

Profissionalidade docente e ludicidade na educação infantil em tempos de pandemia

Teaching professionalism and games in the classroom in times of the pandemic

Las competencias profesionales docentes y lo lúdico en la educación infantil durante la pandemia

Marlene Burégio Freitas
Universidade de Pernambuco
marleneburegio162@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4956-8847>

Denize Tomaz de Aquino
Universidade de Pernambuco
denizeaquino@yahoo.com.br
<https://Orcid.org/0000-0002-2349-2517>

Maria de Fátima Souza de França Cabral
Universidade de Pernambuco
mfranca5ster@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7056-0909>

Maria da Conceição Lira da Silva
Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes
cecalirases@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3891-0483>

RESUMO

A pesquisa trata do brincar e da ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil, no estado de Pernambuco (PE). Tem como objetivo compreender a natureza das proposições lúdicas efetivadas na profissionalidade docente da educação infantil em tempos de pandemia. Apoiar-se, sobretudo, em Tardif (2013), Oliveira-Formosinho (2002, 2005, 2007), Oliveira, Ferreira e Barros (2011) e Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012). A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, na abordagem histórico-dialética, em uma pesquisa de campo que envolveu 108 professoras das mesorregiões de PE. Nos resultados, emergem: a natureza da relação entre a atuação docente e as esferas governamentais, a formação docente e a natureza do brincar e da ludicidade na atuação docente na educação infantil. Ressalta-se a necessidade de um programa de formação continuada, que possibilite às professoras rever, analisar e refletir seus saberes e os limites que lhes estão sendo impostos para uma atuação profissional emancipatória.

Palavras-chave: Profissionalidade. Brincar e ludicidade. Educação infantil.

ABSTRACT

The research focuses on the teaching professional's use of games and ludic activities for the children's classroom in the State of Pernambuco, Brazil. It aims to understand the nature of implementing ludic activities in teaching practice in children's education during the pandemic. We find support in the works of Tardif (2013), Oliveira-Formosinho (2002, 2005, 2007), Oliveira, Ferreira e Barros (2011) e Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012). The methodology is based on qualitative research by historical dialectic approach through field work involving 108 teachers from Pernambuco's tablelands (Mesorregiões). From this experience in children's education during the pandemic, the following results emerge: the nature of the relationship between teaching practice and spheres of government, the repercussions of becoming a professional formed in the teaching of games and ludic activities; the nature of games and the ludic dimension - and their limits for the ends of teaching practice. The necessity for a program of continuous formation arises, handing teachers the opportunity to review, analyze and reflect upon knowledge and the boundaries for an emancipatory perspective in teaching.

Key-words: Professionalism. Games and the ludic dimension. Children's education.

RESUMEN

La investigación trata del juego y de lo lúdico en las competencias docentes de la educación infantil del Estado de Pernambuco, Brasil. Esta investigación tiene como objetivo comprender las naturalezas lúdicas activadas en las actividades profesionales del docente, en el contexto de la educación infantil, durante la pandemia. Somos apoyados por los trabajos de Tardif (2013), Oliveira-Formosinho (2002, 2005, 2007), Oliveira, Ferreira e Barros (2011) e Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012). La metodología se basa en la investigación calitativa, en el enfoque histórico-dialéctico, en una investigación de campo que ha involucrado 108 profesoras de las Mesorregiões de Pernambuco. En el contexto de la educación infantil en los tiempos de pandemia, resulta lo siguiente: la naturaleza de la relación entre la actuación docente y las esferas del gobierno, la repercusión de la formación profesional de las capacidades docentes en el juego y las actividades lúdicas; la naturaleza del juego y de lo lúdico y los límites de la actuación docente. La necesidad de un programa de formación continua a ofrecer a los profesores y a las profesoras la oportunidad de rever, analizar y reflexionar sobre los límites instituidos para una actuación profesional emancipatoria.

Palabras claves: Capacidades Profesionales. El juego y lo lúdico. Educación infantil.

Introdução

Na pandemia provocada pelo novo coronavírus, estabelece-se na sociedade a discussão acerca da viabilidade ou não do ensino remoto para a educação infantil. Entre outros aspectos de cunho político, social e econômico, emergem as singularidades das crianças como sujeitos que brincam, fantasiam, imaginam, questionam acerca do mundo, produzindo cultura (BRASIL, [2009]) e que compõem peculiaridades dessa etapa de

ensino, na indissociabilidade do cuidar-educar e do brincar - interagir, como referências e/ou eixos estruturantes na profissionalidade docente voltada para assegurar o direito das crianças a uma educação integral.

Provocadas por essa realidade, apresentamos neste artigo resultados de um estudo¹ desenvolvido em 2020 por um grupo de pesquisa vinculado à Universidade de Pernambuco que abrangeu o estado de Pernambuco e abordou a profissionalidade docente no que tange às concepções do brincar e da ludicidade subjacentes às atividades propostas às crianças em tempos de pandemia. Nosso interesse de pesquisa se voltou para uma escuta de professoras da educação infantil que estão atuando no ensino remoto, em instituições públicas municipais pernambucanas, aqui representadas em quatro Mesorregiões, em um contexto atípico de trabalho a distância nessa etapa de ensino.

