

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

YARA CASTRO DE BORBA

**O LÚDICO, OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM
CRIANÇAS PEQUENAS NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Lages/SC

2023

YARA CASTRO DE BORBA

**O LÚDICO, OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM
CRIANÇAS PEQUENAS NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 2: Processos Socioculturais em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira

Lages/SC

2023

Ficha Catalográfica

B7261

Borba, Yara Castro de

O lúdico, os jogos e as brincadeiras na educação infantil: percepções de professoras que atuam com crianças pequenas no município de Lages/SC / Yara Castro de Borba ; orientadora Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira. – 2023.

120 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Jogos. I. Pereira, Josilaine Antunes (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

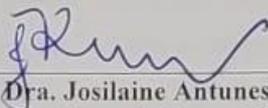
Yara Castro de Borba

**“O LÚDICO, OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS
PEQUENAS NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC”**

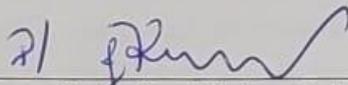
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 18 de Julho de 2023

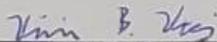
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



Prof. Dra. Viviane de Bona
Examinadora Externa-PPGE/UFPE
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me manter firme nesta trajetória.

Ao meu marido e à minha filha, que precisaram se acostumar com minhas mudanças de humor e com minha ausência em boa parte do tempo. A presença e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Quando as coisas ficaram difíceis e me senti sobrecarregada, desmotivada, vocês permaneceram ao meu lado, me encorajando e lembrando-me das minhas capacidades e habilidades, mesmo nos momentos de dúvidas e cansaço. Filha, você é uma fonte inestimável na minha vida! Fonte de inspiração, minha razão de viver e buscar sempre dar o meu melhor em tudo o que me proponho a fazer. A tua companhia e a tua presença enchem meus dias de motivação e alegria. O teu sorriso e o teu abraço de bom dia são combustíveis essenciais para a Mamãe!

Ao meus Pais, quero expressar o meu agradecimento por todo o amor e o apoio ao longo dessa jornada. Sem a ajuda e o incentivo de vocês, não seria possível alcançar este momento tão importante na minha vida pessoal e profissional! Obrigada pelo incentivo aos meus sonhos, me auxiliando a ultrapassar todos os obstáculos e dificuldades que surgiram no caminho.

Ao meu irmão, que nos momentos de estresse e pressão, esteve presente, me fazendo parar e pensar, oferecendo palavras de encorajamento, disponível para me ouvir mesmo quando estava ocupado.

Sei que, em muitos momentos, me afastei, fiquei ausente de atividades em família, mas nunca duvidei do amor e do apoio de todos vocês! Renunciamos o tempo juntos para que eu pudesse alcançar os objetivos acadêmicos. Sou muito grata por isso.

Agradeço às minhas amigas, em especial à Franciane Cardoso, à Ivete Fontoura e à Elen Padilha, que acompanharam e estiveram presentes nos momentos bons e não tão bons em nossas vidas corridas durante essa jornada. O carinho de cada uma de vocês foi inestimável.

A minha querida diretora, Denise Brum, que sempre esteve disponível e foi essencial e parceira nesse processo de pesquisa e estudos durante o Mestrado em Educação.

A minha terapeuta Jordana, que manteve a minha sanidade mental.

À Marcia, que foi um anjo na minha caminhada e conseguiu me trazer tranquilidade em situações extremas.

Ao UNIEDU, por financiar dois anos desta pesquisa.

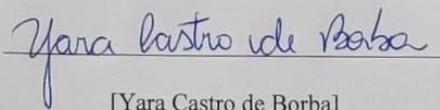
Aos meus avaliadores (interno e externo) e orientadores pelas sugestões durante o processo de construção desse trabalho.

Obrigada a todos os envolvidos neste processo!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão final da Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de julho de 2023.



[Yara Castro de Borba]

RESUMO

Esta dissertação tem como foco o lúdico, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil. O objetivo geral é investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages, SC. São objetivos específicos: compreender de que maneira o lúdico interfere/contribui no processo de formação da criança; identificar se a prática pedagógica das professoras está de acordo com os documentos norteadores da Educação Infantil e analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre os jogos e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas no processo de formação da criança pequena no município de Lages/SC. O estudo tem como base autores como Nogaró, Jung e Conte (2018), Puerari (2019), Bujes (2002, 2008), Ariès (1981), Chamon, Lacerda e Marcondes (2018), Kuhlmann Junior (2002, 2004), Kishimoto (2011), Huizinga (2018), entre outros, bem como, alguns dos documentos orientadores da Educação Infantil, como: DCNEI, LDB, CBTC, BNCC, DCSMEL. Trata-se de pesquisa qualitativa, tendo como método de pesquisa a entrevista e como instrumento de coleta de dados um roteiro semiestruturado. A leitura dos dados coletados teve como método a Análise Temática. Foi realizada uma pesquisa de campo em onze Centros de Educação Infantil de Lages, SC, com doze professoras que atuam com turmas de Pré I e Pré II. A coleta de dados se deu nos meses de março a maio de 2023. As entrevistadas indicam que adotam o lúdico em suas práticas pedagógicas; desenvolvem atividades por meio de jogos e brincadeiras; promovem a interação entre as crianças de forma lúdica; alguns Ceim não possuem estrutura adequada para a promoção de interações e brincadeiras; as formações continuadas desenvolvem mais a questão teórica e que há pouco espaço para trocas entre as professoras da rede. Na Análise Temática, observou-se que, embora seja sinalizada convergência entre as falas das professoras e os documentos balizadores da Educação Infantil, na prática, as professoras trabalham mais acentuadamente com a ideia do brincar intencional, com jogos e brincadeiras dirigidas, no sentido de atender às orientações da Secretaria de Educação. Nota-se, também, certa preocupação em dar início à alfabetização, trabalhando alguns elementos que, em tese, dizem respeito ao Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Lúdico. Jogos. Brincadeiras. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation focuses on play, games and play in early childhood education. The general objective is to investigate how the playful, games and games are present in the pedagogical practices of teachers of early childhood education in the city of Lages, SC. Specific objectives are to understand how the playful interferes/contributes to the child's training process; teacher's pedagogical practice is in accordance with the reference documents for early childhood education and analyze the speech of early childhood education teachers about the relevance of games and play in their pedagogical practices in the process of small child in the municipality of Lages, SC. The study is based on authors such as Nogaro, Jung and Conte (2018), Puerari (2019), Bujes (2002, 2008), Ariès (1981), Chamon, Lacerda and Marcondes (2018), Kuhlmann Junior (2002, 2004), Kishimoto (2011), Huizinga (2018), among others some of the guiding documents of Early Childhood Education, such as: DCNEI, LDB, CBTC, BNCC, DCSMEL. It is qualitative research, having as research method the interview and as a data collection instrument a semi-structured script. The reading of the collected data had as method the Thematic Analysis. A field survey was conducted in eleven Early Childhood Education Centers in Lages, SC, with twelve teachers who work with Pre-I and Pre-II classes. Data collection took place from March to May 2023. The interviewees indicate that they adopt playfulness in their pedagogical practices; develop activities through games and games; promote interaction between children in a playful way; some Ceim do not have adequate structure for promoting interactions and games; the continuing education develops more the theoretical question and that there is little space for exchanges between the teachers of the network. In the Thematic Analysis, it was observed that, although it is signaled convergence between the speeches of the teachers and the guiding documents of Early Childhood Education, in practice, the teachers work more sharply with the idea of intentional play, with games and to meet the guidelines of the Department of Education. There is also some concern about starting literacy, working some elements that, in theory, concern Elementary School.

Keywords: Playful. Games. Games. Early childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	– Contratada em Caráter Temporário
AT	– Análise Temática
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CBTC	– Currículo Base do Território Catarinense
CEIM	– Centros de Educação Infantil Municipal
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCSMEL	– Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages
ECA	– Estatuto da Criança e Adolescente
EF	– Ensino Fundamental
EI	– Educação Infantil
EMEB	– Escolas Municipais de Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
SC	– Santa Catarina
SI	– Séries Iniciais
TCLE	– Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	15
2.1	DEFINIÇÃO DA PESQUISA	15
2.2	<i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA.....	17
2.3	PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	20
3	INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	26
3.1	CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	26
3.2	TRAJETÓRIAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	34
4	LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
5.1	FUNÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	58
5.2	VAMOS BRINCAR? ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS NO CEIM	63
5.2.1	Espaços, jogos, brincadeiras e interações	74
5.2.2	Percepções sobre o lúdico na formação inicial e continuada	81
6	APONTAMENTOS FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	99
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	104
	APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA	106
	APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	107

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade na Educação Infantil ainda é um tema que permite trazer relevantes discussões acerca do que se utiliza no âmbito educativo e do que é proposto nos documentos orientadores das ações desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil.

Educação Infantil é uma fase na qual a criança tem contato com uma instituição educativa e se separa do ambiente familiar pela primeira vez. Para tornar esse processo de adaptação mais tranquilo, pode-se fazer uso de estratégias e ferramentas que explorem e/ou utilizem a ludicidade nos momentos de acolhida, adaptação e desenvolvimento. Essa pode ser uma maneira diferenciada de tornar o ambiente mais atrativo e dinâmico. Assim, entende-se que a ludicidade, os jogos e as brincadeiras podem vir a contribuir e trazer diversas possibilidades de desenvolvimento e construção dos sujeitos infantis, oportunizando benefícios importantes na qualidade do processo de desenvolvimento das crianças.

Ao abrir espaço para o lúdico, trazendo jogos e brincadeiras para a rotina da Educação Infantil, as crianças podem ser beneficiadas com oportunidades de socialização e troca de experiências, desenvolver habilidades, interagir com mais facilidade, brincar entre si e aprender de forma significativa, dinâmica e criativa.

Por meio dos jogos e brincadeiras, como um instrumento e/ou ferramenta potente na da Educação Infantil, é possível observar uma forma de proporcionar, às crianças, momentos diferenciados de crescimento e aprendizado. Nesse contexto, em que a ludicidade pode estar presente nas Instituições de Educação Infantil, parte-se da ideia de um espaço no qual as crianças têm a oportunidade de explorar e descobrir mais elementos sobre si mesmas e sobre os outros, além de desenvolverem diversas habilidades, como a imaginação, o pensamento, o raciocínio, a comunicação, o corpo e o movimento, entre outros aspectos significantes ao desenvolvimento.

Também cabe ressaltar que a pesquisa é fator relevante para o aprimoramento da carreira do professor, visto que é a partir de novos estudos que se torna possível melhorar o fazer pedagógico, conseqüentemente a prática e angariar novos conhecimentos. Desse modo, a pesquisa se torna relevante para a formação profissional, pessoal e coletiva, ampliando a visão do professor para novas perspectivas e horizontes do âmbito educacional.

Ingressar no mestrado esteve no horizonte desta professora, agora também pesquisadora. O pensar nesse caminho também gerava momentos de incertezas e angústia com relação aos temas que poderiam ser trabalhados. Ao longo da trajetória profissional, tive a

oportunidade de trabalhar no Ensino Superior, porém, em 2013, ingressei na Educação Infantil e me encantei com as crianças.

Naquele mesmo ano, assumi o cargo de professora na rede municipal de ensino de Lages, Santa Catarina (SC), e pude vivenciar a rotina da Educação Infantil, o encantamento das crianças com as atividades propostas e a expectativa pela forma como seriam desenvolvidas, principalmente quando as crianças confeccionavam os materiais ou auxiliavam nas práticas pedagógicas, contribuindo como sujeitos do próprio conhecimento. A partir de então, o lúdico, os jogos e as brincadeiras passaram a chamar a minha atenção, uma vez que tudo o que era mais dinâmico e descontraído, acabava por atrair a atenção das crianças.

Partindo do princípio de que a ludicidade poderia transformar os momentos de troca e interação entre as crianças, percebi que o caminho a ser percorrido é longo, mas, entendia que quando estamos dispostos a analisar e reavaliar o trabalho realizado no espaço institucional da Educação Infantil, as mudanças são possíveis, e viáveis. Aos poucos, fui percebendo o quanto o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem vir a contribuir durante o trajeto que leva ao processo de construção e desenvolvimento das crianças. Buscando tornar a instituição um espaço no qual as crianças se sentissem acolhidas, passei a observar as minhas práticas e de outras colegas de profissão com relação às formas e estratégias utilizadas nos projetos e atividades propostos às turmas de Educação Infantil.

Observei, nessa caminhada, que, na maioria das vezes, a palavra lúdico era utilizada apenas no planejamento, sem que de fato acontecesse no dia a dia da instituição. Isso permitiu refletir que o lúdico, embora sua importância referendada em diferentes documentos orientadores das práticas pedagógicas, e do contexto mais amplo da Educação Infantil, bem como discutido e compreendido como essencial nessa etapa da Educação Básica, ainda não é utilizado em sua totalidade e/ou potencialidade pelos professores da Educação Infantil em suas práticas.

Aos poucos, uma das minhas inquietações ganhou forma, ou seja, conhecer e entender a forma como o lúdico se desenvolve, ou não, na Educação Infantil, o modo como ele é considerado no planejamento e a forma como é aplicado na prática cotidiana. Antes mesmo de aprofundar-me na pesquisa, pude constatar que, algumas vezes, ele surge como uma brincadeira ou jogo dirigido, relacionado aos temas e propostas que constam no planejamento a ser obrigatoriamente cumprido, porém, em seu vasto leque de possibilidades, na maior parte do tempo, acaba não sendo aproveitado.

Na Educação Infantil, trabalhamos com planejamento e projetos que visam o desenvolvimento da criança. A ludicidade é percebida como momentos direcionados a

brincadeiras, mas as mesmas podem ser exploradas de diversas formas. O ato de brincar é importante na vida das crianças, contudo, também acaba sendo associado a um momento de distração, em geral quando as professoras precisam concluir algo e os brinquedos se tornam a alternativa viável para manter as crianças ocupadas.

Quando estamos inseridos no cotidiano da Educação Infantil, é possível observar a maneira como as crianças se comportam e demonstram interesse pelas atividades propostas. Nesse espaço, a forma como o professor conduz e aplica sua prática pedagógica deve estar aberta a possibilidades diversas, sempre levando em consideração o perfil da turma e as peculiaridades de cada criança. Conhecendo os sujeitos com quem atua, pode-se planejar momentos que oportunizem, à criança, participar ativamente de todo o processo de desenvolvimento, evoluindo constantemente por meio das brincadeiras, dos jogos e das interações que ocorrem na rotina dos Centros de Educação Infantil.

Com base no exposto, quando da matrícula no curso de Mestrado em educação, vislumbrou-se pesquisar a ludicidade na constituição dos sujeitos na Educação Infantil, a partir do questionamento: de que maneira o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão sendo utilizados na prática pedagógica das professoras na Educação Infantil?

Para responder à problemática de pesquisa, delineou-se como objetivo geral: investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages, SC. A fim de alcançar o objetivo proposto, são objetivos específicos desta dissertação: compreender de que maneira o lúdico interfere/contribui no processo de formação da criança; identificar se a prática pedagógica das professoras está de acordo com os documentos norteadores da Educação Infantil e analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre os jogos e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas no processo de formação da criança pequena no município de Lages/SC.

A fundamentação teórica da dissertação tem por base autores da área da Filosofia, da História e da Educação, dentre eles: Nogaro, Jung e Conte (2018), Puerari (2019), Bujes (2002/2008), Ariès (1981), Ghirdelli (2000), Chamon, Lacerda e Marcondes (2018), Kuhlmann Junior (2002/2004), Kishimoto (2011), Huizinga (2018), entre outros, bem como, alguns dos documentos orientadores da Educação Infantil, como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages (DCSMEL), o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, a fim de contextualizar a potencialidade do lúdico, dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e, como metodologia, fundou-se em uma revisão bibliográfica e na pesquisa de campo. A revisão oportunizou a apresentação do contexto ao qual se refere a Educação Infantil e a importância do lúdico, dos jogos e das brincadeiras nessa etapa da Educação Básica. A pesquisa de campo teve como *locus* onze Centros de Educação Infantil do Município (Ceim) de Lages/SC, e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com doze professoras que atuam em turmas de Pré I e Pré II nos Ceim pesquisados. Os dados coletados foram categorizados por temática, conseqüentemente, a reflexão sobre os mesmos se funda na Análise Temática.

