistencialista e compreendendo a necessária existência de um trabalho educativo;
- Apreensão de formas de se relacionar com a criança pequena;
- Experimentação do ser professora;
- Compreensão da dimensão prática do trabalho como professora de educação infantil;
- Compreensão da importância do lúdico em si mesmo;
- Familiarização com atividades lúdicas;
- Compreensões a respeito das atividades lúdicas e artísticas na rotina da educação infantil;
- Despertamento do desejo de aprender mais sobre ludicidade;
- Compreensão da importância do brincar;
- Entendimento que atividades ludo-sensíveis são produtoras de conhecimentos;
- Aquisição de estratégias para realização de atividades ludo-sensíveis.

Depois de todas essas vivências e descobertas trabalhosas, mas também ludo-sensíveis, por hora, só me resta desejar...

Desejar que esse trabalho contribua para outras pesquisas que valorizem aspectos sensíveis na educação, como também para formação e práticas ludo-sensíveis.

Desejar que os cursos de formação de professores abram um maior espaço para formação ludo-sensível, propiciando dentro da Universidade uma educação ludo-sensível e estudando sobre o tema de forma teórico-prática, ou melhor, de modo prático-teórico-prático, pois o estágio e/ou a prática docente não dão conta sozinhos da construção desse saber.

Por fim, diante da preocupação de Lorena de trabalhar em um ambiente que não permita esse trabalho lúdico:

Eu já fico imaginando quando eu estiver em outro contexto, em que a prática seja outra, eu acredito que vou sentir muito por conta de toda essa ludicidade que a Creche permite que eu aprenda, mas também permite que eu me revele, que eu também possa contribuir. (LORENA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Quero desejar que não só Lorena, mas também Maiara e Eliete estejam preparadas para o confronto com situações em que usar a criatividade e propor atividades ludo-sensíveis não sejam incentivadas, de forma que nesses momentos, se apresentem dispostas para mostrar como esse tipo de atividade pode contribuir para uma educação mais rica, mais bonita, mais encantadora e mais feliz.

REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2ª ed. São Paulo, Scipione, 1991

Alves, Álvaro Marcel Palomo **A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**. Portal de Periódicos da Universidade do Estado de Santa Catarina. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em 14/03/2012.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a Ciência: Uma perspectiva histórica**. 10º Ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/São Paulo: EDUC, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BACELAR, Vera. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARRETO, Ana Lêda Vieira. **Cercando a etnometodologia e me acercando da etnometodologia: um "billan-de-savoir"**. In: Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. Vol. 1. 1997. Disponível em; <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2884/2051>. Acesso em 18/02/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de Cooperação Técnica Mec E Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Consultora: Maria Carmen Silveira Barbosa. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BORGES. Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição. Araraquara: JM Editora. 2004.

BROUGÈRE, Gilles **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação – USP, Vol. 24, nº 2, jul./dez. São Paulo: FEUSP, 1998.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998b.

CAEIRO, Alberto. (Heterônimo de Fernando Pessoa). **O guardador de rebanhos: poema IX**. Disponível em: http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/ . Acesso: 13/09/2009.

CARVALHO, Brígida Gimenez; et al. **Trabalho e intersubjetividade**: reflexão teórica sobre sua dialética no campo da saúde e enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. jan.-fev. 2012. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlae. Acesso: 03/11/2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo, Ática, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRECHE UFBA. **Projeto Inter-ação**: projeto de estágio remunerado da Creche UFBA. Salvador, 2010.

_____. **Projeto Político pedagógico**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, reformulado em 2012.

CUNHA, Maria Antonieta. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ed. Ática: 1991.

D'ÁVILA, Cristina. Eclipse do lúdico. In: _____ (Org.). **Ensaio 4: Educação e Ludicidade**: Ludicidade e Desenvolvimento Humano, Salvador: UFBA / FAGED / PPGE, Gepel, 2007a.

_____. **Saberes docentes**: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. Revista Faced, Salvador, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007b.

_____. Formação docente na contemporaneidade: limite e desafios. **Docência e contemporaneidade**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade, Salvador: Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I –v. 17, n. 30, p. 33 -41. jul/dez. Salvador: UNEB, 2008.

_____; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, S.P.: Papyrus, 2008. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DESLANDES, Suely. Projeto científico: Onde se insere no processo de investigação? In: MINAYO, **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: vozes, 1994.

DUARTE JR., João-Francisco. . **O que é beleza?** Experiências estética. 3ª ed. Editora Brasiliense. 1991.