Assim, indagamos: de que maneira as proposições lúdicas concretizam-se na profissionalidade docente da educação infantil em tempos de pandemia no estado de Pernambuco? Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é compreender a natureza das proposições lúdicas efetivadas na profissionalidade docente da educação infantil em tempos de pandemia, tendo em vista as exigências legais e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, editadas para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.” (BRASIL, 2020). Tais ações ocorreram em face da legislação vigente – Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, [2014]), e Lei n.º 10.881, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, [2004]) –, que prescreve, em fases emergenciais, prover às crianças e às famílias suas necessidades prioritárias, como alimentação e higiene.

Ressaltamos que a educação infantil é dispensada, em caráter excepcional, na Lei n.º 14.040/20, Art. 2º, inciso I, que trata da “[...] obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual [...] previstos no inciso II do caput do Art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, mas que também preceitua no “§ 4º (Art. 2º) que municípios com sistemas de ensino, poderão desenvolver atividades pedagógicas não presenciais para a educação infantil.” (BRASIL, 2020). Tais atividades devem ser propostas, conforme o inciso “I-na educação

¹ Resultado de uma investigação com professoras de Educação Infantil de municípios do Estado de Pernambuco. As participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponibilizado via *Google Forms*.

infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação.” (BRASIL, 2020).

A partir dessas premissas, inicialmente, dialogamos, em uma perspectiva crítica, com autores que discutem sobre: o desenvolvimento profissional, como Freire (2005, 2006), Tardif (2013) e Brzezinski (2016); a ludicidade e a formação de professores/as na educação infantil, como Cerisara (2002), Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Oliveira, Ferreira e Barros (2011), Kishimoto (1998) e Ferroni (2018); aspectos sociais, como Pastore (2020), Boaventura Santos (2020) e Marlene Santos (2020). Tais referenciais contribuíram para uma maior compreensão da temática.

O percurso metodológico do estudo tem natureza qualitativa e abordagem histórico-dialética, com base em Vygotsky (2007), Lüdke (2012) e Minayo (2013), entre outros. A pesquisa abrangeu as Mesorregiões pernambucanas: Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão. Utilizamos, na coleta dos dados, um questionário *online*, disponibilizado no Formulário *Google Forms*; o critério de seleção foi vinculado à especificidade da profissionalidade docente da educação infantil. Sistematizamos os achados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Nas considerações finais, apresentamos uma reflexão crítica acerca de concepções que subjazem às proposições lúdicas concretizadas na atuação docente e que mostram, de maneira aproximada, uma ideia de profissionalidade docente pautada em pedagogias transmissivas e/ou práticas críticas em função da compreensão do brincar e da ludicidade na educação infantil. Isso posto, acreditamos que o estudo contribui na discussão da profissionalidade docente acerca das proposições lúdicas na educação infantil, nesta conjuntura epidêmica, especialmente apresentando concepções que se relacionam às práticas lúdicas e ao processo de formação das professoras e suas condições de trabalho.

As vias do ensino em sua historicidade e suas peculiaridades

Partimos de postulações de Tardif (2013) a respeito do ensino e das concepções que historicamente o significam e o diferenciam como vocação que surge, entre os séculos XVI e XVIII, como profissão de fé, chamado, missão. Nesse momento, não se discutia condições de ensino. A leitura dessa ação como ofício, noção que remete à ideia de trabalho, dissemina-se com a criação das redes de escolas públicas no século XVIII. No

século XX, implementa-se a obrigatoriedade de frequentar a escola; e o ofício passa a ser realizado por contrato e salário e, nos últimos anos, como profissão.

O ensino como profissão surgiu a partir do movimento de reforma na educação, quando se instituiu a defesa da profissionalização do ensino como reconhecimento da existência de uma base específica de saberes que dizem respeito à profissionalidade docente, que “[...] consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um(a) professor(a).” (BRZEZINSKI, 2016, p. 113). Ademais, como reflete Sacristán (1991), o ensino se constitui em meio a práticas alinhadas de atores visíveis e invisíveis. Assim, conforme Ramos (2010), a profissionalidade e a profissionalização do ensino são construídas na tensão entre o instituído e o instituinte nos e desses contextos.

Desse modo, a escola, enquanto contexto integrado de práticas entrecruzadas, sofre influências externas e internas de ordem sociocultural, política e econômica. Boaventura Santos (2020) afirma que, na crise epidêmica, a falta de atendimento das crianças na escola tem repercussão em sua sobrevivência. Para Pastore (2020, p. 08), “[...] torna-se urgente repensar os modos como temos problematizado as situações e como as crianças e infâncias têm aparecido, questionadas e reinventadas.” Esse contexto requer repensar também o significado da profissionalidade da educação infantil, que passa pela compreensão da vulnerabilidade e pela especificidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança como sujeito de direito, e implica a assunção da professora como profissional, e não tia, considerando que esta última é gerada por interdições que têm concorrido para sua desprofissionalização.