A dissertação está organizada em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. Na metodologia, são apontados os caminhos percorridos para e na pesquisa, com definição de pesquisa, da metodologia, da coleta e de análise de dados, o *locus* e o perfil dos sujeitos pesquisados. Em seguida, no referencial teórico, contextualiza-se a infância, assinalando alguns períodos da história da educação com relação às crianças e conceitos de infância; apresenta-se uma abordagem sobre a Educação Infantil brasileira e a criança como sujeito de direitos, trazendo o que dizem os documentos orientadores da Educação Infantil. A Sessão seguinte, ainda parte do referencial teórico, aborda o lúdico, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil, destacando-se conceitos que contribuem para a compreensão do tema aqui tratado. Na sessão que antecede as considerações finais, são apresentados os dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e conseqüente análise das temáticas surgidas durante a leitura desses dados. Após as considerações finais, apresentam-se as referências, apêndices e anexos.

2 METODOLOGIA

Nesta sessão, são apresentados os caminhos metodológicos seguidos para a efetivação da pesquisa e conseqüente análise e discussão dos resultados para compor esta dissertação. Define-se pesquisa, tipo, abordagem, *locus* de estudo e sujeitos pesquisados.

Pode-se dizer, com Gil (2002), que pesquisar é essencial para se produzir conhecimentos. Por meio da pesquisa, com critérios bem definidos, pode-se estudar determinado campo ou área do conhecimento, aprofundando-se em aspectos que nem sempre têm uma explicação já elaborada. Dessa forma, a pesquisa se caracteriza como um procedimento de estudo que busca respostas a problemas específicos para que se possa apresentar soluções possíveis de serem aplicadas na prática (Gil, 2002).

Um estudo investigativo se desenvolve em diferentes etapas, que incluem a formulação de um problema a ser pesquisado, o método ou métodos de estudo que serão adotados, as ferramentas a serem utilizadas, os procedimentos de coleta de dados, o *locus* da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos de coleta e análise dos dados coletados (Gil, 2002).

Tendo essa compreensão, em linhas gerais, do que é uma pesquisa, na sequência, apresentamos os procedimentos adotados no estudo que gerou esta dissertação, partindo da definição da pesquisa aqui apresentada em forma de texto dissertativo.

2.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é de abordagem qualitativa, tem por objetivo a qualidade e não a quantidade dos dados a serem coletados. Dessa forma, esse tipo de abordagem permite compreender de forma mais aprofundada o tema em estudo. Também os instrumentos de coleta de dados nesse tipo de pesquisa podem ser diversos, a exemplo de entrevistas, observações de campo, documentos, entre outros. Nesse sentido, o estudo não é delimitado por hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, permitindo a leitura do pesquisador sobre a realidade investigada com base em autores e estudos que já tenham abordado o tema em questão, porém, em outros espaços, tempos e sujeitos.

De acordo com Flick (2013, p. 23), nas pesquisas de abordagem qualitativa a “[...] a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado”. Tal abordagem permite que os participantes respondam questões espontaneamente, com as próprias palavras, e suas colocações serão analisadas sob um ponto de vista teórico-metodológico que permita ao

pesquisador conhecer e compreender a perspectiva dos sujeitos investigados, levando-se em conta os contextos social, cultural e histórico, tanto do foco do estudo quanto dos sujeitos que atuam e refletem sobre ele durante uma entrevista, por exemplo.

Ainda sobre a definição de pesquisa qualitativa, Minayo (1995, p. 21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme ressaltado por Minayo (1995), a pesquisa de abordagem qualitativa tem como foco aprofundar-se no estudo de fenômenos sociais mais complexos e subjetivos. Nesse sentido, as experiências, perspectivas e opiniões dos sujeitos envolvidos no estudo são valorizadas e a função do pesquisador é a de explorar detalhes que surgem nas relações humanas, marcadas pela complexidade. Essa definição aproxima-se do exposto por Flick (2013), na medida em que considera a análise de dados uma leitura interpretativa que permita identificar elementos capazes de explicar uma determinada realidade.

Além disso, a pesquisa qualitativa tem cinco características essenciais: 1) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento da pesquisa; 2) dados descritivos; 3) preocupação com o processo de estudo, maior que o seu resultado; 4) o “significado” das coisas para os outros é ponto culminante para o pesquisador e; 5) a análise dos dados é indutiva (Lüdke; André, 1986).

Depreende-se, dessas características, que a coleta de dados se dá no ambiente onde os fatos ocorrem e o pesquisador também se torna instrumento da pesquisa na medida em que se insere no contexto estudado para coletar dados que lhe permitam interpretar e propor soluções ao problema investigado. Por se tratar de pesquisa qualitativa, como já afirmado, a coleta de dados pode se dar por diferentes instrumentos ou meios e sua apresentação tende a ser mais detalhada. Por essa razão, a preocupação do pesquisador não está no resultado da pesquisa, mas no processo e nas interações desenvolvidas no contexto pesquisado, levando à reflexão a respeito do que ocorre, o que também condiz a uma análise indutiva, que reflete sobre os significados explícitos e/ou implícitos nas relações entre os sujeitos e suas percepções quanto ao problema investigado.

Diante dessas colocações, o olhar qualitativo da pesquisa aqui adotado nos auxilia a observar o tema em estudo de forma a compreender e interpretar o contexto da Educação

Infantil no que tange ao uso do lúdico, dos jogos e das brincadeiras nas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Lages (SC).

Optou-se, neste estudo, por trabalhar com análise temática, por meio da qual o sujeito pesquisado tem a possibilidade de relatar suas experiências no contexto escolar ou da Educação Infantil, com o objetivo de relacionar seus relatos em conformidade com a temática investigada. Usa-se como referencial desse tipo de análise os estudos de Souza (2019), cuja fundamentação se apoia em Virginia Braum e Victoria Clarke.

A respeito da Análise Temática, Souza (2019) ressalta que esse tipo de análise

[...] possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas (Souza, 2019, p. 52).

A Análise Temática (AT) pode ser aplicada de duas maneiras: dedutiva (teórica) ou indutiva (com base em dados), todavia, “Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa” (Souza, 2019, p. 53).

Pode-se dizer, assim, que independentemente da forma que será abordada, a Análise Temática é valorizada, seja pela praticidade, seja pela relevante aplicabilidade. Desse modo, pode ser utilizada na maior parte das pesquisas qualitativas, sendo que “O processo de AT começa quando o pesquisador procurar, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista [...]” (Souza, 2019, p. 54).

A pesquisa foi realizada em onze Centros de Educação Infantil do Município de Lages, SC, com entrevistas semiestruturadas com doze professoras que atuam com crianças pequenas (4 a 5 anos de idade), em turmas de Pré I e Pré II, para investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras vêm sendo utilizados na Educação Infantil pública municipal.

2.2 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas com questões semiestruturadas para melhor obter informações sobre os conhecimentos dos sujeitos entrevistados a respeito do tema proposto na pesquisa, bem como sua formação e prática pedagógica.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), buscando assegurar os pressupostos previstos e determinados pela Resolução nº 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde¹.

O espaço amplo desta pesquisa é o município de Lages, localizado no Estado de Santa Catarina, fundado em 22 de novembro de 1766. Conta com aproximadamente 180.125 habitantes e maior extensão territorial (2.631,504 km) de Santa Catarina. O município oferta vagas em setenta e sete Centros de Educação Infantil Municipal urbanos e mais dezessete Escolas Municipais de Educação Básica (Emeb) que, além do ensino fundamental anos iniciais e finais, têm disponibilidade de turmas de Pré I e Pré II.

Através do envio de um ofício à Secretaria da Educação, obtivemos a informação da quantidade e disponibilidade de turmas que atendem crianças pequenas (em idade de pré-escolar), sendo elas (Quadro 1 e Quadro 2):

Quadro 1 - Turmas de Pré I e II em Ceim de Lages

TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS
PRÉ I Integral	23
PRÉ II Integral	12
PRÉ I Parcial	36
PRÉ II Parcial	48
PRÉ MISTO	07
TOTAL	126 turmas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 - Turmas de Pré I e II em EMEB de Lages

TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS
PRÉ I Integral	03
PRÉ II Integral	03
PRÉ I Parcial	10
PRÉ II Parcial	12
PRÉ Misto	02
TOTAL	30 turmas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para seleção de amostra de pesquisa, foram selecionados aleatoriamente, conforme a disponibilidade e aceite da gestão e das professoras, onze Ceim que atendem crianças em idade de Pré Escolar (4 a 5 anos e 11 meses) e 12 professoras do quadro funcional do município, sendo onze efetivas e uma professora contratada em caráter temporário (ACT). A fim de resguardar a identidade das participantes, estas são identificadas nesta dissertação com nomes

¹ Cópia do Parecer pode ser visualizada no Anexo desta dissertação.

de flores, assim especificadas: Magnólia, Margarida, Rosa, Violeta, Gérbera, Camélia, Petúnia, Amarílis, Azaléa, Hortênsia, Íris e Tulipa.

Após aprovação do CEP, efetuou-se o contato com a direção dos Ceim, sendo que 11 aceitaram participar da pesquisa e também as professoras. Confirmado o aceite, foram agendadas as datas e horários para que as entrevistas fossem realizadas individualmente com as professoras participantes. No dia entrevista, a pesquisadora apresentou à diretora o documento de Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, assinadas pelo Pesquisador Responsável, pelo Responsável pela Instituição Proponente (Uniplac), junto à responsável pela Instituição Co-participante (Secretaria da Educação do Município de Lage/SC). Em seguida, a professora que seria entrevistada recebeu o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – disponibilizado pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), que foi lido e assinado em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com a professora entrevistada. As entrevistas tiveram duração de 15 a 20 minutos em média entre os meses de março e maio de 2023.

Após finalizadas as entrevistas, efetuou-se a transcrição das gravações de acordo com a ordem de realização (ver Apêndice A). Os dados coletados permitiram efetuar, primeiramente, o levantamento do perfil das professoras a respeito de faixa-etária, formação acadêmica, tempo de atuação na Educação Infantil e turma que atendiam no momento da entrevista.

Cabe, ainda, lembrar que a estratégia usada para analisar os dados provenientes das questões gerais abordadas nas entrevistas foi a Análise Temática, uma forma metodológica que pode trazer importantes contribuições em pesquisas qualitativas, ou seja, ela é caracterizada como um método de coleta de dados que permite uma análise do que é dito pelos sujeitos.

Quanto à entrevista, esta acontece formulada na relação com o outro, quando os sujeitos envolvidos e/ou entrevistados acabam refazendo suas histórias. Dessa forma, a partir de um roteiro semiestruturado, forma utilizada nas pesquisas qualitativas que combina elementos necessários à composição de um conjunto flexível de questionamentos. Essa flexibilidade permite ao pesquisador explorar aspectos que surgem durante as falas das entrevistadas. Sendo assim:

Dado o valor formativo que a entrevista carrega, é importante observar que tal técnica pode significar importante contribuição para a pesquisa. A relevância da entrevista como técnica utilizada nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente em pesquisas educacionais (Sousa; Cabral, 2015, p. 150).

Por se tratar de um instrumento condizente também com pesquisas em educação, a coleta de dados por meio de entrevistas foi a opção adotada para conhecer o que pensam

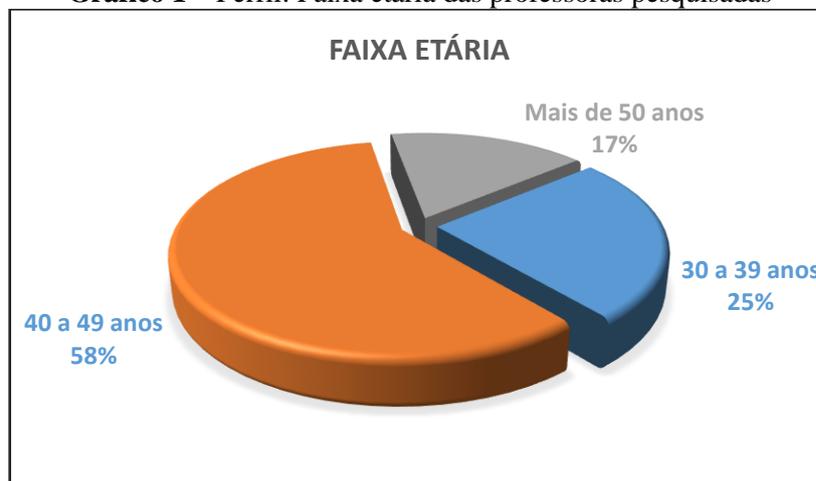
professoras da Educação Infantil do município de Lages (SC), a respeito do uso do lúdico, dos jogos e das brincadeiras nas práticas desenvolvidas na instituição em que atuam.

Desse modo, após a análise da fala e da prática das professoras participantes da pesquisa, buscamos estabelecer um paralelo dos resultados com as informações contidas em documentos que embasam as atividades pedagógicas na Educação Infantil, dentre eles, as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages. A análise se volta em confrontar aproximações ou distanciamentos entre as falas das entrevistadas e o teor desse documento no que se refere ao lúdico, aos jogos e às brincadeiras na Educação Infantil, além de aspectos que surgiram no processo de análise.

2.3 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

O corpo docente das instituições de Educação Infantil de Lages (SC), é majoritariamente composto por mulheres, dessa forma, todas as entrevistadas são do gênero feminino e se dividem em três faixas-etárias: de 30 a 40 anos, de 41 a 49 anos e mais de 50 anos de idade (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Perfil: Faixa etária das professoras pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Quanto à formação inicial, os dados indicam que a maioria das entrevistadas é formada em Pedagogia, excetuando-se uma que cursou Magistério (Segundo Grau) e tem graduação em outra área da educação. No que tange ao aperfeiçoamento profissional, das professoras entrevistadas, dez já fizeram curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em diferentes áreas, uma delas está cursando nova especialização e uma está cursando Mestrado (Quadro 3):

Quadro 3 - Curso de Pós-Graduação

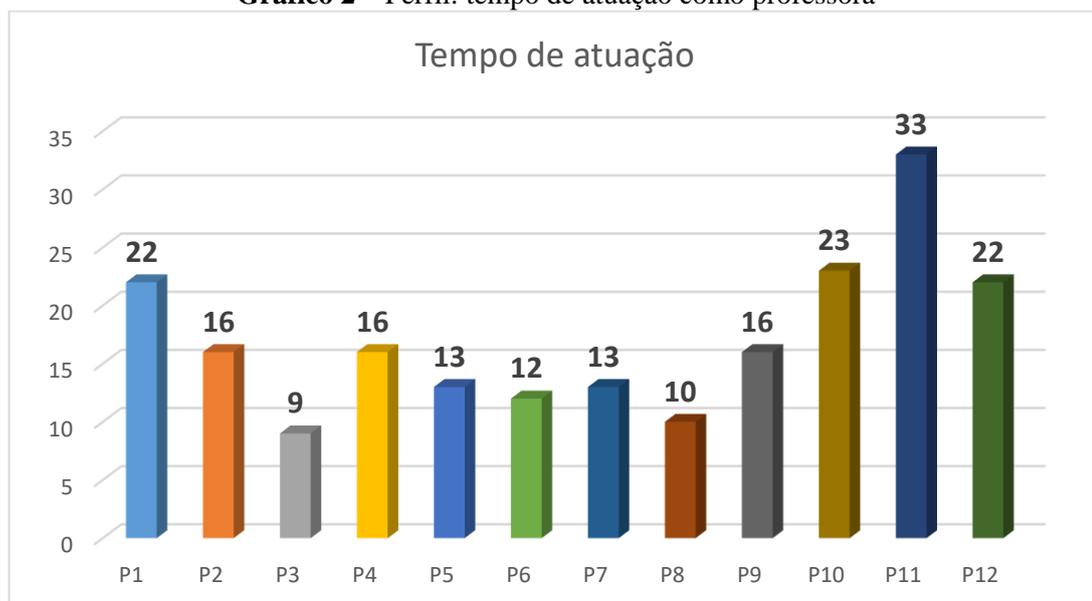
Professora	Especialização 1	Especialização 2	Mestrado
Magnólia	Educação Infantil	—	—
Margarida	Pedagogia	—	—
Rosa	Educação Infantil	—	—
Violeta	Psicopedagogia	—	—
Gérbera	Não especificada	—	—
Camélia	Práticas Pedagógicas	—	—
Petúnia	Alfabetização e Letramento na EI* e SI*	Educação Especial (cursando)	—
Amarílis	—	—	—
Azaléa	Gestão Escolar	—	Educação (cursando)
Hortênsia	Interdisciplinaridade	—	—
Iris	—	—	—
Tulipa	Alfabetização e Letramento	—	—

* EI – Educação Infantil

* SI – Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Em relação ao tempo de exercício da profissão, este mostra-se diversificado, com professoras atuando entre nove e trinta e três anos, conforme se pode observar no Gráfico 2. A respeito desses dados, cabe mencionar que uma das professoras relata quatro anos de estágio também como atuação e uma que relacionou ter lecionado metade do tempo em escolas da rede privada de ensino antes de seguir carreira na rede municipal de ensino de Lages.