_____ **Por que arte-educação?** São Paulo: Papiros editora, 1998.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar edições, 2001.

_____. **Brincar, jogar, tocar e atuar**: conexões estéticas. Texto produzido a partir da transcrição *ipsis literis pelo próprio autor da palestra realizada na USP*, em 26 de setembro de 2011.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Fantoches & Cia**. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professo(a)-Pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 2011.

FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (org.). **TV na escola e os desafios de hoje**: Curso de extensão para Professores do Ensino

Fundamental e médio da Rede Pública. Unirede e Seed/Mec. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAUTHIER, Clermont: et al. **Por uma teoria de pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In; MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A criança e a dança na educação infantil. São Paulo: UNESP. 2011. Disponível: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40517/1/01d18t02.pdf>. Acesso: 23/09/2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOLY, Leme. Educação e educação musical: Conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____; HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Mordena. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 10ª ed. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

Kishimoto, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Ano: 200-.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=articulo&op=view&path%5B%5D=41>. Acesso: 20/07/2012.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil**: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANGER, Susanne. *Ensaíos filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1982.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **Dança**: linguagem do corpo na educação infantil. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2009.

LUCKESI, Cipriano. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____ (Org). **Ludopedagogia** Ensaíos 01: Educação e Ludicidade. Salvador-Ba: UFBA/FACED/PPGE. Vol.1.2000.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Ensaíos 02: **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: **Educação e Ludicidade**. Ensaíos 03: Ludicidade onde acontece? GEPEL/FACED/ UFBA, 2004.

_____. **Formalidade e criatividade na prática pedagógica**. Revista ABC EDUCATIO, nº 48, agosto de 2005, páginas 28 e 29.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). Ensaíos 04: **Educação e ludicidade**: ludicidade e desenvolvimento humano. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI, Flávia. **Aulas de arte desenvolvem memória e auto-estima das crianças**. Folha de São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u437730.shtml>. Acesso em: 10/07/2013

MATURANA; H. VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial na Ciência Humana e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (série pesquisa v.15)

_____. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de sabres e afirmação. Brasília: Líber Livro Editora, 2012. (série pesquisa v. 21)

MERLEAU-PONTY, M. **As relações com o outro na criança**. Trad. de José Carlos Lassi Caldeira e José Américo de Miranda Barros. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial, 1984.

MINAYO, Maria Cécilia. Ciência e cientificidade. In: MINAYO, **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MÜLLER, Caroline da Silva. **O ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental**: O desenvolvimento criativo de crianças de duas escolas particulares do Lago Norte - DF. Enciclopédia Biosfera, Goiânia, Vol. 5 nº 8, 2009.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente . In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2001

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidade e resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, Lúcia Helena. Ludicidade: Algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

PEREIRA, Lúcia Helena; SILVA, Gisele Isabel da. Arte-educação e ludicidade: um caminho para o desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). Ensaio 04: **Educação e ludicidade: ludicidade e desenvolvimento humano**. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. 2007. Disponível: www.psicologia.com.pt. Acesso: 18/12/2012.

SANTIN, Silvino. **Educação e sensibilidade**. Santa Maria, 1997. Disponível em:http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf Acesso: 20/10/2013.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O lúdico na formação do educador**. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, 2000.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun. 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. A. de; et al. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010

SILVA, Maria Reginalda Soares da; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Etnopesquisa Crítica: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação**. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_16.pdf. Acesso: 34/06/2013.

SILVA, Mauricio. **“Exercícios de ser criança”**: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)? Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 141-196. 2007 Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11247>.

Acesso: 18/07/2012.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **A construção da intersubjetividade em Merleau-PONTY**. Revista Educativa- v.5, nº1, jan. e jun./2002 – Goiânia- GO. Dep. Educação da UCG, 2002, p.119/134.

SISTO, C. A literatura frequenta a escola... Mas quem conta as historias? In: PAROLIN, I. C. H. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Positivo, 2009. p. 67-71

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: arte e ludicidade na formação do professor**. In: D'ÁVILA, Cristina(Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2ªed. Editora Scipione. 1997.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

TERRIEN, Jacques. **A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente**. Publicado In: Revista Educação em Debate, Ed. UFC, nº 33, 1997a, p. 5-10.

_____ ; SOUZA, Angela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

_____. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro 2005.

_____. **Saber da experiência, identidade e competência profissional:** como os docentes produzem sua profissão In: Revista Contexto e Educação, Ed. UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997b. p.7-36

_____. **Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente.** In: Carvalho, Antônia D.F. (Org.) **Conversas pedagógicas:** reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.