Buscamos em Freire (2006, p. 11) o significado de ser professora como profissão:

[...] Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

Ou seja, como a atuação docente requer a presença das crianças para possibilitar a efetivação da atuação profissional por via da brincadeira, da interação, da observação, da documentação, o ensino remoto descaracteriza a especificidade da docência pela impossibilidade da mediação do acompanhamento e da intervenção. O distanciamento

físico, em tempos de pandemia, cerceia a atuação docente revelando também a diferença na natureza da relação da “tia” (docente) e da professora em sua identidade de profissional.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) adita que a profissionalidade docente “[...] diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” Para a autora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2007), é o modo como ocorre o desenvolvimento profissional que define o tipo de docência da professora da educação infantil diante da abrangência e diversificação de seu papel, das interações que necessariamente estabelece em vários níveis e com múltiplos parceiros, de um fazer centrado na interação e na integração, na relação tanto entre conhecimento e experiência como entre saberes e afetos. Assim,

Reconhecer que a docência de cada professora tem as suas especificidades significa reconhecer que o que unifica a categoria docente é a profissão professor e que a docência precisa ser compreendida na sua riqueza de tramas, contextos, sentimentos, saberes e fazeres. (SANTOS, M., 2020, p. 15)

Ou seja, as crianças significam o mundo a sua volta, ora influenciando, ora sendo influenciadas por ele. Dessa forma, a especificidade da profissionalidade docente delinea-se a partir da especificidade da educação infantil, em meio às experiências possibilitadas às crianças, tanto às mais novas quanto às mais velhas. Nesse sentido, o espaço escolar pode lhes permitir participação e interações ricas em possibilidades de reconstrução da realidade para desenvolvem-se em múltiplos aspectos de sua integralidade. Ademais, Freire (2006, p. 98) adita que

[...] as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.

O brincar e a ludicidade são também linguagens fundamentais da criança para apreender o mundo e atuar nele. Tendo isso em vista, vejamos, de maneira breve, esses fenômenos nos processos formativos.

O brincar, a ludicidade e a formação na especificidade da profissionalidade docente da educação infantil

O estudo aqui apresentado considera o brincar e a ludicidade como saberes basilares da formação com vistas à profissionalidade docente da educação infantil, levando em conta o que representam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Assim, reafirmamos nossos pressupostos de que se faz necessário esses conhecimentos alcançarem visibilidade, de modo que entrem na discussão acerca do que significam práticas docentes lúdicas no âmbito acadêmico e nos programas de formação de professores/as, com repercussão na atuação com crianças.

Ressaltamos o papel desses fenômenos na vida das crianças. As pesquisas psicossocioculturais, sobretudo as da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007), destacam a brincadeira como principal atividade da criança por criar zonas de desenvolvimento proximal, que potencializam seu desenvolvimento integral, em um processo de transformação *criança-mundo*. Os estudos culturais de Brougère (2011), por sua vez, caracterizam o brincar como elemento da cultura, mediador na relação entre a criança e o mundo.

Nesse sentido, a escola é instada a se configurar em um espaço que acolha as crianças, ensine-as, aprenda com elas e as desafie a prosseguir inventando formas de estar no mundo, adentrando no brincar como meio de aprender a mudar a realidade. Nesse tipo de ambiente, as crianças “[...] se apropriam de diferentes linguagens e aprendem a agir de um modo lúdico, ou seja, mediado por imagens e por fantasias, preferencialmente em brincadeiras, (re) criando culturas infantis.” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, Almeida (2017) ressalta que a brincadeira é direito das crianças e cabe à escola pensar na organização dos ambientes a partir das características delas e, assim, favorecer a construção da cultura lúdica. Dessa forma,

[...] as diferentes mediações educativas realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas. (ALMEIDA, 2017, p. 40)

Por conseguinte, a construção da profissionalidade docente tem natureza teórico-prática, pois se trata de um conjunto de conhecimentos que apoiam “[...] o desenvolvimento de competências profissionais na prática docente, nomeadamente no

sentido de saber ensinar para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 55). Oliveira-Formosinho (2002) e Freire (2006) discutem que essa construção tem especificidade, pois é inconclusa e dialética, em função da complexidade ontológica de uma profissão que atua com outros seres humanos em contextos integrados, que se reestruturam nas interações estabelecidas em sua realização.