Gráfico 2 – Perfil: tempo de atuação como professora

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

No que diz respeito à turma, cinco professoras atuavam com Pré I integral; três com o Pré I parcial (apenas um turno); três com Pré II integral e duas atuavam com Pré II parcial (apenas um turno).

Observa-se, pelo perfil das entrevistadas, que todas têm experiência na docência e que, excetuando-se uma, todas são graduadas em Pedagogia, curso que habilita a lecionar para as primeiras etapas da Educação Básica – Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Ainda, excetuando-se uma, as demais buscaram aperfeiçoamento em cursos de Especialização em áreas educacionais diversas, bem como, uma delas estava cursando uma segunda especialização e outra Mestrado em Educação.

Cabe ressaltar que a busca por aperfeiçoamento é uma das questões importantes para quem trabalha na área educacional, tendo em vista que tanto as instituições educacionais, quanto os sujeitos e, principalmente, as diretrizes educacionais, mudam constantemente, o que requer um profissional atualizado em conhecimentos que agreguem ao seu fazer pedagógico.

Todas as pesquisadas têm Ensino Superior e atuam em onze Ceim do espaço urbano de Lages, que estão localizados em diferentes bairros e na área central do município. Embora esses dados não tenham relação direta com o estudo aqui apresentado, entendemos como importante destacar que a pesquisa se concentrou em Ceim que ofertam os níveis Pré I e Pré II, a partir da indicação da Secretaria de Educação. Também, deu-se preferência, conforme já apontado a professoras efetivas (apenas uma das 12 professoras entrevistadas trabalha como contratada no Município), cujas informações gerais sobre suas percepções são resumidas a seguir.

Magnólia está na faixa etária dos 40 aos 50 anos de idade, é formada em Pedagogia, tem Especialização na área da Educação Infantil e atua há mais de 20 anos como professora. Para Magnólia, que trabalha com uma turma de Pré I integral, o Ceim vem desempenhando um papel que não é função da instituição de Educação Infantil. Isso se reflete no trabalho pedagógico e na vida das crianças, principalmente as que ficam cerca de oito horas na instituição e acabam tendo pouco contato com os pais. Acredita que o Ceim precisa ter um olhar mais humanitário, no sentido de perceber quando a criança precisa de atenção e de afeto, sendo assim, as profissionais do Ceim exercem funções para além da Educação Infantil. Magnólia também faz referência à questão conteudista da Educação Infantil, considerando que nem sempre o conteúdo é mais importante.

Margarida tem mais de 50 anos de idade, é formada em Pedagogia e tem especialização na área educacional. Atua há mais de 10 anos como professora e trabalha com uma turma de Pré I integral. Margarida é de poucas palavras, a conversa foi rápida e ela foi sucinta nas suas falas. Para essa professora, a tecnologia, os aparelhos eletroeletrônicos estão muito presentes

na vida das crianças, dessa forma, a Educação Infantil tem importância, pois, como se pode depreender da sua fala, no Ceim as crianças não têm acesso a esses recursos.

Rosa tem mais de 30 anos de idade, é formada em Pedagogia e tem pós-graduação. Atua há mais de 10 anos como professora e trabalha com uma turma de Pré II integral. Para ela, a Educação Infantil é o espaço de socialização das crianças e de aprender algumas coisas que as famílias, por razões diversas, não desenvolvem em casa. Assim, entende que o Ceim e as professoras acabam por assumir também responsabilidades que seriam das famílias.

Violeta tem mais de 30 anos, é formada em Pedagogia e tem curso de pós-graduação nessa mesma área. Atua há mais de 15 anos como professora e, atualmente, está com uma turma de Pré I. Para Violeta, quanto mais cedo a criança frequenta o Ceim, mais fácil é sua adaptação, embora entenda que o ideal seria a partir dos 10 meses de idade ou um ano, pois a frequência na Educação Infantil antes da idade obrigatória (4 anos) ajuda a criança a se familiarizar com a rotina da Educação Infantil.

Gérbera tem mais de quarenta anos de idade, é formada em Pedagogia e atua há mais de 10 anos como professora. Atualmente, atende uma turma de Pré I - integral. De poucas palavras, mais tímida durante a conversa, Gérbera entende que o trabalho no Ceim é ótimo, mas não se alongou em suas explicações.

Camélia tem mais de quarenta anos, é formada em Pedagogia e tem especialização na área. Atua há mais de 10 anos na docência e, atualmente, atende uma turma de Pré II. Para Camélia, a instituição onde atua está *“um pouco despreparada para receber essas crianças mais cedo”*, porque, segundo ela, as crianças não demonstram muita *“vontade, talvez até por conta das mídias digitais, que hoje estão e um celular na mão bem cedo”*. Conforme entende Camélia, as crianças dominam a tecnologia mesmos sem saber ler, e a Educação Infantil não acompanha esse processo.

Petúnia tem mais de quarenta anos de idade, é formada em Pedagogia, com duas especializações na área da educação. Há mais de 13 anos atuando como professora, no momento, atende uma turma de Pré I - integral. Com relação à função da Educação Infantil no atendimento a crianças cada vez mais cedo, a professora ressalta duas percepções, uma baseada no que, muitas vezes, os pais pensam do Ceim. Para alguns pais, segundo a professora, o Ceim caracteriza-se como lugar de cuidados, para outros se alinha com a função institucional, trata-se de espaço de aprendizagens.

Amarílis tem mais de quarenta anos e é graduada em Pedagogia. Sua atuação ultrapassa os dez anos e, no momento, está com uma turma de Pré I - integral. Amarílis entende o Ceim

como espaço de socialização e que quanto mais cedo a criança inicia esse processo, melhor para o desenvolvimento social.

Azaléa tem mais de 37 anos de idade, é formada em pedagogia, tem especialização na área educacional e cursa mestrado também na área da educação. Há 16 anos atua como professora e atende, neste ano, uma turma de Pré II - integral. Essa professora percebe o Ceim “*como uma possibilidade de encontros*”, um lugar no qual as crianças “*podem interagir um com o outro e brincar com as crianças da mesma faixa etária, coisa que às vezes eles não têm essa possibilidade só lá na sociedade ou na família*”. Nessa afirmativa, compara a questão da falta de liberdade que se tem hoje com o tempo que as crianças podiam “*brincar na rua*”.

Hortênsia tem mais de 40 anos de idade e ultrapassa os 20 anos de docência. É formada em Pedagogia e atua com uma turma de Pré I - parcial (apenas um turno). Quando instada a relatar sua percepção sobre a função da Educação Infantil para crianças na faixa etária do zero aos cinco anos, Hortênsia vê “*um lado positivo e tem um lado negativo*”. Segundo ela, a criança necessita do “*aconchego da família, desse lugar, da família, da mãe, desses cuidadores, mas [o Ceim] também é importante*”, porque, na escola, ocorre um certo “*desvincular*” da família e a “*socialização*” com outras pessoas, outras crianças da mesma faixa etária, embora os bebês, por exemplo, necessitem de mais cuidados, atenção, “*aconchego*”.

Íris tem mais de quarenta anos e mais de 30 como professora. É graduada na área da educação e atua com uma turma de Pré II - integral. Para essa professora, quanto mais cedo a criança começa a frequentar a Educação Infantil, mais importante é para o seu desenvolvimento, pois, conforme entende, os pais precisam do Ceim para que as crianças fiquem enquanto trabalham e ao mesmo tempo tenham atendimento educacional, quanto para a própria criança, como uma forma de preparo, de trabalhar a independência antes de chegar no ensino fundamental, “*que é a alfabetização*”.

Tulipa tem mais de 50 anos de idade e está há 22 anos atuando como professora. É formada em Pedagogia, com especialização na área educacional e atua com uma turma de Pré II - integral. Convidada a falar a respeito da função dos Ceim destinados para crianças que ingressam cada vez mais cedo na Educação Básica, Tulipa entende como algo positivo, pois, “*com os pares que vai desenvolver o aprendizado da criança mais cedo*”. Para ela, “*contribui bastante para que a criança tenha um alicerce, uma base boa, porque [...] é fundamental que essa base seja bem construída*”. Salienta, no entanto, que, para a formação dessa base, a Instituição de Educação Infantil “*tem que estar bem-preparada, os professores também, com boa formação, para que possam receber essas crianças e oferecer esse espaço adequado para o desenvolvimento que vai contribuir [...] para elas conviverem em sociedade*”.

Essas são informações gerais a respeito das professoras entrevistadas. Os dados mais específicos a respeito da temática investigada são apresentados e analisados na última sessão desta dissertação. A seguir, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta dissertação.

3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Esta seção tem como objetivo apresentar uma breve contextualização teórica sobre a infância, a Educação Infantil Brasileira e a criança como sujeito de direitos, especialmente focando no trabalho com crianças pequenas (faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

São apresentadas concepções e breve contextualização da infância; considerações sobre a Instituição de Educação Infantil na contemporaneidade; abordagem sobre a Educação Infantil e a criança como sujeito de direitos com base em documentos como LDB, as DCNEI e a BNCC.

A infância remete a diferentes concepções que se tem sobre a criança ao longo da história. É possível observar que a visibilidade desse termo foi ampliada, tendo em vista fatores que influenciaram e influenciam o que se entende por infância. Isso se deve, entre outras questões, à regulamentação/normatização da infância e o lugar das crianças na sociedade, em especial como sujeitos de vários direitos, dentre eles, a educação.

Para a criança bem pequena, o Estado brasileiro delega aos municípios a oferta da Educação Infantil, destinada aos sujeitos infantis (0 a 5 anos e 11 meses de idade). Para compreender esse processo, faz-se necessário trazer à tona conceitos de infância, o que requer múltiplos olhares, haja vista que o modo como a infância vem sendo considerada se altera conforme o contexto histórico das sociedades de cada época.

3.1 CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Para compreender as diferentes concepções de infância na contemporaneidade, torna-se importante olhar para o passado, bem como problematizar a maneira como essa população foi sendo pensada e “fabricada” ao longo da história. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), a infância passou por momentos diversos e distintos, cujas relações sociais com a Igreja, o Estado e até mesmo a família acabaram mantendo-se por muito tempo baseadas em valores religiosos, morais e culturais, que, de certa forma, dividiram a sociedade em dominadores e subordinados em suas determinadas funções.

Na compreensão desse processo, faz-se necessário trazer o conceito de infância a partir da multiplicidade de olhares, já que a concepção desta, tem sido alterado ao longo da história. Para Kuhlmann Junior,

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das

crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar (Kuhlmann Júnior, 2002, p. 7).

Partindo desse contexto, o conceito de infância depende sempre da observação e do olhar de um adulto ou de uma sociedade de determinada época ou momento. A questão não é dizer que uma pessoa teve ou não infância, mas perceber de que modo os primeiros dez ou doze anos de vida dos sujeitos são vistos na sociedade que estão inseridos.

Importante ressaltar que nem todas as crianças são percebidas do mesmo modo, pois a concepção de criança e infância depende de uma série de variáveis e de discursos sobre a infância. Esses discursos, por sua vez, estão sujeitos a diferentes atravessamentos, sejam eles sociais, políticos, regulatórios, jurídicos e/ou econômicos.

Refletir sobre o discurso é uma forma de perceber o quanto ele se alastra pela sociedade, ou seja, está presente nas instituições educacionais, nas conversas rotineiras e acabam por ordenar e organizar tudo à sua volta (Ferreira; Traversini, 2013). Assim, coloca-se em tensão o que se diz sobre ter ou não infância, pois será sempre um olhar adulto diferente que se volta para as crianças, sem que seja a criança a dizer sobre si.

Se a criança, portanto aquela que vive a infância, não é quem se pronuncia sobre a própria vivência, é preciso questionar e buscar entender como se deram as relações entre infância e criança a partir dos discursos estabelecidos em tempos e espaços determinados. Pode-se observar essa ideia em Fernandes e Kuhlmann Junior (2004, p. 29), que consideram a infância como “[...] discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto, às variáveis de contexto que o definem”.

A partir de alguns estudos dos autores citados acima, observa-se que o discurso histórico traz uma contribuição importante para entendermos o passado e suas instruções no presente. Porém, se faz relevante aceitarmos que sua significação do discurso está diretamente relacionada ao seu contexto e às variáveis que os definem. Ainda, a significação de um discurso histórico pode sofrer alterações ao longo do tempo, visto que as variáveis de contexto também sofrem mudanças. Sendo assim, na leitura do discurso histórico, leva-se em consideração o contexto que está sendo estudado, como também o contexto em que está sendo produzido, para que se possa melhor conhecer o passado e suas orientações no presente.

Pode-se usar como exemplo o século XII, quando ainda não havia um olhar diferenciado ou uma concepção/conceito de infância. Portanto, naquela época, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. Significa dizer que não existia um tratamento ou olhar diferenciado

sobre as primeiras fases da vida (primeira e segunda infância), desse modo, inexistindo essa diferenciação, onde as crianças eram incorporadas à rotina dos adultos (Ariès, 1981).

Também a história permite observar que, a depender do contexto temporal, muitas crianças, notadamente das classes menos favorecidas, não tinham assegurado o seu direito à vida. No contexto do século XII, por exemplo, a rejeição, o aborto, a morte e o abandono faziam parte da realidade social da época (Ariès, 1981). No período em questão, conforme o mesmo autor, os índices de sobrevivência de crianças eram baixos, devido aos poucos recursos familiares e à ausência de saneamento básico que lhes permitisse um desenvolvimento sadio, portanto, o apego aos filhos menores não era comum.

Dessa forma, compreende-se que, no período referido, a arte medieval desconhecia a infância (Ariès, 1981). Sendo assim, conforme Heywood (2004, p. 10), “[...]. Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida [...]”.

Ainda, cabe ressaltar que, para alguns estudiosos, a exemplo de Ariès (1981), na Idade Média, a criança era vista como um instrumento de manipulação ideológica e quando alcançava um pouco mais de autonomia física, era inserida no mundo adulto. É importante mencionar que no citado período histórico as crianças não aproveitavam o tempo considerado infância ou estágios da infância como vem sendo estabelecido e vivenciado na atualidade. Outro aspecto que deve ser considerado é que, na Idade Média, os momentos de educação e aprendizagem aconteciam através de tarefas realizadas conjuntamente entre adultos e crianças (Ariès, 1981).

Reitera-se, assim, que o conceito de infância muda conforme o período histórico e embora sempre determinado pelo olhar adulto, há um discurso que define infância e criança e o que lhe cabe aprender em cada fase infantil.

Conforme o que foi visto em relação à contextualização da infância e de como a criança foi percebida em alguns períodos históricos, todo esse processo influencia no tempo considerado infância e na forma como ele é/foi vivido (Barbosa; Magalhães, 2013).

Observa-se que alguns aspectos relacionados à infância passaram a mudar durante o século XVII, quando os modos de se vestir, por exemplo, e os costumes se alteraram, bem como passou a existir um interesse maior pela educação. Nesse contexto, decorrente das mudanças sociais, houve também a separação dos sujeitos e/ou crianças de acordo com a classe social (Barbosa; Magalhães, 2013). Processo este relacionado ao emergir de uma preocupação quanto ao comportamento das crianças e dos adolescentes da época.

No mesmo período (século XVII), um novo conceito relacionado ao comportamento surgia junto a uma literatura pedagógica que, na época, não era destinada apenas às crianças/adolescentes, mas também aos pais e educadores. Vale aqui ressaltar que os centros – como eram chamados – não eram frequentados apenas por crianças com estipulação de faixa etária, ou seja, eram frequentados por sujeitos de qualquer idade, pois seu objetivo era de caráter mais técnico do que pedagógico (Barbosa; Magalhães, 2013).

Heywood (2004, p. 23) afirma que: “[...] A ‘descoberta’ da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ‘uma espécie de quarentena’, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (grifos do autor). Período em que a criança passa a ser, portanto, diferenciada dos adultos, conseqüentemente, separada dos mesmos principalmente nas questões educacionais.