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

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da Pesquisa realizada pela mestranda Lucineide Ribas L. Lima, intitulada: *O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil*, que tem como objetivo investigar qual o espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil que atuam na Creche UFBA, compreendendo a contribuição do estágio remunerado na construção desse saber.

Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Cristina d'Ávila.

Afirmo que aceitei participar da pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

A minha participação se dará de duas formas:

Através de observações da minha atuação pedagógica na Creche UFBA, realizadas pela pesquisadora, que fará uso da fotografia como recurso complementar.

E por meio de entrevista semi-estruturadas, que será gravada, mas apenas ouvida e analisada pela pesquisadora.

Salvador, ____ de Janeiro de 2013

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Fone: (71) 8756 0150 / e-mail: lucineideribas@yahoo.com.br

ANEXO 2

FICHA DE DADOS DA ESTAGIÁRIA PARTICIPANTE DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

Nome - _____

Data de nascimento - _____

Telefones - _____

E-mail - _____

DADOS RELACIONADOS AO CURSO DE PEDAGOGIA

Faculdade - _____

Semestre que está cursando- _____ Turno do Curso - _____

DADOS RELACIONADOS AO ESTÁGIO NA CRECHE UFBA

Data de Início - _____

Grupos que já atuou - _____

Grupo que está atualmente - _____

DADOS RELACIONADOS A EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Já teve outras experiências de estágio ou trabalho na área da educação?

() Sim () Não

Se sua resposta foi sim, comente a respeito, explicando qual foi à experiência, quando, onde e por quanto tempo. _____

Salvador, ____ de Janeiro de 2013.

Assinatura da estagiária participante da pesquisa _____

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DO NOME E DE IMAGENS

Pelo presente termo de consentimento, eu, _____, documento de identidade nº _____ autorizo a pesquisadora Lucineide Ribas Leite Lima a utilizar meu nome e fotos da minha prática como estagiária na Creche UFBA em sua dissertação e outras publicações relacionadas à sua pesquisa.

Salvador, ____ de Janeiro de 2013

Assinatura da participante: _____

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, _____
representante legal, abaixo assinado, autorizo a utilização da imagem (fotos /
filmagem) feitas na Creche UFBA de meu (minha) filho(a)
_____ em publicações
científicas, eventos e atividades de educação e áreas afins.

Fica definido que está expressamente proibida a exploração das imagens de
modo que possa ser considerado como atentado à vida privada da criança e de
difundi-las sobre qualquer suporte considerado pornográfico, xenográfico,
violento ou ilícito.

_____, RG. Nº _____

Assinatura

Salvador, _____ de _____ de _____

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. SOBRE O SABER LUDO-SENSÍVEL

- a. O que você entende por ludicidade?
- b. Você conhece o termo saber sensível? Caso conheça comente sobre o seu significado.
- c. Qual a importância do professor ter uma prática lúdica e sensível?

2. SOBRE O ESTÁGIO NA CRECHE UFBA E A RELAÇÃO COM O SABER LUDO-SENSÍVEL (Esclarecer a respeito do termo saber ludo-sensível)

- a. Discorra um pouco sobre sua prática
- b. Você se considera uma estagiária lúdica e sensível? Justifique.
- c. Antes de estagiar na Creche UFBA a sua visão da prática pedagógica na educação infantil era diferente da atual. Em que termos?
- d. O seu estágio na Creche UFBA tem contribuído na sua formação como professora?
- e. E relacionado especificamente a construção do saber ludo-sensível, qual tem sido a contribuição deste estágio?
- f. Quais as atividades que você desenvolve na Creche que você considera como atividades lúdicas?
- g. Que lugar tem o brincar livre na sua prática pedagógica?
- h. Que tipo de artes você utiliza no seu trabalho com as crianças na Creche UFBA? Como acontece e qual a frequência desse trabalho?
- i. A contação de histórias que você realiza com as crianças tem relação com uma prática lúdica e sensível? Comente.

- j. Como você se sente ao realizar essas atividades artísticas e lúdicas com as crianças?
 - k. As crianças gostam desse tipo de atividade?
 - l. Descreva uma atividade artística e/ou lúdica, planejada e desenvolvida por você, durante o seu estágio na Creche UFBA, que te marcou.
- 3. Existe outra informação ou comentário que você gostaria de fazer, por achar ser relevante para esta pesquisa?**