Nesse movimento, as crianças seguem aprendendo por interações e brincadeiras na escola, que se diversificam como práticas interculturais, em função de tempos, formas e suporte. Em sua universalidade, essas atividades constituem-se momentos significativos em seu percurso de formação. Apesar disso, Kishimoto (1998, p. 128) afirma:

[...] concordamos em que a criança brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitam criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Ferroni (2018, p. 144) reafirma a realidade apontada por Kishimoto (1998) há duas décadas:

[...] as escolas reconhecem a importância do brincar e da ludicidade no universo da criança, mas nem sempre estão preparadas para proporcionar essas situações, fazendo-se necessário investimentos nos cursos de formação de professores, espaços para que ocorra pensamentos acerca de desenvolvimento de metodologias pedagógicas que visem o ensino do aluno, mas não de forma maçante e intensa, mas sim, curiosa, atrativa e que adentre ao universo da criança.

Ainda a esse respeito, a pesquisa de mestrado de Lombardi (2016, p. 126) retrata a escassez de disciplinas para a formação lúdica de professores em cursos de Pedagogia em todo o país: “[...] constatei que propostas lúdicas ainda encontravam resistência nas faculdades de educação, nas quais persistia um espírito predominantemente cartesiano [...]” Tendo em vista tal descompasso na formação, Sena e Guimarães (2015, p. 9) acrescentam que se faz necessária

[...] a conceituação, caracterização e contextualização da ludicidade no ambiente da educação infantil, nas modalidades de brincadeira e na dialética implícita entre essa atividade e o trabalho enquanto conteúdos e recursos pedagógicos privilegiados na constituição do saber próprio desse professor, através dos quais ele poderá perseguir

e assegurar, à criança enquanto sujeito histórico e de direitos, a aprendizagem/apreensão do saber sistematizado por ele disponibilizado e mobilizado na prática educativa, sem desconsiderar a especificidade dessas atividades, na etapa da educação infantil.

Levando em conta o que dizem os autores (SENA; GUIMARÃES, 2015), ponderamos que o/a professor/a age de maneira participativa na educação das crianças ao organizar ambientes como contextos de aprendizagens – o espaço, os objetos, os horários, os agrupamentos –, possibilitando interações e brincadeiras como experiências significativas, e ao atuar na formulação de perguntas e nas respostas às indagações de seus/suas alunos/as. Para tanto, esse/a profissional deve: “[...] organizar situações de vivência, aprendizagem e desenvolvimento próprias para as crianças pequenas, particularmente quando se trata de bebês” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 21); buscar saber o que pensam, confortá-las; opor-se a seus desejos para que elas vejam outros ângulos; ensinar-lhes as regras sociais; e envolvê-las em atividades variadas e significativas, otimizando o uso de diferentes recursos pedagógicos, tecnológicos e éticos.

Contudo, Lombardi (2016, p. 128), em entrevista com Kishimoto, reflete sobre a necessidade do apoio da gestão escolar como fomentadora “[...] das condições para a cultura lúdica acontecer na escola [...]”, visto que a garantia da brincadeira na escola está condicionada à construção de uma cultura organizacional que apoie a ação lúdica das docentes, o que também inclui políticas nesse sentido. Tal realidade implica a centralidade da criança no olhar tanto do/a professor/a como da escola para que ambos percebam, em meio às várias situações/atividades que o/a aluno/a vivencia, o que e como ele/a constrói conhecimentos e significa o mundo e a si mesmo/a.

Nesse sentido, a constituição da profissionalidade docente na educação infantil é um processo dialético, que se dá, entre outros fatores, em meio a imprevisibilidades, criatividades e transformações, e às interações e às brincadeiras, preceituadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), conforme preconizado em Brasil ([2009]) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses documentos são basilares na definição de Princípios, Direitos de Aprendizagens e Campos de Experiências no trabalho cotidiano com as crianças, além de conterem um conteúdo singular na formação de professores/as em seus distintos contextos para que o trabalho docente se qualifique a cada dia no chão da escola, nas relações com as famílias e, especialmente, com as crianças de educação infantil. Isso requer, necessariamente, o

contato físico e contínuo entre e com as crianças, suas famílias e demais membros da comunidade escolar.

Procedimentos metodológicos da pesquisa e da análise dos dados

O estudo está situado na abordagem qualitativa, de cunho histórico-dialético. Situa-se no âmbito intersubjetivo, que integra e se refaz no universo de significados, contradições, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que constituem dialeticamente a realidade social (LÜDKE, 2012; MINAYO, 2013; VYGOTSKY, 2007).

Para definir o campo da pesquisa, utilizamos um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas, no *Google Forms*, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A adesão à pesquisa pautou-se pelo critério de estar atuando no ensino remoto, na educação infantil. O campo de pesquisa foi o estado de Pernambuco, dividido em quatro Mesorregiões: Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão. Os pressupostos para a escolha das participantes foram: ter 5 anos ou mais na docência da educação infantil; haver estudado disciplinas e/ou temas relacionados à educação infantil na formação inicial; e participar em formação continuada com temas relacionados ao segmento. Contamos, assim, neste estudo, com um total de 108 sujeitos.