Aos poucos, a percepção sobre infância e criança começou a mudar. A criança passou a ser reconhecida, protegida por leis que lhe garantem o direito ao acesso à educação, à proteção e à saúde, sendo, portanto, vista como sujeito capaz de aprender e desenvolver novas habilidades. A partir disso, entende-se as necessidades básicas da criança, viabilizando a criação de práticas e políticas que buscam promover desenvolvimento e uma educação de qualidade.

Tal mudança iniciou ainda no século XVIII, a partir do processo de modernização das sociedades. Desse modo, aos poucos, e atendendo a interesses diversos, a infância começou a ganhar espaço através de um olhar diferenciado sobre a vida das crianças pequenas e na construção de suas relações sociais (Ariès, 1981).

A partir do momento em que se tem um novo discurso sobre o sujeito criança, a sociedade passa a se reestruturar, refletindo os conceitos discursivos que permeiam as relações sociais. Desse modo, ao longo do tempo, passou-se de uma percepção de criança como adulto em miniatura para uma visão focada na criança e nas suas necessidades, embora essa visão tenha uma perspectiva discursiva de adultos que pensam a infância. De crianças totalmente integradas ao meio social adulto, passou-se ao interesse das famílias por relações mais voltadas ao mundo infantil quando se trata de filhos. Juntamente a isso, a educação das crianças pequenas também passa a ser do interesse dos adultos, a fazer parte de programas e políticas públicas e espaços educacionais destinados exclusivamente à primeira infância são pensados, organizados e disponibilizados para atender esse público.

A mudança de referência associada à forma como a criança era vista desde os tempos passados está diretamente relacionada à ideia de que em determinados períodos históricos as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. Conforme Heywood (2004, p. 10),

“[...] Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si só”.

Na modernidade, a visão da infância recebe influência das diversas transformações que foram registradas e vividas até o presente momento. Mudanças essas que fazem com que se torne possível compreender a importância e a dimensão que a infância representa. Todo esse percurso só foi possível devido às modificações nas formas de se pensar o que é ser criança e a relevância dada a esse momento específico denominado infância (Bujes, 2001). Sendo assim, a infância passou a ter mais visibilidade social, oportunizando nova abordagem e preocupação com relação ao significado do que é ser criança e dando ênfase aos seus direitos.

De acordo com Sarmiento (2004), quando se fala em institucionalização da infância, diferentes fatores estão relacionados a essa questão, como a ética e a disciplina corporal, formas de aprender e de saber homogêneas, a cultura institucional educativa, os padrões de normalidade (normas, atitudes, prescrições e condicionantes), entre outros. Nesse sentido, o que se entende, hoje, por infância, faz parte de uma construção histórico-social a respeito das crianças e do lugar que elas ocupam em cada tempo e sociedade. Reflete-se, assim, também, as rupturas que também são históricas. Por exemplo, em meados do século XIX, em relação à infância, surge o trabalho de filantropia, cujo objetivo principal não era essencialmente a criança como sujeito, mas sim organizar a assistência de acordo com as exigências econômicas, políticas, sociais e morais da época (Kuhlmann Junior, 2004).

Cabe lembrar que a filantropia se dava para atender, de alguma forma, pessoas vulneráveis economicamente que não tinham acesso aos estudos, pois se tratava de privilégio destinado à elite, visão centrada em tempos anteriores, quando a criança estava integrada ao mundo adulto, mas vista como miniatura. Pesquisas que retratam a infância na Idade Média, por exemplo, mostram que as crianças eram vistas como mão de obra, como alguém que deveria contribuir com as atividades do dia a dia e o sustento da família.

Essa visão é bastante diferenciada do que se percebe hoje a respeito da criança e da infância, aqui no Brasil, onde leis e normativas entendem a criança como sujeito em desenvolvimento, com direito ao desenvolvimento pleno e integral. A forma como a criança é percebida consta, também, em documentos que balizam as ações relacionadas à educação, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil é um exemplo do exposto acima. Sob a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define-se a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), o sujeito histórico e de direitos é uma construção social. Essa construção faz parte de um processo dinâmico e permanente de formação de identidade coletiva e pessoal da infância, período da vida no qual é possível fantasiar, imaginar, brincar, aprender, processo esse atravessado pela produção cultural, dimensão essencial da vida humana.

Nesse sentido, todo sujeito histórico e de direitos participa efetivamente das práticas sociais e culturais, produzindo e reproduzindo tradições, crenças, valores, questionando e convivendo com as estruturas sociais existentes. Sendo assim, entende-se que há possibilidade de que busque transformar a realidade em que vive, produzindo cultura, considerando-se que sua construção histórica e de direitos é um processo dinâmico e complexo, envolvendo diversificados fatores e dimensões.

A partir do momento, portanto, que a sociedade passou a enxergar a criança como um sujeito de direito, reconhecendo o tempo da infância e a importância de todo o processo de construção dos sujeitos infantis, foram elaborados alguns programas e políticas que garantissem as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, fazendo com que passassem a ocupar um papel de destaque perante a sociedade.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, por exemplo, realça o protagonismo das crianças e dos adolescentes na educação brasileira, trazendo significativas mudanças relacionadas à infância no Art. 227 (Brasil, 1989):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ressalte-se que essa Constituição foi elaborada com objetivo de assegurar melhor qualidade de vida às crianças, dando-lhes o direito à vida, à saúde, à educação e outras oportunidades com o acesso à Educação Infantil, buscando protegê-las das diversas formas de negligência e violência que existem na sociedade.

Mais tarde, no dia 13 de julho de 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069, que também entende a criança como um sujeito de direitos. O ECA dispõe:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-

lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

[...].

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 2002, p. 20).

A ideia seria tornar a instituição educacional um ambiente possível para todos. No entanto, embora o tempo transcorrido entre os referidos documentos e a atualidade, essas instituições ainda não contemplam de forma igualitária as carências da sociedade, o que demanda, no campo acadêmico-científico, mais pesquisas para compreender de que forma as crianças são atendidas em instituições educativas no que diz respeito aos seus direitos de desenvolvimento integral.

De certa forma, observa-se que, embora as leis garantam, às crianças o amparo, a integridade, a acessibilidade, o cuidado, a oportunidades de estudo, de vivências, de socialização, de troca de experiência, entre outros, e embora o cenário educacional brasileiro tenha apresentado uma visível melhora, ainda não conseguiu modificar-se totalmente para atender a todas essas demandas.

Associa-se a essa constatação também a ideia de que cada sociedade compreende a infância e a criança de formas distintas. Isso se deve às mudanças sociais, econômicas, científicas e as que ocorrem no campo das políticas públicas. Ou seja, cada tempo/espço que se transforma de acordo com as vivências e as relações que nele se estabelecem socialmente, também é marcado por alterações nas formas de ver e pensar a infância. O que irá se refletir nos direitos, nos discursos e nas ações que têm como foco o atendimento aos direitos que cada sociedade/tempo considera como indispensáveis, no caso do tema aqui abordado, à criança.

Também cabe pensar que o modo de perceber a criança e a infância tem como base as relações de poder que se estabelecem socialmente por meio de discursos e conceitos que permeiam a sociedade, conseqüentemente, as instituições de Educação Infantil. Ainda, cabe dizer que os conceitos que se formam nas relações de poder não desaparecem de uma hora para outro, ou seja, toda mudança nesse sentido leva tempo. Talvez por isso, ainda se pode encontrar, nas instituições de Educação Infantil, um fazer pedagógico marcado por ideias e práticas ainda não superadas. Dentre elas, as rotinas institucionais educativas que representam a exigência da obediência sob o poder da disciplina. Nas palavras de Foucault (2008), a disciplina dos corpos, portanto, “[...] uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos” (Foucault, 2008, p. 62).

Essa forma de agir no contexto educativo, essa vigilância, aparece em diversas práticas e atitudes que fazem parte da rotina educacional institucionalizada, como, por exemplo a posição das carteiras e as regras de comportamento. São práticas executadas como forma de manter a ordem, mas que também produzem efeito na subjetividade das crianças, pois o professor representa a autoridade, que tem o poder de controlar comportamentos da infância (Oliveira; Santos, 2018).

Há estudos que apontam a infância como importante quando se refere ao adulto de amanhã (Lima, 2020). É possível observar a preocupação com a infância quando se pensa no cidadão que irá se formar nos próximos anos. Assim, na maioria das vezes, a Educação Infantil acaba ficando presa a um ensino tradicional, pautado em ordem e poder. O que segue, de certa forma, um caminho contraditório à ideia de sujeitos em desenvolvimento, em uma relação marcada pela projeção temporal (passado, presente e futuro). E nesse contexto, a educação acaba por desempenhar um papel relevante no processo de subjetivação e desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Para alguns pesquisadores, como Pillotto e Silva (2016), a educação na infância se constitui como uma marca normativa (política, ética e estética) implantada como uma garantia de um futuro melhor. Isso leva a pensar que a infância não diz respeito apenas a uma questão cronológica, mas a um momento de socialização, de desenvolvimento de potencialidades e subjetivações, de autoconhecimento, de construção como sujeito e de identidade como criança. Nesse campo, o que se observa é uma tentativa de institucionalizar a infância cada vez mais cedo, o que poderia ser pensado como uma forma de exercer sobre as crianças a subordinação para que elas, aos poucos, sejam moldadas de acordo com o discurso vigente.

Ao abordar essa questão, Kohan (2017) reflete que “[...] em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (Kohan, 2017, p. 13). Assim, seguindo na linha de pensamento do autor, a criança enquanto sujeito é intensa, portanto, deve ser livre para experimentar e expressar suas emoções. Entretanto, na maioria das vezes, essas potencialidades acabam sendo ofuscadas pelos adultos, que acabam seguindo suas referências como verdade, deixando de lado os direitos e as subjetivações de cada indivíduo.

É na infância que a criança se aventura, explora novos ambientes, vive o seu mundo imaginário, onde seu corpo vivencia e descobre novos caminhos e emoções, experimentando novos conhecimentos. Desse modo, a vida e o mundo devem ser experimentados, e viver é estar em constante movimentação, é mudança de direção, é amadurecer, descobrir e desenvolver coisas novas e potencialidades, é vivenciar, existir. Tensionar o modo como olhamos para a

criança e a infância é, portanto, fundamental, pois, como entende Foucault (2008, p. 24), também se faz necessário “[...] que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. Isso significa questionar os conceitos e categorias usados para definir, descrever e compreender a infância e aceitar a singularidade, especificamente nos diversos contextos históricos, culturais e sociais.

No contexto apresentado, faz-se importante problematizar o olhar sobre a infância, reconhecer e promover a perspectiva das próprias crianças, reconhecer a sua capacidade de participar da vida social e cultural. Ainda, considerar a diversidade das experiências infantis, reafirmando modos de ser criança e de experimentar e/ou vivenciar a infância, isto é, reconhecer a especificidade e a singularidade das experiências infantis, com o intuito de promover políticas públicas que garantam seus direitos e respeitem as diferenças. A partir desses novos conceitos sobre a criança e a infância é possível, à Educação Infantil, buscar alternativas ou ferramentas que possam contribuir na construção do saber e dos sujeitos inseridos nessa instituição.

Buscou-se, acima, fazer uma contextualização sobre a infância, com o intuito de entender os processos de subjetivação das crianças e a própria infância, bem como as mudanças que aconteceram com o passar dos tempos. A seguir, será abordado a respeito da Educação Infantil brasileira e a criança como sujeito de direitos para se compreender um pouco mais sobre o que está sendo definido (e/ou imposto) às instituições de Educação Infantil, aos profissionais que atuam nessas instituições, às e às crianças inseridas no nesses espaços educacionais.

3.2 TRAJETÓRIAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

O surgimento dos espaços destinados ao atendimento das crianças, faz parte de uma soma de intervenções e de tempos, resultando na proposta educacional assistencialista, que acaba por se integrar a outros tempos da história e do ser humano (Kuhlmann Júnior, 2004). Nesses tempos globalizados, cabe ressaltar, também, que muitos países acabam por desenvolver suas propostas educacionais com base em modelos de outras nações, modelos que trazem consigo marcas das mudanças societárias. Assim,

A história da Educação Infantil, no Brasil, tem sido influenciada pela história de outros países do mundo e suas especificidades vão desenhando uma historicidade própria. No nosso país, o processo de industrialização e a ascensão das mulheres no mercado de trabalho impulsionou o surgimento das creches e, conseqüentemente, aumentou a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018, p. 61).

A partir dos apontamentos de Chamon, Lacerda e Marcondes (2018), pode-se dizer que a criação das creches se deve tanto ao processo de industrialização quanto à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em razão da necessidade de mulheres das classes menos favorecidas trabalharem fora de casa, o Estado desenvolveu políticas públicas que atendessem à demanda de cada época/tempo ou momento histórico. Sendo assim, as crianças que antes eram cuidadas pelas mães subordinadas ao trabalho doméstico, passaram a necessitar de cuidados de terceiros quando as genitoras passaram a trabalhar em outros espaços.

Por esse motivo, as instituições destinadas ao atendimento das crianças eram consideradas ambientes de abrigo direcionados ao público infantil que ficava longe dos olhares atentos da família em determinado período do dia, necessitando de cuidados voltados para higiene e saúde. De acordo com estudos realizados por Chamon, Lacerda e Marcondes (2018), o atendimento à institucionalização da criança aconteceu em três períodos da história.

O primeiro foi na década de 1930, com o surgimento das primeiras creches no Brasil (século XX), cuja característica era o atendimento às crianças menos favorecidas, com um aspecto assistencialista. Antes disso, a única instituição brasileira voltada especificamente ao público infantil era a roda dos expostos, que recebia recém-nascidos abandonados pelas genitoras ou familiares. O objetivo era prestar serviços de acolhimento, garantindo sobrevivência para essas crianças, prática extinta no século XX (Paschoal; Machado, 2012).

No final do século XIX, surgiram os espaços educacionais, que atendiam crianças em situação de pobreza e abandono (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018). Nesse mesmo período, em um contexto de renovação tecnológica e Revolução Industrial, foram surgindo diversas instituições de Amparo e Assistência à Infância, cuja finalidade era atender à demanda e às novas exigências econômicas, políticas, morais e sociais (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018).

O segundo momento tem como marco temporal o período de 1930 até 1980, em que o atendimento era voltado às crianças com o objetivo de suprir carências biopsicossociais. Já o terceiro momento ganha destaque a partir de 1980, quando a formação das crianças passa a ser valorizado e potencializado, ficando em evidência, no cenário brasileiro, pela prestação de serviço focada nessa faixa etária (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018).

Isso se dá por meio do Movimento da Escola Nova, sob influência americana e europeia que teve grande impacto no Brasil, fundamentada na ideia de novas formas de educação. Como consequência, houve significativas mudanças relacionadas à maneira como a infância e a Educação Infantil foram e vêm sendo compreendidas. A partir de então, foram criadas leis e elaborados documentos que asseguram a matrícula de crianças a partir do zero até os cinco anos e onze meses de idade em instituições de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), por exemplo, considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo atendimento gratuito para crianças de creches e pré-escolas. Já mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 36), considera-se “[...] A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”.

Significa dizer que, desde os primeiros meses de vida, a criança já pode frequentar uma Instituição de Educação Infantil e iniciar o processo de socialização com pessoas e outras crianças diferentes do seu meio familiar. Importante ainda lembrar que a infância é uma fase da vida que tem como uma das características a liberdade para brincar, passar por situações de desafio, de imaginar, portanto, uma fase de curiosidade e diversão. Todavia, quando se pensa a respeito, é necessário refletir se realmente isso é proporcionado a todas as crianças e se os espaços educacionais estão abertos para atender as suas necessidades.

Conforme dito anteriormente, a Educação Infantil é o momento em que os sujeitos infantis estão sendo inseridos em espaços relacionados à educação pela primeira vez. Estar em um lugar diferente, com pessoas desconhecidas, é desafiador. Levando-se isso em conta, cabe à instituição de Educação Infantil oferecer, às crianças, um ambiente que estimule sua interação com outras crianças e demais sujeitos da instituição, bem como tornar o processo de adaptação da criança o mais tranquilo possível. Isso porque, a partir do momento que ela ingressa na instituição de Educação Infantil, passa a fazer parte de uma estrutura social diferente daquela a que está acostumada, também por isso ainda precisa de certos cuidados e atenção.

Sendo assim, e considerando-se a faixa etária correspondente à Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, apresenta-se como concepção dessa etapa de inserção da criança no ambiente institucional educativo o cuidar e o educar como indissociáveis para o desenvolvimento da criança no ambiente institucional (Brasil, 2017). Nesse sentido,

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais (Brasil, 2017, p. 36).

Conforme se observa, a BNCC situa direitos de aprendizagem no processo de desenvolvimento da Educação Infantil como possibilidades de auxiliar na formação da criança como sujeito, aprimorando a qualidade do que se conhece por período destinado à infância, ou seja, tempo de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017).

No que se refere ao direito de conviver, o documento ressalta que este é proporcionado à criança a partir do momento que tem contato com outras pessoas e grupos (sendo crianças ou adultos), fazendo uso de múltiplas linguagens que trarão importantes benefícios na construção do conhecimento por meio de novas culturas e diferentes momentos e sujeitos (Brasil, 2017).

Já no que tange ao brincar, este tem como intuito proporcionar diferentes experiências, em momentos diversos, trazendo o lúdico e os conteúdos de forma diferenciada para o espaço da Instituição de Educação Infantil. Isso possibilita ao sujeito momentos de produção, formação, conhecimento de si, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da expressão corporal e da linguagem, entre outros (Brasil, 2017).

O participar surge com a ideia de que, através de momentos exploratórios durante as atividades, a criança participe desde o processo de escolha e preparação das atividades até sua execução, objetivando desenvolver diferentes formas de linguagem, tomada de decisões e posicionamentos em diferentes modalidades. O direito de explorar vem para contribuir com múltiplas áreas desenvolvidas na Educação Infantil (cores, gestos, movimentos, texturas, palavras, objetos, o espaço da instituição, entre outros) (Brasil, 2017).

Expressar-se como sujeito constitui-se um direito de expressão, sendo as instituições educativas ambientes que devem levar em consideração as emoções, necessidades, opiniões, dúvidas e sentimentos individuais, por meio de diferentes linguagens. Ainda, cabe citar o direito de conhecer-se, que busca contribuir com a construção da identidade pessoal, cultural e social, através de um trabalho que possibilite a construção de uma boa imagem de si, fazendo com que a criança se sinta acolhida como parte do grupo (Brasil, 2017).

Conforme a BNCC, a Educação Infantil se organiza e estrutura em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Por se tratar de documento de caráter normativo, o Currículo Base do Território Catarinense também se constrói a partir da BNCC e reitera o seu compromisso com o desenvolvimento e a formação integral das crianças. Nele, ressalta-se a efetividade de um currículo a ser concretizado na prática e profissionais e professores são vistos como mediadores do desenvolvimento (Santa Catarina, 2019). Ainda de acordo com o CBTC:

Diante da organização curricular, o documento é proposto com questões que permeiam a primeira etapa da Educação Básica, relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil, como: a relação com as famílias, os processos de avaliação, o percurso formativo e as demais presenças contidas nos aspectos relacionados à prática pedagógica. Dessa forma, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão articulados aos campos de experiências, aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e às práticas pedagógicas, a fim de se concretizar uma Educação Infantil de qualidade (Santa Catarina, 2019, p. 102).

Cabe ressaltar que a organização curricular é considerada fundamental na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, conforme registrado no CBTC. Esse documento traz reflexões sobre aspectos da prática pedagógica e a organização curricular relativos à avaliação, relação com as famílias e percurso formativo das crianças.

A partir do exposto, é possível observar que a BNCC, por consequência o CBTC, partem do princípio de que a criança é um ser de direitos e deve receber uma educação de qualidade, contando com a organização de um currículo que objetive o desenvolvimento infantil, com momentos de troca e de vivências, com a participação ativa da criança em todo o processo.

Cabe, no entanto, trazer aqui alguns tensionamentos sobre o trabalho que vem sendo proposto quando se trata de Educação Infantil. Propor ações diferenciadas e dinâmicas através da exploração do lúdico, dos jogos e das brincadeiras pode ser uma forma de contribuir no processo de construção das crianças como sujeitos.

Embora a concepção que se tem hoje, de criança e de infância, essa etapa da vida nem sempre foi vista com esse olhar de cuidado e desenvolvimento. Também não faz muito tempo que esses direitos foram conquistados através de legislações que amparam o bem-estar da criança (Javeau, 2005). Para Ghiraldelli Júnior,

Apesar de Ariès utilizar o termo "descoberta", ao invés de "invenção", os seus estudos não apontam para uma noção de uma infância como etapa natural da vida dos seres humanos que, repentinamente, passa a ser percebida e valorizada, mas "como algo que vai sendo montado, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças" (Ghiraldelli Júnior, 2000, p. 49).

Conforme Ariès (1981), as crianças sempre existiram, independentemente do contexto histórico, mas as concepções atualmente conhecidas por infância são recentes e, algumas vezes, contraditórias. De um lado, busca-se atender crianças a partir de um movimento voltado à ordem, à criação/conquista de um lugar no mundo, de outro, a infância sofre variações, partindo-se das diferenças. Nas palavras de Nogaró, Jung e Conte:

[...] estas concepções são paradoxais, pois enquanto em uma a infância é inaugurada a partir da lógica pontual de ordem, de classificação, de estabelecimento de um lugar no mundo, na outra, a partir de uma noção ampla de cultura, a infância torna-se plural, tendo a diferença como ponto de partida, opondo-se a categorizações e a pré-conceitos (Nogaró; Jung; Conte, 2018, p. 748).

E é sobre esses sujeitos, percebidos de forma contraditória como afirmam os autores, que se deposita a responsabilidade de um futuro próximo. Mas também se entende que a criança tem o direito de experimentar o hoje, independentemente da realidade em que esteja inserida. Ainda, cumpre pensar que a infância não é igual para todas as crianças, por essa razão, quando se fala em tornar o ambiente institucional divertido e atrativo, torna-se importante pensar um processo de adaptação que considere todo o tempo que a criança passará na Instituição de Educação Infantil e que ela é única e singular.

Assim, caberia à instituição oportunizar momentos transformadores de troca e de socialização, por meio dos quais as crianças tenham acesso a novas informações e experiências que contribuam no seu processo de formação como sujeitos. Trata-se de pensar um ambiente no qual as crianças consigam vivenciar momentos de brincadeiras, de diversão, de trocas, de desenvolvimento, de conhecimento de si, de mundo, entre outros. Nesse sentido, entende-se a Instituição de Educação Infantil como um espaço no qual a criança tenha a oportunidade de experimentar a infância de maneira diferenciada, através de estímulos que a levem a pensar e a construir conhecimento.

Cabe lembrar, também, que a inserção da criança em instituições educativas está se tornando obrigatória cada vez mais cedo, e, nesse espaço, o disciplinamento e a transmissão de saberes se dão, muitas vezes, de forma tradicional, portanto, uma relação de poder que vem acompanhando a sociedade há muito tempo. Poder este que está presente dentro e fora das instituições educacionais e ainda atribui valores, subjetivações e conceitos sobre infância, condicionando as crianças a determinadas atividades, o que pode ser pensado como governo da infância. Para Bujes (2008, p. 15), governo se refere ao “[...] modo pelo qual o poder se exerce para conduzir as condutas dos seres humanos”.

Bujes (2002, p. 15), com base em seus estudos foucaultianos, entende que “[...] não há lugar isento de poder e exterior ao campo de influência do saber”. Sendo assim, não existe ação sem relação de poder, ou seja, a disciplina e o governo podem estar presentes em vários ambientes e situações, não sendo restritos apenas às instituições escolares ou de Educação Infantil. Partindo desse entendimento, Bujes afirma que

Governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos* (Bujes, 2008, p. 106, grifo da autora).

Com relação à criança, pode-se dizer que a Educação Infantil passou por grandes transformações e marcos históricos que envolvem conceitos de infância e de criança. Aos poucos, o ingresso na Educação Infantil foi se tornando uma obrigatoriedade e, assim, as crianças vem ingressando nas Instituições educativas cada vez mais cedo. Porém, adentrar em um ambiente desconhecido e totalmente diferente do que a criança está acostumada não é processo fácil, dessa forma, faz-se importante buscar alternativas diversificadas para que ela se sinta seguras nesse ambiente.

O dia a dia na Educação Infantil é baseado em uma rotina previamente estipulada, com horários e atividades planejadas, sendo possível perceber o quanto as relações de poder e disciplinamento estão presentes: existem períodos e idades pré-estabelecidos, um cronograma de atividades a serem aplicadas e executadas, uma relação de resultados a serem alcançados em cada etapa e/ou idade estipulada pelos documentos que regem a Educação Infantil, todos voltados para uma vida futura idealizada.

Segundo Puerari (2019):

Pode-se pensar que as práticas normalizadoras, assumindo a forma de leis e de políticas públicas para a educação infantil, focalizam os sujeitos no interior das instituições escolares, produzindo efeitos sobre os corpos [...] dito de outra forma, desde a educação infantil, as crianças participam de um processo que visa conduzi-las, ou formá-las segundo as expectativas previamente validadas na sociedade em que vivem. Certamente, são os adultos que exercem maior poder para conformar o comportamento dentro de expectativas (Puerari, 2019, p. 57).

Sendo assim, ao abordar o tema infância e Educação Infantil, busca-se refletir e pesquisar sua história e concepções. Sob um outro olhar para a criança como um ser de direitos, acabam surgindo questões e inquietações voltadas ao que vem acontecendo. Considerando-se a realidade de que os pais devem matricular seus filhos na Educação Infantil cada vez mais cedo, sendo obrigatória a frequência da criança a partir dos quatro anos de idade, faz-se necessário buscar alternativas ou ferramentas que possam facilitar e potencializar esse processo.

Para Reda e Ujii (2009, p. 10.083), “[...] o ingresso na Educação Infantil e na vida escolar representa um passo muito grande em direção à independência”. Desse modo, destaca-se que a criança, quando ingressa na Instituição de Educação Infantil, precisará encontrar meios para se adaptar ao ambiente e desenvolver autonomia, a fim de realizar as atividades que serão importantes ao seu desenvolvimento e construção como sujeito.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, informa-se que o atendimento em creches e pré-escolas acontece desde a Constituição de 1988, quando, ao Estado, foi incumbido o dever de ofertar essa modalidade de ensino (Brasil, 2010). Assim, pela

Constituição, “[...] É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2010, p. 12). Desse modo, quando se fala em revisão de concepções relacionadas à educação de crianças, nas DCNEI afirma-se que:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 7).

Partindo das informações trazidas nas DCNEI, a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica. Além disso, apresentam a preocupação com um currículo que tenha o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2010). Ou seja, através desse documento, busca-se articular os conhecimentos já adquiridos pelas crianças com os conhecimentos que integram o patrimônio artístico, cultural, científico, ambiental, entre outros (Brasil, 2010). Ainda de acordo com o registrado nas DCNEI,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 30).

É possível identificar nos documentos mencionados uma preocupação com o bem-estar da criança e com a organização dos espaços educativos. Entende-se que o espaço da instituição de Educação Infantil é onde se exerce a cidadania e sejam respeitados os direitos da criança e dos demais envolvidos no âmbito educacional, proporcionando, às crianças, possibilidades ao seu desenvolvimento integral.

No cumprimento das DCNEI, a prática pedagógica da Educação Infantil fica responsável por oportunizar momentos de socialização, diferentes possibilidades de experiências e vivências, por exemplo (Brasil, 2010), ou seja:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de

relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Sendo assim, nota-se um comprometimento com a Educação Infantil, etapa em que as crianças são vistas com sujeitos de direitos, portanto, uma fase em que as ações se voltam ao atendimento dos direitos da criança, com uma proposta pedagógica que oportunize momentos dinâmicos de desenvolvimento, comprometimento com a diversidade, a sustentabilidade e a ludicidade. Nesse sentido:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18)

É importante salientar que esse documento (DCNEI) também expõe os eixos norteadores, interações e brincadeiras como parte do currículo (Brasil, 2010), com o intuito de promover e garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, p. 25-26).

Observa-se, no excerto acima, que os aspectos citados servem como balizadores para a elaboração dos currículos para a Educação Infantil no Brasil. Nesses princípios, considera-se

uma proposta pedagógica que dê ênfase a brincadeiras e emoções no processo educativo das crianças e seus eixos se relacionam às práticas de desenvolvimento da Educação Infantil.

No eixo “Interações e Brincadeiras”, entende-se que as crianças podem construir conhecimentos por meio das relações e experiências estabelecidas com o meio no qual se encontram inseridas. Ainda, nesse documento, as emoções e brincadeiras são percebidas como ou instrumento de aprendizagem.

Além dos documentos citados, como a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no município de Lages, SC, também são relacionadas as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Lages, que é um documento disponibilizado em todas as Escolas e Centros de Educação Infantil do município.

As DCSMEL é um documento criado pela rede municipal de educação com intuito de embasar os trabalhos dos professores, trazendo informações e conhecimentos que aproximam a relação entre a teoria e a prática. Como se enfatiza no texto desse documento, ele está embasado em leis e outros documentos nacionais, estaduais e municipais, como:

[...] a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998/2014), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006/2020), as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2017), a Resolução nº 004 (2018), que fixa as normas para Educação Infantil no âmbito municipal, Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), o Regimento Interno que rege a Educação Infantil no âmbito municipal (2019/2020), assim como demais documentos (Lages, 2021, p. 2).

O objetivo da criação desse documento consiste em torná-lo uma referência na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos no âmbito da Educação Infantil, servindo como referência ao trabalho e à prática dos profissionais da Educação Municipal. Segundo consta nas DCSMEL (Lages, 2021), busca-se, assim, oportunizar às crianças uma educação de melhor qualidade na primeira infância, “[...]. Priorizando o seu desenvolvimento integral e respeitando a concepção de criança, vista como um sujeito ativo e de direitos, a qual preconiza esse documento” (Lages, 2021, p. 2).

De acordo com os elaboradores das DCSMEL, esse “[...] documento está em consonância com os demais documentos que consideram a infância uma categoria social e geracional que deve ser respeitada” (Lages, 2021, p. 42). Conforme as Diretrizes citadas, a infância deve ser considerada e entendida como um momento do presente e não apenas como um período de preparação para o futuro. A partir do momento que a infância deixa de ser vista como uma etapa de preparação, torna-se possível ampliar o olhar voltado para a

criança/infância, objetivando estabelecer momentos dedicados ao respeito e ao reconhecimento de suas peculiaridades (Lages, 2021).

O documento visa uma Educação Infantil na qual a criança participe do seu processo de desenvolvimento como protagonista da própria história. Significa dizer, uma criança capaz de produzir conhecimento em diversos contextos (Lages, 2021).

Partindo desse novo olhar para a infância, em que a criança participa ativamente do processo educacional pedagógico, afirma-se, nas DCSMEL, que “[...] se faz necessário repensarmos nossas práticas pedagógicas e entender quem são as crianças que vivem essa infância” (Lages, 2021, p. 42). Nesse sentido:

O respeito à infância exige por parte dos adultos compreenderem o outro (a criança como alguém diferente de nós, que tem capacidade de nos dizer quem realmente é e o que precisa). Para tanto, é preciso ouvir crianças, independente da faixa etária, da condição física, dos hábitos, da condição econômica, etc. considerando-a como um ser único e cheio de possibilidades (Lages, 2021, p. 42).

De acordo com os documentos estudados, torna-se possível compreender um pouco mais sobre o trabalho e/ou práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Nesse sentido, os eixos norteadores aqui citados como “interações e brincadeiras” são relevantes para reflexão quando se pensa no que vem sendo feito na Educação Infantil.

A seguir, traremos “Lúdico, jogos e brincadeiras”, estabelecendo um diálogo com autores a respeito da ludicidade e da função dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

4 LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos os jogos e as brincadeiras como ferramentas lúdicas que podem vir a contribuir no processo de construção das crianças como sujeitos. Também buscamos informações sobre sua origem como um meio e/ou ferramenta pedagógica que pode vir a potencializar os momentos de ensino e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Como discorreremos ao longo deste capítulo, a infância é um tempo/período da vida que vem sendo compreendido de diferentes formas no decorrer da história. De acordo com o texto das DCNEI, “[...]. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 25), promovendo experiências para que as crianças se desenvolvam integralmente. Nesse contexto, “[...]. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (Brasil, 2010, p. 27).

Entre as diferentes possibilidades de experiências, destacam-se as brincadeiras e os jogos, utilizados de forma lúdica. Então, falar de Educação Infantil dando ênfase ao lúdico atrai olhares diferenciados e contribui para o processo de desenvolvimento das crianças.