Vygotsky (2007) afirma que os fenômenos humanos precisam ser estudados em seus aspectos históricos, ou seja, em seu processo de transformação. Dessa forma, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) reforçam que devemos obter “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]”, em correlação com o contexto no qual estes se inserem. Assim, superamos a busca de resultados imediatistas e investimos no desenvolvimento da pesquisa, pela incidência na análise da situação investigada, à medida que o estudo acontece.

A partir das informações obtidas, buscamos compreender o fenômeno na conjuntura sócio-histórica; para tanto, na coleta de dados, fez-se necessário deliberar um meio apropriado, em vista da situação de distanciamento social exigida pela vigilância sanitária do estado de PE. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 95) em seus “[...] três pólos cronológicos”, que se constituem em três etapas: pré-análise, exploração do material e inferência ou interpretação dos conteúdos manifestos e latentes. Assim, as respostas dos questionários possibilitaram a refinação das informações em temas ou categorias, em termos de aproximação das falas, acerca dos significados das

proposições lúdicas que estão sendo concretizadas, no âmbito da profissionalidade docente, no ensino remoto da educação infantil, em tempos de pandemia, aspectos esses que discutiremos a seguir.

Resultados e Discussões

A pesquisa busca compreender a natureza das proposições lúdicas concretizadas na profissionalidade docente da educação infantil, no estado de Pernambuco, em tempos de pandemia, a partir das inferências e interpretações apreendidas no conteúdo latente das respostas das professoras. Tendo isso em vista, emergiram três dimensões de análise, sobre as quais passamos a tratar a seguir.

A dimensão de análise 1 denomina-se Natureza da relação entre a atuação docente na Educação Infantil e as esferas governamentais nos tempos atuais de pandemia. Ela contém esta categoria central: *contradições nos protocolos institucionais e pedagógicos.*

Essa categoria surgiu em função de percebermos, nos dados coletados, o paradoxo da responsabilização das professoras, por conta de as secretarias municipais não assumirem a viabilização dos meios necessários para a atuação docente. Segundo Boaventura Santos (2020), as pandemias escancaram a incapacidade do Estado de responder às emergências em função do capitalismo neoliberal. As respostas à crise “[...] variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.” (SANTOS, B., 2020, p. 28). Em meio às emergências decorrentes da pandemia, inscrevem-se tensões relacionadas às esferas de governo e ao atendimento pedagógico das crianças da educação infantil.

Passamos a apresentar a análise das respostas a duas perguntas do questionário. São elas: o que deveria ser feito pela escola/rede de ensino no sentido de favorecer o atendimento das crianças na pandemia? Quais ações a Secretaria de Educação tem realizado durante a pandemia?

No tocante à primeira questão, 40% das respostas indiciam uma atitude conformista diante da situação, a exemplo desta afirmação: “Acredito que a escola e a rede estejam já fazendo tudo que está ao alcance de todos para atender todos os alunos de acordo com a necessidade de cada um.” (PROFESSORA, AGRESTE, 2020). Freire (2006, p. 13) ressalta que “[...] a ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade [...]”. Alinhamo-nos ao autor, uma

vez que percebemos na resposta da professora a internalização de uma visão domesticadora, a partir de uma cultura de dominação, que vem disseminando historicamente o conformismo.

Por outro lado, 60% das pesquisadas demonstraram uma postura mais crítica ao questionar a omissão das esferas governamentais, conforme expressa esta assertiva:

É complicado. Já que ensino na rede pública, sabemos que a educação já sofre, professores fazem mágica com o que tem, porém vamos dizer que as aulas poderiam ser realizadas nas escolas com os professores utilizando proteção adequada para apresentação das videoaulas ao vivo, utilizando escalas entre os profissionais, pois creio que é melhor qualidade do que quantidade. Distribuir para crianças carentes tablet ou notebook e acesso à internet. Porém, sei que isso é sonho. O descaso com a classe social dos mais humildes é grande, e nós, os professores, que temos que ter jogo de cintura e criatividade na esperança de estarmos contribuindo com o desenvolvimento deles. (PROFESSORA, AGRESTE, 2020)

É possível apreender o pensar crítico da professora na construção de sua identidade docente, o que nos remete a Cerisara (2002) e, ainda, a Freire (2005), visto que a profissional denuncia sua condição de oprimida pela transferência de responsabilidade da Secretaria de Educação. Contudo, em sua maioria, tal como a professora acima, as participantes não se referem às especificidades da educação infantil, o que mostra semelhanças com os estudos de Oliveira-Formosinho (2002) e Oliveira, Ferreira e Barros (2011). Dessa maneira, concordamos com as autoras e ressaltamos a inviabilidade do ensino remoto diante do distanciamento das crianças, o que parece não ter sido percebido pelas docentes.