O lúdico emerge na Educação Infantil como uma proposta de trabalho diferenciada e potente quando se refere à construção do sujeito e suas potencialidades. Os jogos e as brincadeiras oportunizam benefícios e podem auxiliar no processo de construção da criança como sujeito, do conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos utilizados como ferramentas a serem exploradas na Educação Infantil podem oportunizar às crianças momentos diferenciados de interações em um ambiente de vivências e troca de experiências que estimule o desenvolvimento de diversos aspectos da infância.

Quando se fala em desenvolvimento na Educação Infantil, o lúdico aparece como referência, como uma ferramenta que pode vir a contribuir com os momentos de aquisição de conhecimento e desenvolvimento na infância. Nesse sentido,

A construção lúdica carrega de afeto o processo de aprendizagem. São momentos de criação nas quais a criança tem a possibilidade de extravasar seu imaginário na construção do saber. É o que costumamos chamar de saber com sabor, com a liberdade de inventar, de aprender e de brincar (Rojas, 2007, p. 41).

Partindo desse contexto, o lúdico destaca-se como possibilidade de se estimular e facilitar o processo de interação e socialização da criança na Educação Infantil, espaço no qual se pode experimentar e vivenciar aspectos da infância, bem como receber estímulos para

desenvolver potencialidades afetivas, estéticas e éticas, corporais e emocionais, na construção de sujeitos de direitos e subjetividades. De acordo com Rojas (2007, p. 42),

Podemos afirmar que o lúdico é a base de toda a atividade da Educação de Infância, pois é meio de motivação para a criança, que pode dar origem a processos de aprendizagem importantes, fonte de descoberta e prazer. Ludicidade é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. A realidade jogando com falas e palavras, gestos e expressões enseja verdadeiro prazer em aprender.

As atividades lúdicas promovem momentos diferenciados de interação, sendo a base das atividades na Educação infantil. Através do brincar, existe a possibilidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais, potencialidades e capacidades, assegurando o direito de que as crianças se desenvolvam de uma maneira dinâmica e motivadora.

As práticas pedagógicas que visam a construção da criança como sujeito consideram a desvinculação de uma intervenção tradicional para assumir ações pedagógicas com o objetivo de um desenvolvimento integral. Partindo desse contexto, a proposta da exploração da ludicidade na Educação Infantil, dando ênfase aos jogos e às brincadeiras, visa compreender de uma melhor forma como essa ferramenta pode ser potencializada, de modo a contribuir no processo de aprendizagem das crianças.

No ambiente educativo, o professor tem papel fundamental desde a infância de promover através da sua prática pedagógica às diversas possibilidades que o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem ofertar para um melhor desempenho na construção de saberes. Através do planejamento das atividades, buscando alternativas e atividades diferenciadas, há possibilidade de proporcionar, às crianças, momentos de troca e vivências expressivas e significativas, excedendo os limites do papel, podendo, assim, contribuir na formação dos sujeitos infantis.

O brincar diz respeito a um tempo/espço em que as crianças podem se envolver em diferentes atividades, que vão da brincadeira livre e intencional aos jogos, tendo a ludicidade como fundamento. Em geral, na Educação Infantil, o brincar está relacionado ao coletivo, à interação, à socialização, de estar em contato com a diferença, de entender e respeitar a vez do outro, de compreender as próprias emoções e sentimentos e as emoções dos colegas.

Desse modo, quando se propõe o brincar na Educação Infantil, não somente se estimula a criatividade e a autonomia, o planejamento e a resolução de problemas, a comunicação e a linguagem, como também são colocados em evidência o ser, o sentir, o perceber o outro, conviver e criar com o outro.

Assim, na coletividade, na socialização e no encontro com as diferenças de pensamentos, ideias, gostos, vontades, o campo das experiências se amplia, conseqüentemente, podem ocorrer aprendizagens que vão para além do conhecimento sistematizado, organizado, conteudista. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos e emoções, por exemplo, de forma mais espontânea, compartilham e experimentam diversas situações e papéis que podem contribuir com seu desenvolvimento e construção como sujeitos.

Desse modo, os jogos e as brincadeiras podem ser ferramentas potentes na área da Educação Infantil e potencializar o saber e o desenvolvimento da criança, favorecendo independência nas escolhas, expressão de emoções, conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

De acordo com Santos (2013, p. 1),

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil. E como sabemos as mudanças da sociedade e das práticas sociais atualmente andam extinguindo o brincar da vida do homem e tais mudanças foram incorporadas à infância, antes brincar era uma coisa típica que hoje é rara, é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade não deixar que o brincar desapareça. Para isso temos que elaborar a organização de tempo e espaços para a brincadeira, pois se não o fizermos a criança não o fará sozinha, temos que colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira aconteça, brincadeira é o processo de educação da criança e temos que reconhecer o brincar em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo. É necessário que os educadores infantis realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o “brincar” não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual a criança deve passar (Santos, 2013, p. 1).

As colocações de Santos (2013) associam-se ao pensamento de Huizinga (2018) a respeito do contexto infantil e da brincadeira, tendo em vista que o jogo é atividade humana, portanto, está presente nas diferentes sociedades e culturas. Os jogos na Educação Infantil, embora sejam uma forma de diversão, têm regras e envolvem mais de uma pessoa e têm uma meta a ser alcançada. Ainda, expressam linguagens que refletem culturas e tradições, desafiam e, muitas vezes, fascinam as crianças.

O brincar, conforme se observa, é algo considerado natural, já que as brincadeiras estão em vários momentos da vida dos sujeitos. Sendo assim, tal discussão faz-se necessária, tendo como foco o processo de formação dos sujeitos infantis. Alguns autores afirmam que o brincar é importante na etapa da infância, resultando em benefícios para o desenvolvimento da infância. Santanna e Nascimento (2011) entendem que o brincar é essencial para a motivação, a autoestima e o desempenho da criança no ambiente institucional educativo. Assim, quando a brincadeira é bem explorada, pode somar-se a aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Ainda, cabe destacar que o ato de brincar é influenciado pelo tempo, pela cultura e o contexto social. Dessa forma, a sociedade vivencia novas formas de sentir prazer e aproveitar o lazer durante a rotina diária e da convivência social conforme o tempo, o meio e a cultura nos quais está imersa.

No que diz respeito ao lúdico e sua evidência na sociedade atual, ele vem atraindo novos olhares por parte da sociedade e no âmbito da Educação Infantil, embora quando se fale em lúdico e brincar ainda seja comum associar os mesmos aos jogos e às brincadeiras, pois ambos fazem parte da infância e até mesmo do dia a dia dos próprios adultos.

O lúdico no âmbito institucional, nos diferentes espaços de interação, pode trazer benefícios e contribuições para a formação dos sujeitos infantis, ou seja, pode ser utilizado e potencializado com o intuito de tornar a Instituição de Educação Infantil um ambiente mais descontraído, já que atende crianças que vivenciam o brincar dentro e fora da instituição.

Nesse sentido, o lúdico condiz à convivência em grupo, que tem como princípio o respeito às regras e às diferenças, alcançando, desse modo, uma dimensão coletiva e social, por meio da qual se constrói em conjunto outras vivências.

De acordo com Santos (1999, p. 115), “O brincar está sendo utilizado cada vez mais na educação construindo-se numa peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para construção do conhecimento”.

Reiteramos que a ludicidade faz parte da realidade da maioria das crianças desde o nascimento e que a brincadeira e o jogo estão presentes no dia a dia até mesmo dos adultos em diferentes contextos. O lúdico é, portanto, uma maneira divertida de aprender, que contribui para o desenvolvimento social, físico e intelectual. Isso porque,

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada (Friedmann, 2002, p. 43).

É relevante destacar que o ato de brincar se modifica de acordo com diversas circunstâncias e grupo de pessoas, dessa forma, pode-se alterar conforme o contexto no qual os sujeitos estão inseridos (Friedmann, 2002). Parte daí a relevância do brincar na Educação Infantil. Ou seja, muitas vezes, a mesma brincadeira pode ser adaptada conforme a necessidade da turma, portanto, do coletivo.

Entende-se, assim, que a partir das brincadeiras existe a possibilidade de se criar outras, pois as crianças têm a liberdade de inventar coisas guiadas pela imaginação e a experiência, contribuindo com a formação pessoal e do grupo. Isso porque, as atividades lúdicas oportunizam às crianças brincar entre si, aprendendo de forma significativa.

O lúdico se torna, desse modo, uma ferramenta potente na área da Educação Infantil, oportunizando conhecimentos, desenvolvimento da imaginação, da concentração e da atenção, com aspectos relacionados à afetividade, motricidade e sociabilidade, entre outros fatores que são importantes para um desenvolvimento de qualidade.

Através das atividades lúdicas pode-se oportunizar às crianças momentos descontraídos de socialização nos quais elas podem se expressar, socializar e se comunicar com outros indivíduos de maneira espontânea, interagindo com autonomia. Nesse sentido,

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (Pereira, 2005, p. 20).

Conforme Pereira (2005), as atividades lúdicas vão além dos momentos de passatempo e diversão. Elas proporcionam o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, oportunizando momentos de expressão pessoal, conhecimento de si e de mundo, podendo contribuir significativamente no desenvolvimento na Educação Infantil. A ludicidade, desse modo, pode oportunizar às crianças desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, visto que pode estimular a curiosidade, a imaginação, a criatividade e a lidar com as diferenças na troca de experiências que ocorre durante a brincadeira.

Sendo assim, nota-se uma preocupação com o ato de brincar, principalmente quando nos referimos à Educação Infantil (Ujiie, 2008a). Por essa razão,

[...] faz-se necessária uma preocupação com o resgate do brincar, enquanto patrimônio lúdico-cultural, uma vez que este é um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo como explicitam diversos autores, teóricos e pesquisadores da área (Ujiie, 2008a, p. 55).

Refletindo sobre a brincadeira em dimensões que extrapolam os espaços destinados a Educação, pode-se entendê-la como um patrimônio lúdico-cultural (Ujiie, 2008a). Isso porque o brincar se constitui um fenômeno universal em que as brincadeiras tradicionais são marcadas por valores culturais que passam de geração em geração. Dessa forma, oportunizar brincadeiras

que integrem esse patrimônio lúdico-cultural – as brincadeiras tradicionais – é uma contribuição para a manutenção da diversidade cultural, também essencial na Educação Infantil.

Contudo, falar sobre Educação Infantil não é uma tarefa fácil, já que, para compreendê-la, é necessário um conhecimento abrangente sobre os conceitos de infância, as leis e normas que a regem, assim como é preciso entender de que forma elas estão sendo aplicadas no cotidiano das instituições.

Vale salientar que quando se trata de crianças pequenas, sendo inseridas em uma Instituição de Educação Infantil pela primeira vez, o lúdico, através dos jogos e das brincadeiras, pode ser uma alternativa que, quando bem explorada pelo professor, pode vir a somar no processo de construção dos sujeitos. Isso se dá por meio do estímulo ao desenvolvimento do raciocínio intelectual, da criatividade, da inteligência emocional e da construção do pensamento crítico da criança.

Levando em consideração que os jogos estão presentes na vida de todos, estes podem contribuir no processo de desenvolvimento de qualquer sujeito ou grupo de pessoas. Aqui, os jogos são abordados como instrumento ou ferramenta que apresenta diferentes opções a serem exploradas para uma possível contribuição no processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da criança desde a infância.

O brincar e o jogo, [...], são compreendidos como atividades de mesma natureza; no entanto; o brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta, expressão livre; já o jogo, se constitui num espaço de vivência diverso do universo habitual, onde a fantasia e a realidade se cruzam e existe um conjunto de regras e normas determinadas, que caso quebradas podem destruir esse universo. Que é um lugar de exercitação de habilidades adquiridas por experiência e vivência (Ujiie, 2008b, p. 2).

Apesar de o brincar e do jogo serem, muitas vezes, pensados como sinônimos, não se trata da mesma situação. Embora tanto um quanto o outro estejam presentes no universo infantil, conforme Ujiie (2008b), brincar está mais voltado às brincadeiras espontâneas, aos momentos de diversão, de atividades livres, que nem sempre têm regras pré-estabelecidas e que não se pode, a princípio, mudar sem que haja a concordância do grupo.

Quando se trata do jogo, há objetivos e há regras a serem seguidas que, na maioria das vezes, têm competições e desafios, por meio dos quais as crianças experimentam situações diversas. Daí a potencialidade dos jogos, por oportunizarem a exploração de habilidades e potencialidades que envolvam trabalho em equipe, resolução de problemas, espírito de liderança, estratégias, entre outros.

Por meio dos jogos, as crianças são estimuladas a pensar estratégias que ajudem no seu desempenho, o que contribui para que tenha iniciativa na tomada de decisões, escolhas e organização de estratégias. Dessa forma,

Considerando que os jogos estão presentes nas vidas, não só da criança, mas também dos adultos, isto os torna instrumentos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de qualquer pessoa e, portanto, deve ser levado em consideração pelos educadores em qualquer nível de ensino. Qualquer atividade lúdica provoca estímulos nas pessoas, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas (Sant'Anna; Nascimento, 2011, p. 30).

Conforme se pode observar, as atividades lúdicas são consideradas potentes na área da Educação Infantil, podendo servir de instrumento e/ou ferramenta valioso no processo de desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, ao promover estímulos que exploram os sentidos psicomotores, vitais e operatórios (Sant'Anna; Nascimento, 2011).

De acordo com Kishimoto (2011), a tarefa de conceituar a palavra jogo não é fácil, pois, em determinados momentos históricos e culturais, ele é visto de formas diferenciadas.

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais, amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (Kishimoto, 2011, p. 15).

A palavra jogo, conforme exposto, carrega significados diferentes e é passível de ser interpretada de diversas formas, de acordo com o ponto de vista da pessoa que faz uso desse termo, ou seja, “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído”, assim, “[...] Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou os distanciam” (Kishimoto, 2011, p. 18).

Significa dizer que, em contexto mais amplo, o jogo é uma questão cultural e, como tal, tem particularidades que vêm do contexto sociocultural em que foi criado ou adaptado. Desse modo, um mesmo jogo pode ter regras e finalidades diferentes para cada cultura que o adota como forma de tornar um determinado momento mais lúdico, mais sério ou mais competitivo (Kishimoto, 2011).

Segundo Kishimoto (2011, p. 19), no entanto, “[...] Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista”. São citados como exemplo o “Arco e a Flecha” que, para os povos originários, são ferramentas de caça para sobrevivência, enquanto em outro contexto os mesmos objetos são vistos como brinquedos.

Em outro exemplo, o mesmo autor ressalta que o jogo, nos tempos do Romantismo, era algo sério e usado em momentos distintos para educar as crianças. Ainda, em outras situações no passado, o jogo não era visto como algo sem utilidade. Isso confirma o exposto, de que, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (Kishimoto, 2011, p. 19).

Na obra *Homo Ludens*, de Huizinga (2018, p 4), por exemplo, ressalta-se que “[...] No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’”, ou seja, não se trata de uma “[...] atividade puramente física ou biológica”, ele vai além disso, assumindo, então, “uma função *significante*” (grifos do autor). Isso condiz a ver o jogo como uma atividade que tem um determinado sentido.

Ao falarmos de jogo como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez limitada pela palavra que usamos para exprimi-la. Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de “concepção” foi efetuado por mais do que uma vez (Huizinga, 2018, p. 33, grifo do autor).

Em conformidade com Huizinga (2018), concorda-se que o jogo é uma atividade humana e está presente em diversos momentos de nossa vida, ou seja, em geral, todos conhecem algum tipo de jogo. No entanto, aquilo que significa a palavra para nós, pode expressar um outro sentido em culturas de outras sociedades.

Desse modo, pode-se pensar que o jogo pode ser experimentado ou vivenciado de diversas formas. Ele pode ser um meio de expressão, pode ser uma espécie de exercício físico ou mental e, também, há possibilidade de que seja uma forma de comunicação e de aprendizado. Além disso, uma das características que marcam o jogo é a ideia de coletividade, ou seja, em geral, há necessidade de um outro, de um grupo, embora determinados jogos nem sempre exijam a pluralidade.

Ainda, conforme se observa, o jogo é uma espécie de artefato cultural, mas também está presente entre os animais, quando se convidam a brincar, a jogar de esconde ou pega. Dessa forma, é possível perceber que, mesmo de maneira simplificada, o jogo ultrapassa o limite do fisiológico e do reflexo psicológico, pois tem a sua função de *significante*, ou seja, tem um sentido, exigindo ações (Huizinga, 2018).

O jogo pode surgir também como um fato social e, dependendo do lugar ou da sociedade, adquire significações diversas, como também apresenta características e sistema de regras que o diferenciam de acordo com a sociedade que o usa. O jogo também pode ser visto enquanto objeto, exemplificando-se jogos específicos, como o xadrez, que têm regras específicas e rígidas a serem seguidas (Kishimoto, 2011).

Na questão da aplicação ou desenvolvimento do jogo, para Huizinga (2018, p. 16):

[...] poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

De acordo com Huizinga (2018), os jogos podem absorver o jogador de forma intensa, mas, simultaneamente, ser considerados como atividades orientadas por limites de tempo, de espaço e de regras, que podem ser complexas ou mais simples. Partindo desse contexto, é possível pensar que o jogador pode vivenciar e experimentar situações desafiadoras ou competitivas quando entra em um jogo.

Além do jogo, o brinquedo também é palavra indispensável para um melhor entendimento desse campo da área lúdica. Diferente do jogo, o brinquedo tem uma ligação mais próxima com as crianças. Isso porque,

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito e implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras (Kishimoto, 2011, p. 20).

A autora afirma que, ao utilizar o brinquedo, a criança passa a reproduzir o que acontece ao seu redor, daí pensar que “[...] um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (Kishimoto, 2011, p. 21).

Quando se fala em brinquedo, podemos trazer, também, as brincadeiras, por meio das quais a criança é estimulada a desenvolver a imaginação.

O vocabulário “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fluir o imaginário infantil. E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico entrando em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo* (Kishimoto, 2011, p. 24).

O brinquedo, conforme visto, também é um termo muito utilizado e tem variedade de significados. Na maior parte das vezes, é visto como um objeto que a criança utiliza para brincar, mas é relevante dizer que o seu conceito é mais amplo no contexto da ludicidade (Kishimoto, 2011). De acordo com a autora, o brinquedo e a brincadeira não podem ser confundidos com o jogo, ainda que o jogo possa fazer parte da brincadeira.

É importante frisar, no entanto, que ao explorar a potencialidade e o entretenimento relacionado ao jogo, sendo ele dirigido ou atividade orientada, o professor deve respeitar a

vontade de cada sujeito, oportunizando que as crianças tenham momentos livres durante as ações desenvolvidas. Esses momentos são essenciais no processo de construção do sujeito, pois, através deles, as crianças podem criar, expressar e desenvolver novas habilidades. Conforme Kishimoto (2011, p. 24), “[...] a imagem de infância é enriquecida, também, como o auxílio de concepções psicológicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”.

A infância é uma fase essencial na vida dos sujeitos, sendo marcada por diferentes experiências, descobertas e vivências. Dessa forma, para Kishimoto (2011), os brinquedos e as brincadeiras não aparecem apenas como uma forma de entretenimento, pois ambos podem contribuir no processo de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. Nos momentos de brincadeira, portanto, a criança pode aprender a lidar com emoções e conflitos e descobrir seus limites e possibilidades em diversas situações da vida.

Ainda que todo o processo de construção e subjetivação do sujeito tenha um objetivo a ser alcançado, pois o campo educacional é pautado em regras e relações de poder que abrangem tanto as crianças como os professores, cabe ao professor buscar alternativas que visem desafiar a criança a pensar, estimulando a construção de esquemas inteligentes que gerem soluções para os desafios que serão enfrentados durante os jogos e brincadeiras, ofertando novos desafios, desafiando a imaginação.

Kishimoto (2011), com base em estudos de Christie (1991, p. 4), traz importante discussão sobre as características do jogo infantil:

1. *A não literalidade*: as situações de brincadeiras caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
2. *Efeito positivo*: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.
3. *Flexibilidade*: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeiras que em outras atividades não recreativas. [...] A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;
4. *Prioridade do processo de brincar*: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objeto da criança é brincar. O *jogo educativo*, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
5. *Livre escolha*: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança, caso contrário, é trabalho ou ensino.
6. *Controle interno*: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos (Christie, 1991 *apud* Kishimoto, 2011, p. 29).

É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras podem proporcionar um desenvolvimento coletivo, com o intuito oportunizar, às crianças, a tomada de decisões, agindo de maneira transformadora durante as atividades propostas, bem como, sejam orientadas para a solidariedade e não somente para a competição e o individualismo. “Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, assim, o ensino, a direção do professor” (Kishimoto, 2011, p. 30).

Cabe ressaltar que no contexto educacional promover uma educação desafiadora pressupõe e envolve diversos métodos e estratégias para se alcançar os objetivos definidos no planejamento. O uso de jogos educativos, por exemplo, constitui-se uma dessas estratégias, contudo, Kishimoto (2011) alerta que mesmo tendo como central a ideia educativa, o modo como se aplica o jogo pode nem sempre estar no caminho dos objetivos traçados.

Kishimoto (2011) cita como exemplo quando se adota o jogo como uma abordagem coercitiva, ou seja, a criança não tem autonomia, e isso pode resultar em desmotivação. O contrário se dá quando há flexibilidade e liberdade, quando a criança não é apenas o sujeito que joga sob a orientação e o rigor imposto pelo professor, ela participa do processo, conseqüentemente, pode se sentir mais motivada e tem a chance de vivenciar outras experiências e tomar decisões.

Segundo Macedo, Passos e Petty (2005, p. 14),

O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas conseqüências [sic] sejam eventualmente positivas ou preparatórias de alguma outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporcionou no momento de sua realização. Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas.

Em sua discussão, Macedo, Passos e Petty (2005) pontuam o caráter autotélico do brincar, ou seja, trata-se de uma atividade prazerosa por si só. E por ser assim, a criança também aprende consigo mesma e com os sujeitos e objetos envolvidos na brincadeira, reafirmando-se, desse modo, a dimensão social da brincadeira e as experiências que a coletividade pode oportunizar aos indivíduos.

Além das concepções e formas de jogos e brincadeiras citadas acima, é importante exaltar a “brincadeira livre”, que, em algumas situações, são tidas como momentos de descanso e de pausa entre uma atividade e outra. Segundo Kishimoto (2011, p. 238), “As brincadeiras

livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança”.

De acordo com Barbosa e Ramos Fortuna (2017, p. 27), “Nunca é demais lembrar que a pedagogia lúdica se baseia na incerteza, que é própria do brincar, além de exigir uma autêntica revolução pedagógica, já que propõe novos papéis ao professor e ao aluno, bem como novos sentidos ao ensinar e ao aprender”.

Ainda de acordo com as autoras, a incerteza nessa circunstância relaciona-se à natureza criativa e exploratória do processo de brincar, em que não se tem um resultado entrevisto e/ou previsível, mas sim um espaço propício para descoberta e experimentações. Aqui, os professores podem auxiliar as crianças em sua jornada de aprendizagem exploratória e autônoma, com as crianças assumindo o papel de participantes ativos na construção do conhecimento, em busca de novos saberes e para desenvolver habilidades críticas e criativas (Barbosa; Ramos Fortuna, 2017).

É possível perceber, através desse estudo, que o lúdico concede novos sentidos a todo o processo de ensinar e aprender, principalmente quando se trata da Educação Infantil. As atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras surgem como atividades de exploração ativa, durante as quais as crianças são incentivadas a criar, investigar e questionar. Sendo assim, de acordo com Barbosa e Ramos Fortuna (2017), a pedagogia lúdica acaba por promover a ideia de que a exploração ativa e o brincar são essenciais para um meio de aprendizagem mais significativo e eficiente. Ainda para os mesmos autores, “Tem [...] sentido referirmo-nos ao brincar como “uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, mas, ao mesmo tempo, regulamentada” (Barbosa; Ramos Fortuna, 2017, p. 18). É através do brincar que as crianças passam a se apropriar da sua cultura e a do mundo no qual estão inseridas.

A brincadeira livre na Educação Infantil também pode contribuir no processo de desenvolvimento, pois, a partir do momento que as crianças iniciam uma brincadeira, elas passam a imaginar e a desenvolver habilidades e atitudes que possibilitam uma infinidade de novas experiências e papéis. Sendo assim, destaca-se, com Wenner (2011, p. 30), que

[...] as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis – aderem ao jogo de “tentar”, ao desafio do novo, exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado. Além disso, ao brincar, expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos (Wenner, 2011, p. 30).

O trecho acima traz uma discussão sobre a importância da imaginação e da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança. A ação do “brincar” é utilizada como um meio de

tentar coisas novas, enfrentar desafios, o que facilita e auxilia no desenvolvimento dos sujeitos e na capacidade de enfrentar e lidar com situações diversificadas e desconhecidas.

Wenner (2011) situa a brincadeira como relevante no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Destaca, assim, que o brincar não é somente uma atividade lúdica. Ainda segundo o mesmo autor, o ato de brincar pode contribuir de forma saudável no crescimento das crianças, oportunizando momentos de exploração e conhecimento de mundo, capacitando-as a lidar com os desafios e aprendendo a entender e/ou compreender as próprias emoções. Já para Barbosa e Ramos Fortuna (2017, p. 19),

[...] a importância do brincar, enaltecendo sua dimensão livre, não significa que a brincadeira livre seja livre da participação do adulto, e, particularmente no contexto da Educação Infantil, do educador. Ora, a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar.

De acordo com os estudos, o brincar livre pode oportunizar o desenvolvimento integral da criança, o autocontrole e a percepção dos próprios limites, contribuindo com o desenvolvimento da criatividade e estimulando a autonomia.

Conforme expressado por Pereira (2014), o lúdico atravessa cada um de nós e está presente nos jogos, nas brincadeiras, nos brinquedos e nos momentos de brincadeira livre. Significa dizer que “[...]. O lúdico não é coisa de criança, é de todos nós (homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos), uma dimensão social e cultural, fundamental e não apenas brincadeira” (Pereira, 2014, p. 95).

Levando em consideração a potencialidade do lúdico desde a infância e as diversas formas e conceitos que existem referentes aos jogos e às brincadeiras, é importante salientar que a Educação Infantil no município de Lages, SC, tem suas Diretrizes Curriculares (DCSMEL), baseadas na BNCC, como um dos instrumentos que embasam o ensino ofertado pelo município, objetivando melhor desenvolvimento dos trabalhos na Educação, a fim de contribuir no processo de construção dos sujeitos.

Na próxima sessão, apresentamos os dados da pesquisa de campo e a leitura das entrevistas aplicadas com as professoras dos Ceim pesquisados.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa, que tem por objetivo geral investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages/SC, baseou-se, como já exposto, na análise temática coletada por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 professoras que atuam em turmas de Pré I e Pré II em Centros de Educação Infantil Municipal de Lages. Após a transcrição e primeira leitura das entrevistas, efetuou-se a organização dos dados e a análise do que foi falado pelas entrevistadas a respeito do lúdico, dos jogos e das brincadeiras nas práticas pedagógicas.

Iniciamos esta sessão com a abordagem da temática “função da Educação Infantil”, trazendo as percepções das professoras a esse respeito e conseqüente leitura das falas selecionadas.

5.1 FUNÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] vejo [o Ceim] como uma possibilidade de encontros (Azaléa, entrevista 2023).

Sabemos que os espaços destinados à Educação Infantil, em geral, exercem influência importante nos sujeitos que a frequentam, sendo tanto um espaço de aprendizagens relativas ao conhecimento acumulado, quanto um espaço de socialização, de estabelecimento de relações para além do âmbito familiar. No que diz respeito às crianças de 0 a 5 anos de idade, que têm seus primeiros contatos com a instituição de Educação Infantil, essa etapa tem por objetivo o desenvolvimento integral dessas crianças.

Por se tratar da primeira inserção da criança em ambiente institucional educativo e em razão da idade com que elas iniciam essa trajetória, entende-se como importante que se ofereça um ambiente adequado, estimulante e seguro para o desenvolvimento infantil. No entanto, como será observado, a Educação Infantil também acaba por assumir funções que vão além dos aspectos cognitivo e social.

A respeito da função da Educação Infantil, uma das abordagens das entrevistas realizadas com as professoras dos Ceim pesquisados, observa-se que a maioria compreende essa instituição como espaço no qual são desenvolvidos diferentes aspectos da criança, que vão do cognitivo ao socioemocional, o que corresponde ao previsto nos documentos relativos à essa

etapa da educação, a exemplo das DCNEI, da BNCC e da DCSMEL (Brasil, 2010; Brasil, 2017; Lages, 2021), conforme refletimos a seguir.

As respostas das professoras apontam que a Educação Infantil assume diferentes funções, que vão desde o cuidado, relativo aos bebês, por exemplo, conforme salientado por Violeta e Hortênsia e, indiretamente, Íris, ao mencionar que quanto mais tarde a criança entra na Instituição de Educação Infantil, mais complexa parece ser a sua adaptação e acompanhamento no Ensino Fundamental, em razão dos aspectos relativos a vivência no ambiente destinado a Educação Infantil que não foram desenvolvidos.

Geralmente as crianças que já frequentam a Educação Infantil, desde o berçário [...] têm um nível. [...] as crianças que chegam no pré que vêm de casa, é outro nível, [...] com a pandemia se atrasaram muito. [...] não sabiam se vestir [...] abrir torneira, [...] (Violeta, entrevista, 2023).

[...]. Tem um lado positivo [...] a criança precisa muito desse aconchego da família, desse lugar, da família, da mãe, desses cuidadores, mas [o Ceim] também é importante [...] porque faz esse processo de integração, [...] desse desvincular, de socialização. [...] (Hortênsia, entrevista, 2023).

[...] bem importante. Tanto para os pais, que a maioria da nossa realidade precisa, quanto para o desenvolvimento deles [os alunos], quanto mais tarde eles entram, mais dependentes. Isso atrasa lá na parte fundamental, que é a alfabetização (Íris, entrevista, 2023).

Pode-se mencionar um aspecto relevante na fala da professora Violeta, que são as consequências da pandemia de Covid-19 (2020-2021), que resultou no isolamento social e fechamento dos Centros de Educação Infantil e das escolas por quase dois anos, afetando o desenvolvimento das crianças. Estudos como o de Dalpiaz e Braatz (2022), já abordam essa questão, no entanto, a abrangência dos reflexos do isolamento social ainda precisa ser mais bem analisada.

Alguns aspectos já podem ser sentidos nos Ceim, como cita Violeta, mas também os pesquisadores que se voltam para essa questão. No entendimento de Dalpiaz e Braatz (2022), muitas crianças sequer tiveram acesso ao ensino remoto, ficando apenas com os materiais disponibilizados pelas instituições e dependendo do que os familiares poderiam auxiliar. Porém, considerando-se a realidade socioeconômica e educacional de boa parte das famílias brasileira, o auxílio das famílias foi precário. Soma-se a isso a função da educação básica, aqui especificamente a Educação Infantil, como espaço de socialização, conforme apontado nas falas das professoras, aspecto que foi amplamente afetado pelo isolamento, assim, “[...]. Sem convivência com outras pessoas que não fossem do seu círculo familiar, a criança deixa de

vivenciar experiências, o que foi possível perceber facilmente no retorno às instituições” (Dalpiaz; Braatz, 2022, p. 6).

Outra questão apontada nas falas que, de certo modo, para as professoras Margarida e Camélia, afetam no processo educacional diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos e digitais. A percepção dessas professoras é a de que as mídias digitais e os aparelhos eletroeletrônicos, como o televisor e os celulares, acabam por isolar, de certa forma, as crianças do convívio físico com outras da sua faixa etária. De um lado, Margarida ressalta a importância do Ceim para afastar as crianças dessas tecnologias e promover outras formas de interação: “*As crianças ficam muito tempo no celular, na TV, [o Ceim] é muito importante*” (Margarida, entrevista, 2023). Já para Camélia, há certo despreparo no Ceim “[...] *para receber essas crianças mais cedo [...], tá muito defasado e ficando tudo muito complicado*”, pois, segundo ela, “[...] *as crianças vêm com uma falta de criatividade, de vontade, talvez até por conta das mídias digitais, que hoje estão um celular na mão bem cedo*”.

A partir dessas percepções, retoma-se a ideia do Ceim como espaço de socialização, de contato com crianças e adultos para além do âmbito familiar. O socializar aparece, então, como uma função importante, na medida em que permite a convivência e consequente aprendizado das relações sociais que se refletem na vida dos sujeitos desde a infância até a fase adulta.