Quanto à segunda questão – “Quais ações a Secretaria de Educação tem realizado durante a pandemia?” –, vejamos algumas respostas das professoras:

Entrega de kit alimentação e de higiene, entrega de kit com materiais pedagógicos, orientação para as professoras acerca da educação das crianças. (PROFESSORA, METROPOLITANA DE RECIFE, 2020)

Entrega de kit alimentação e de higiene, entrega de kit com materiais pedagógicos, orientação para as professoras acerca da educação das crianças. (PROFESSORA, AGRESTE, 2020)

Entrega de kit alimentação e de higiene, orientação para as professoras acerca da educação das crianças. (PROFESSORA, SERTÃO, 2020)

Orientação para as professoras acerca da educação das crianças,
entrega de kit alimentação. (PROFESSORA, ZONA DA MATA)

Podemos observar, nas respostas das professoras, que houve o envio de *kits* de natureza diversas, porém, no tocante às orientações pedagógicas, indagamo-nos sobre a natureza das ações educativas, tendo em vista as prescrições do §4, do Art. 2º, da Lei n.º 14040/2020, sobre a possibilidade de atividades não presenciais para as crianças em períodos de calamidade. Ademais, retomando as respostas das professoras na primeira questão, podemos dizer que, em sua maioria, coube a elas a viabilização das atividades educativas com as crianças e as famílias

Outrossim, inferimos que a entrega dos *kits* de cunho assistencialista ocorreu em face da legislação vigente – Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, e Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004 –, que prescreve, em fase emergencial, a necessidade de prover às crianças e às famílias suas prioridades, como alimentação e higiene. Para tanto, cerca de 90% dos municípios distribuíram os *kits*, como transparece nas respostas dos sujeitos.

A seguir, discutimos a dimensão de análise 2 – *A profissionalização na formação docente do brincar e da ludicidade e sua repercussão em tempos de pandemia* – e sua categoria central – *o brincar e a ludicidade na formação continuada das professoras*. Apresentamos o que os sujeitos da pesquisa nos disseram sobre a formação continuada, partindo da premissa de que se trata de um direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 e de uma garantia profissional, conforme diz Tardif (2013). Assim, os municípios são instados a promover formação continuada nas redes públicas de ensino. Contudo, no contexto atual, não se evidenciou essa ação. Nossa lente volta-se para estas questões: em sua trajetória de formação, você estudou disciplinas ligadas à educação infantil? Participou de formação continuada acerca da educação infantil nos últimos 5 anos? Quais as temáticas abordadas?

Mapeamos as respostas e visualizamos que 36% das professoras responderam afirmativamente quanto ao estudo das disciplinas relativas à educação infantil e à participação em formação continuada nos últimos 5 anos. Uma vez que essas questões correspondiam também a critérios para a participação da pesquisa, conforme já foi mencionado, encontramos como temáticas relevantes no processo formativo: ludicidade, jogos, dinâmicas recreativas e brincadeiras.

Selecionamos as respostas de alguns sujeitos acerca de temas da formação contemplando as quatro Mesorregiões:

Brincar, cuidar e educar na educação infantil; Oficina de Interações e brincadeiras -laboratórios do professor brincante. (PROFESSORA, SERTÃO, 2020)

Ludicidade, jogos pedagógicos, brinquedos e brincadeiras, oficinas de artes... (PROFESSORA, METROPOLITANA DO RECIFE, 2020)

Afetividade e ludicidade. (PROFESSORA, ZONA DA MATA, 2020)

Lúdico, como trabalhar vivências, brincadeiras e outras. (PROFESSORA, AGRESTE, 2020).

Podemos observar que a ludicidade tem sido tratada no percurso de formação das professoras. Contudo, alinhamo-nos a Ferroni (2018) quando reflete que, atualmente, mesmo com o reconhecimento do brincar e da ludicidade, a temática requer maior investimento a partir da centralidade da criança.

A mesma autora chama a atenção para a necessidade de estudo no sentido de metodologias que adentrem o universo infantil a partir da elaboração e da implementação de programas de formação lúdica. Essa é uma possibilidade neste momento de pandemia, em face das peculiaridades da profissionalidade docente da educação infantil e do não provimento dos meios necessários para estabelecer interlocução com as crianças e as famílias, com dialogicidade. Isso se deve ao envio de materiais que discutimos na categoria 1 reificar uma concepção de ensino, na educação infantil, que se contrapõe ao que está prescrito na legislação (BRASIL, [20--]).

Percebemos, assim, a presença do brincar e da ludicidade no percurso formativo. Porém, questionamos a natureza das concepções que permeiam esses estudos, uma vez que pesquisas recentes ainda apontam para uma perspectiva cartesiana nas formações (LOMBARDI, 2016).

Diante do inusitado da situação pandêmica, com as implicações de ordem socioeconômica nos municípios, e da lógica cartesiana que historicamente vem orientando os programas de formação de professores, ressaltamos a contemporaneidade das contribuições de Freire (2005) em suas reflexões sobre a formação como um processo inconcluso e sobre a ideia de formação do professor como um fazer que é permanente, mas não linear, que se refaz na própria ação como uma conquista. Essa condição perene

também é ressaltada por Oliveira, Ferreira e Barros (2011) quando comentam a necessidade de formação específica para as professoras.

Discutimos, a seguir, a dimensão 3 – *A natureza do brincar e da ludicidade e os limites na atuação docente na educação infantil em tempos de pandemia*. A análise dessa dimensão possibilitou a emergência desta categoria: *concepções subjacentes às atividades lúdicas propostas pelas professoras da educação infantil*. Tal categoria se inscreveu a partir da categorização destas perguntas: que tipo de orientação e/ou atividade pedagógica remota você está realizando com as crianças e suas famílias? Existem atividades que você propôs que foram significativas para as crianças? Por quê?

Em um processo reflexivo de análise das atividades propostas, percebemos que as concepções subjacentes às proposições didáticas indiciavam um repertório de saberes acerca do brincar vinculados aos estudos da formação e que, nesse momento, mostram-se em uma perspectiva de transmissão e/ou participação. Esses conhecimentos também se relacionam a uma ideia de profissionalidade docente restrita ou emancipatória, o que nos remete a Freire (2006) quando se refere à profissionalidade docente esvaziada e a Oliveira-Formosinho (2007) quando trata das pedagogias de transmissão e participação. Neste último caso, a autora afirma: “Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28). Ademais, vemos uma conexão com Brougère (2011) e Almeida (2017), que defendem uma pedagogia em que a construção da cultura lúdica ocorra com a participação da criança.

Oliveira, Ferreira e Barros (2011) argumentam que o papel do/a professor/a da educação infantil se redimensiona à medida que garante às crianças a oportunidade de escolhas, que repercutem no desenvolvimento de sua autonomia, de suas necessidades, de suas preferências e de seus desejos. Esses fatores se vinculam à construção do conhecimento e dos relacionamentos interpessoais, em um movimento dinâmico, quando os alunos vivenciam situações de aprendizagem “[...] do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso à produção histórica e cultural da humanidade.” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 20).

A seguir, apresentamos o que evidenciou a análise acerca de formas e modos de as crianças viverem a ludicidade no ensino remoto por meio das proposições didáticas das professoras. Essas propostas denotam concepções híbridas no sentido da

instrumentalização do brincar e da ludicidade para o ensino de conteúdos como direito da criança e, assim, como prática de liberdade.

Vimos que a contação de história, por meio de vídeos gravados e de chamadas de *WhatsApp*, foi uma prática significativa apontada pelas professoras e, aparentemente, apreciada pelas crianças. Isso denota a responsabilização das professoras no cuidar/educar as crianças, o conhecimento de suas preferências e a continuidade de uma prática estabelecida nas salas de aula antes da pandemia. Vejamos as falas sobre a *contação de histórias pelas professoras e/ou por familiares*:

Convidando as famílias ao compartilhamento de seu olhar para o filho, como: aquisições motoras, formas de comunicação/ interação, preferências de brinquedos e brincadeiras... e proponho atividades como contação de histórias, cantigas, brincadeiras e interação nos momentos da rotina de cuidado... tiro dúvidas e apresento links para ampliar esse processo (PROFESSORA, METROPOLITANA DO RECIFE, 2020).

Contação de história, brincadeiras, pintura, colagem e etc. (PROFESSORA, ZONA DA MATA, 2020).

Apresentação de trabalhos, por vídeos, fotos e áudios. Contando histórias, ouvindo os(as) aluno(a)s, fazendo relato de histórias e leituras propostas por mim. Conversando com pais, explicando e tirando dúvidas. (PROFESSORA, AGRESTE, 2020)

Observemos também estas afirmações sobre *vídeos com contação de histórias e músicas educativas*:

Sim. A história desenhada. Porque a criança participa da história junto com professor. (PROFESSORA, SERTÃO, 2020).

Contação de histórias como ludicidade. (PROFESSORA, AGRESTE, 2020)

Vimos que a maioria das participantes, cerca de 60%, considera, entre as atividades mais significativas, as atividades lúdicas como elemento próprio da criança, aproximando-se de uma perspectiva instrumentalista, mas demonstra também a preocupação em levar o brincar para a prática docente. Mesmo de maneira pouco crítica, as docentes revelam estar preocupadas em se aproximar do preceituado nas DCNEI (BRASIL, [2009]) e na BNCC (BRASIL, 2017) e do defendido na literatura específica, a

exemplo de Oliveira-Formosinho (2002), Brougère (2011) e Lombardi (2016), quanto a uma profissionalidade docente que busca, em meio aos limites de acesso, instituir-se em contextos embasados na integração entre professora-família. Nesse sentido, são consideradas as singularidades das crianças por meio da interação e da brincadeira que podem se estabelecer mediante suportes (jogos e brinquedos) mobilizados pela professora, pelas crianças e pela família.

Mesmo quando não se têm os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto – conforme preceituado na Lei n.º 14.040/2020, em seu § 4º (Art. 2º) – parece emergir a percepção da indissociabilidade entre cuidar-educar, interagir e brincar. Porém, em parte das professoras participantes deste estudo, notamos uma compreensão do brincar, da ludicidade e da interação como instrumentos de sedução para o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Tais práticas denotam uma tendência ainda calcada na pedagogia transmissiva, na constituição de uma profissionalidade docente da educação infantil esvaziada de seu sentido político-pedagógico, o que nos remete à prática combatida por Freire (2005, 2006).

Por fim, concordando com Marlene Santos (2020, p. 15), reiteramos que “reconhecer que a docência de cada professora tem suas especificidades significa reconhecer que o que unifica a categoria docente é a profissão Professor [...]”. Dessa maneira, reafirmamos que a docência deve ser pensada em sua complexidade.

Considerações Finais

Em seu acontecer, a investigação buscou insistentemente apurar o olhar na busca de uma realidade que se mostrava estranha e, ao mesmo tempo, instigante, exigente de interpretações. Estas eram alimentadas pelos desafios e pelas possibilidades que nos impunha a construção de aproximações às concepções que subjazem às proposições lúdicas das docentes no ensino remoto na educação infantil, no estado de Pernambuco.

Nesse intento, dentro das possibilidades do instrumento utilizado, o processo de análise possibilitou a emergência de três categorias imbricadas direta e/ou indiretamente com as proposições lúdicas. Primeiro, destacaram-se as contradições no interstício dos protocolos institucionais e pedagógicos, apreendidas nas respostas de grande parte das professoras quando denunciam a transferência de responsabilidades na efetivação do contato com as crianças. Depois, discutimos o brincar e a ludicidade na formação

continuada das professoras, no qual se tornou evidente a presença dos fenômenos na trajetória de formação como um saber relevante. Por fim, abordamos as concepções subjacentes às atividades lúdicas propostas pelas professoras da educação infantil.

O processo de análise denotou paradoxos no sentido da responsabilização das professoras para efetivar o ensino remoto com as crianças, também envolvendo as famílias. Nesse sentido, elas lutaram para superar limites pela precarização de meios de acesso pela omissão do poder público na efetivação do ensino. Também vimos paradoxos ao voltarmos para os estudos no processo formativo das professoras no âmbito do brincar e da ludicidade e a emergência de concepções híbridas, que ora se embasavam na busca de atividades mais próximas de uma pedagogia participativa, ora se mostravam mais próximas à tendência instrumentalista. Isso indica que, mesmo com o esforço das professoras na busca de situações prazerosas para as crianças, estas ainda não ocupam a centralidade no processo formativo, uma vez que as atividades deixam pouco espaço para a escolha dos alunos. Assim, predomina uma pedagogia transmissiva, contrapondo-se a uma perspectiva histórico-cultural de participação, o que se revela na previsibilidade da unilateralidade nas respostas das crianças, deixando pouco espaço para a criança brincar como ato de escolha.

Por fim, há que se considerar a inadequação do ensino remoto, principalmente, na educação infantil, por conta de sua especificidade, que se reflete como condição e eixo norteador na constituição da profissionalidade docente crítica. Emerge a necessidade de um programa de formação continuada que possibilite às professoras reverem, analisarem e pensarem a maneira como vem ocorrendo a constituição de sua profissionalidade docente em face dos desafios de ordens multifacetadas que lhes estão sendo impostos.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. *In*: CHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39-56. *E-book*

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Lei nº 10.800, de 9 de junho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.881.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011. p. 19-32.

BRZEZINSKI, Iria. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 105-130.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com as crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da Nossa Época, 98).

FERRONI, Carla de Oliveira. **Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica**. Orientadora: Aline Sommerhalder. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousar ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. *In*: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). **História da Educação. Processos**: práticas e saberes. São Paulo: Escrita, 1998. p. 123-138.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos. O brincar na formação inicial de pedagogos. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburca dos (org.). **Jogos e brincadeira**: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016. p.125-150. (Pesquisa em educação).

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÊ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 27-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. Da formação dos supervisores cooperante a formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa *In*: GUIMARÃES, Célia Maria (org.). **Perspectivas para educação infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 03-31.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bonfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (org.) **Professores e infâncias**: estudo e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infância, Crianças e pandemia: em que barco navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2020. p.1-14.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: Porto Editorial, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1991. p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A solidão profissional de professores de bebês. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 6, p. 512-531, maio/ago. 2020.

SENA, Sílvio; GUIMARÃES, Célia Maria. A brincadeira, o jogo e o trabalho como elementos do saber próprio e da profissionalidade do professor da educação infantil. **Movimento: Revista de Educação**, ano 2, n. 2, p. 1-29, ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_movimento/article/view/32554. Acesso em: 27 set. 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200013&script=sci_artext. Acesso em: 25 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Camila Pires de Campos Freitas e Peter Malcolm Keays*

Submetido em 30/11/2020

Aprovado em 18/03/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)