No entanto, como apontaram as professoras Magnólia e Rosa, a Educação Infantil ainda enfrenta desafios quanto a essa função de atender às necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

[O Ceim] *tá assumindo um papel que nem é dela[e]. Oito horas uma criança dentro de [do Ceim] [...], ela vai chegar em casa, vai dormir, não vai ter contato com os pais. [...] nós somos pai, mãe, tudo que a criança tem aqui* (Magnólia, entrevista, 2023).

Aqui eles vêm socializar, interagir, aprender e, muitas vezes, a parte também da educação, dos, [...] valores, desde uma escovação de dente que eles não aprendem em casa [...]. Mesmo sabendo que não cabe a nós, professoras, trabalhar tudo isso, é aquilo que eles aprendem (Rosa, entrevista, 2023).

Na percepção dessas professoras, o espaço destinado a Educação Infantil, acaba por assumir um papel que não lhe compete, que são os cuidados, os ensinamentos básicos relacionados à higiene, por exemplo, além do afeto e atenção que, muitas vezes, as famílias, em razão da necessidade de trabalhar fora de casa o dia todo, não conseguem dar aos filhos, que também chegam em casa cansados após passarem cerca de oito horas no Ceim.

Essa percepção é tema de discussões há tempos, tendo em vista as mudanças sociais ocorridas principalmente no século XX, que influenciaram ideia que havia de infância e da função da educação na perspectiva da criança como sujeito de direitos, cujo dever de cuidar e

educar cabe ao coletivo. Na coletividade também estão as instituições de Educação Infantil, conforme entende Rocha (2003). Para a autora:

[...] as instituições que passam a ser co-responsáveis pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família (Rocha, 2003, p. 2).

Rocha aponta alguns dos desafios enfrentados pelos profissionais de Educação Infantil quanto ao que se espera deles no trabalho com as crianças que chegam às instituições cada vez mais cedo. Isso retoma percepções a respeito da instituição de Educação Infantil/creche como lugar de cuidado enquanto os pais trabalhavam, juntando-se com a ideia de que essa instituição é espaço de aprendizagens (Rocha, 2003).

Como apontam Pasqualini e Martins (2008), a Educação Infantil, historicamente compreendida de diferentes maneiras, acaba por dificultar que essa etapa tenha uma identidade, o que se reflete nas falas das professoras, de certa forma crítica, ao situarem que há crianças pequenas que chegam ao Ceim sem conhecer hábitos cotidianos, como higienização, por exemplo. Assim, nas falas apresentadas, identifica-se que a Educação Infantil também assume a função do cuidar e do educar para as questões pessoais, que, na percepção de algumas professoras, vai além do que se propõe à essa etapa.

Ainda conforme Pasqualini e Martins (2008), tem-se a visão de que o papel da instituição de Educação Infantil é a de proporcionar cuidados básicos, como alimentação, higiene e supervisão, o que, segundo as autoras, acaba por limitar o que caracteriza a Educação Infantil, colocando-a como espaço de guarda e cuidado. No entanto, na percepção das entrevistadas, nos espaços em que atuam, a Educação Infantil também é ambiente educacional.

Frente às colocações das professoras, estas foram questionadas como o Ceim poderia atuar nesse processo. Das respostas, destaca-se a percepção da Professora Magnólia, para quem o Ceim poderia ser um espaço no qual se possa “[...] *ver a criança como um indivíduo em construção, que precisa do abraço, que tem hora que ela não quer fazer a atividade, que ela precisa de carinho, de afago*” (Magnólia, entrevista, 2023). O olhar para a criança como sujeito também pode ser pensado conforme a ideia constante nas DCNEI, de que a Educação Infantil é espaço de desenvolvimento integral da criança.

Essa situação é apontada por Dalpiaz e Braatz (2022), que estudaram sobre os impactos da pandemia nas crianças bem pequenas, situando o afastamento social como um dos aspectos que mais teve consequências complexas para todos.

Já outros apontamentos, como os das professoras Gérbera e Camélia, abrem a discussão para os próximos tópicos a serem abordados nesta dissertação, que são as práticas pedagógicas e o lúdico, os jogos e as brincadeiras e o que ocorre no Ceim em relação às crianças que adentram os muros das Instituições de Educação Infantil cada vez mais cedo.

Conforme a professora Gérbera, uma forma do Ceim melhorar como espaço de desenvolvimento integral das crianças *“É mesmo através do lúdico”*, no entanto, alerta, “[...] [o Ceim] só precisava dar mais apoio aos materiais pedagógicos pra gente” (Violeta, entrevista, 2023).

A professora Camélia complementa essa percepção ao refletir que as crianças bem pequenas e as crianças pequenas “[...] não sabem ler, mas sabem mexer no celular, em tudo”, ressaltando que, nesse caso, a Educação Infantil parece não acompanhar os saberes que a criança traz, ou seja, “[...] tá um pouco para trás em várias questões de espaço, de materiais, de parceria com a família também” (Camélia, entrevista, 2023).

Também é importante refletir sobre as percepções da professora Tulipa sobre a função do Ceim como espaço no qual ocorrem aprendizagens relevantes ao desenvolvimento da criança, percepção que se alinha aos documentos referentes à Educação Infantil e autores que abordam essa questão, a exemplo das DCNEI (Brasil, 2010) e de Reda e Ujii (2009).

Na percepção de Tulipa, a Instituição de Educação Infantil se apresenta como alicerce, que contribui para a formação de uma base sólida, contudo, para que isso ocorra, ressalta a necessidade de o ambiente educativo estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Essas colocações alinham-se a outras percepções a respeito da importância da formação inicial e continuada, de um espaço apropriado para que as práticas educativas se desenvolvam e permitam a convivência da criança com seus pares e os adultos que atuam no Ceim, como uma forma de promover aprendizagens que resultem na socialização, na convivência em grupo, conseqüentemente, no desenvolvimento socioemocional. Conforme se observa, essas percepções trazem aspectos do discurso constante em documentos referentes à Educação Infantil, a exemplo das DCNEI (Brasil, 2020) e da BNCC (Brasil, 2017).

Na próxima sessão, apresentamos as falas que apresentam estratégias/ferramentas adotadas pelas professoras de Educação Infantil na rotina do Ceim.

5.2 VAMOS BRINCAR? ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS NO CEIM

[...] *o corpo em movimento*. [...] *isso é dinâmico e é atrativo*, [...] *a criança [...] sentada muito tempo, ela não vai conseguir aprender* (Magnólia, entrevista, 2023).

Abordamos, aqui, estratégias/ferramentas que as professoras entrevistadas usam para oportunizar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Cabe ressaltar a importância do professor também nesse momento, pois a Educação Infantil, principalmente às crianças que nelas chegam pela primeira vez, é um espaço diferente das suas rotinas, com regras, atividades e ações que nem sempre correspondem ao que elas vivenciam em casa.

Identifica-se, nas falas, que o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas atividades desenvolvidas pelas professoras para, segundo elas, tornar o espaço do Ceim dinâmico e atrativo para as crianças. Algumas delas atuam em período integral com crianças que chegam ao Ceim pela manhã e só retornam às famílias no final da tarde, o que demanda mais ações no sentido de não perder o foco das crianças.

A professora Magnólia, por exemplo, vê a ludicidade no “*corpo em movimento*” (Entrevista, 2023), na criança que aprende a fazer na prática. A estratégia usada para isso é a psicomotricidade, que, segundo Freire *et al.* (2021, p. 2789) “[...] é uma área que visa o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo muito importante para o trabalho com crianças no período da educação infantil”, no sentido de contribuir para o “desenvolvimento global” das crianças. Observa-se que, assim como Magnólia, outras professoras ressaltam diferentes estratégias com uso de jogos e brincadeiras para tornar as aulas dinâmicas e estimular as crianças.

[...] *não é o tempo todo [...], porque, [...], há todo um currículo que a gente deve seguir, [...] então a gente estabelece alguns critérios, alguns momentos em que eles têm essas possibilidades de exploração [...]* (Azaléa, entrevista, 2023).

[...] *gosto muito [...] de abordar os temas sempre a partir da literatura. [...] sempre trabalhando no lúdico, ainda que seja no papel [...]* (Hortênsia, entrevista, 2023).

Pode-se refletir, ainda, que as falas apontam o uso de jogos e brincadeiras em abordagens que podem ultrapassar os objetivos da Educação Infantil, como o adiantamento de aspectos relacionados à alfabetização:

[...] através do lúdico, com materiais, sucatas. [...] o alfabeto, os números, carta, para eles saberem, tipo aprendendo já o alfabeto, os números (Gérbera, entrevista, 2023).

[...] bastante brincadeiras mesmo, joguinhos sempre, [...] bingo das vogais. [...] um dado grande com as vogais, [...] a lata das vogais [...] brincadeira com balão, [...], cores, separar as pecinhas em potinhos, [...] grampinhos com as cores (Petúnia, entrevista, 2023).

Observa-se, nessas falas, que as professoras atentam para o lúdico, no entanto, se percebe uma preocupação em relação ao alfabeto. Não se pode dizer que a abordagem não se dá pelo lúdico, por meio de jogos e brincadeiras. Isso foi enfatizado pela maioria das professoras entrevistadas. Todavia, são citadas diferentes brincadeiras e alguns jogos como forma de apresentar o alfabeto de modo que as crianças o reconheçam como elementos da escrita.

Já a professora Amarílis afirma seguir uma rotina para que as crianças saibam o que irá acontecer, pontuando que isso se dá por meio do lúdico.

[...] vejo a necessidade da rotina. [...], ele [o aluno] sabe exatamente o que vai acontecer no dia dele, mas [...] sempre procuro [...] inovar. [...] uma música diferente, [...] hora da história, mas um dia com livro, outro dia encenado [...] (Amarílis, entrevista, 2023).

Embora nem todas tenham salientado a questão da rotina como uma norma, ela está presente nas Instituições de Educação Infantil, pois se trata de uma etapa de desenvolvimento da criança, com um currículo pré-determinado a ser seguido. No caso dos níveis aqui abordados, Pré I e Pré II, observa-se, nas falas das professoras, uma certa antecipação de elementos da alfabetização.

Em vista do observado, as ações pedagógicas parecem se concentrar mais na proposta de atividades dirigidas, ou seja, com a finalidade de cumprir o currículo, mas usando estratégias que podem tornar os momentos no Ceim menos cansativos e mais atraentes para as crianças. No entanto, quando se pensa em uma prática dirigida, ela se aproxima mais da pedagogia tradicional, em um planejamento organizado, de certa forma pouco flexível. Ainda que algumas professoras revelem a intenção de mudar algumas rotinas, enfatiza-se a necessidade de se atender a um currículo pré-determinado, o que acaba por acentuar alguns elementos, como os jogos e brincadeiras voltados a conhecimentos que antecipam, de certo modo, aspectos da alfabetização.

No caso exposto, a ideia da brincadeira como algo intencional, na qual a criança tem a liberdade de criar as próprias regras, de interagir com os colegas sem um direcionamento a fim de atender um planejamento de alguma forma obrigatório, o lúdico se apresenta como atividades organizadas previamente, diversificadas, com uso de materiais diversos, mas todos voltados para a aprendizagem, para conteúdos curriculares.

Sobressai nas falas das professoras os comentários de Azaléa, que ressalta adaptar seu planejamento e suas ações à abordagem da “*interação e a pedagogia da escuta*”, seguindo princípios da Pedagogia Reggio Emília. Ainda assim, mesmo citando que ouve o que as crianças desejam, essa professora comenta a necessidade de seguir as diretrizes educacionais do município, que, por sua vez, seguem as DCNEI e, principalmente, a BNCC. Dessa forma, o desejo da criança é atendido quando possível. Por meio dessa estratégia, segundo a professora, oportuniza-se à criança momentos de criação e de uso da imaginação durante a brincadeira.

As falas da professora Azaléa se destacam dentre as demais, por se afastarem, de certa forma, da pedagogia tradicional e das orientações da Secretaria de Educação Municipal de Lages, que parece marcar a rotina das professoras entrevistadas. Azaléa procura desenvolver a pedagogia da escuta, conforme ela mesma cita, revelando que busca por conta própria outras formas de atuar com as crianças. Cabe ressaltar que essa proposta não consta do documento que rege a educação municipal em Lages, a DCSMEL, tampouco faz parte do Projeto Político Pedagógico do Ceim, o que indica o interesse da professora por outras possibilidades que vão além do sugerido pelos referidos documentos.

A respeito da pedagogia da escuta sinalizada pela professora Azaléa, cabe dizer que ela está relacionada com a Pedagogia Reggio Emília, “Criada pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi” e que “[...] carrega consigo o nome da região da Itália onde foi desenvolvida”, em “1946, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, no Vilarinho de Vila Cella” (Silva; Pacagnella, 2018, p. 33).

O objetivo dessa nova pedagogia era o de atender “crianças pequenas”, afastando-se das práticas pedagógicas tradicionais. Desse modo, Malaguzzi, influenciado pelas “[...] teorias psicopedagógicas da Europa, tais como a proposta por Jean Piaget e Lev Vygotsky”, bem como “[...] nas propostas pedagógicas do filósofo norte-americano John Dewey, [...] institui os pilares de uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral das crianças, abarcando os aspectos intelectual, emocional, social e moral” (Silva; Pacagnella, 2018, p. 33).

Nessa abordagem educacional, o centro da proposta pedagógica está na escuta ativa, ou seja, ouvir e compreender o que a criança pensa, sabe, pretende fazer, e na empatia como forma de aproximação entre professor e criança. Nessa pedagogia, considera-se o que as crianças pensam sobre si e sobre o mundo que as cerca como elemento essencial para que se pratique uma educação significativa e centrada na criança (Rocha, 2020).

Para desenvolver essa pedagogia, professores buscam ouvir as crianças e compreender suas opiniões, pensamentos, sensações, atendo-se a aspectos emocionais que se apresentam nas conversas e atitudes e assuntos que despertam interesse individual de cada criança.

Rocha (2020) enfatiza que a escuta se torne parte da mediação, a empatia é um dos aspectos principais, na medida em que, ao se colocar no lugar da criança é possível compreender as experiências e as expectativas que ela tem. Por meio da empatia, é possível desenvolver um relacionamento de confiança e de cumplicidade entre professor e criança, o que pode melhorar o desenvolvimento da criança, que se sentirá segura em um ambiente e com pessoas que conseguem entender seu modo de pensar e de agir.

De acordo com Malaguzzi (2016), a partir do momento que se dá a cumplicidade entre professor e criança no campo da Educação Infantil, o professor, como mediador do processo, também se torna o motivador para que cada vez mais a criança participe e expresse suas opiniões e sintam-se segura para isso. O respeito se torna a base dessa cumplicidade que se dá na relação dialógica e empática, dessa forma, professor e criança se tornam cúmplices do desenvolvimento de saberes e experiências. Pode-se dizer que quando a criança se sente segura, ela também acaba por participar ativamente do que ocorre em sala de aula e, assim, é possível desenvolver momentos de tomadas de decisões que contribuam para o desenvolvimento individual e do coletivo. (Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2016).

Em resumo, todos esses aspectos são essenciais na Pedagogia Reggio Emilia. Desse modo, conforme relacionado por Silva e Pacagnella (2018, p. 33), essa pedagogia diferencia-se das práticas tradicionais. Nas suas palavras, “[...] a abordagem reggiana estabelece que os educadores tenham por premissa a observação e escuta dos alunos” no sentido de desenvolver atividades centradas nas potencialidades da criança, mas também na potencialidade do grupo no qual essa criança está inserida. Desse modo, [...] O educador atua a partir das experiências obtidas por meio da pesquisa e das descobertas sensoriais das crianças, de maneira a desenvolver neles a autonomia, a qual será base para o aprimoramento e desenvolvimento de suas habilidades [...]”.

Apesar dessa possibilidade, que se concentra mais no ouvir e compreender do que na prática, haja vista que a professora Azaléa ressalta a necessidade de atender ao que determinam as orientações da Secretaria de Educação do município e o PPP do Ceim, a maioria das professoras ainda segue uma pedagogia tradicional. Desse modo, quando relacionam o lúdico, também o condicionam ao uso de materiais e estratégias diversificadas, mas não focadas na perspectiva da criança, no interesse e nas necessidades individuais, como se poderia pensar quando as abordagens se concentram em outras pedagogias centradas no que a criança sente, espera, deseja e pode desenvolver com autonomia e segurança.

Nas falas das professoras identifica-se o uso de música, dança, leitura, roda de conversa, jogos e brincadeiras para se trabalhar as atividades cotidianas com as turmas de Pré I e Pré II.

Também se nota a ênfase na questão lúdica como possibilidade de tornar o tempo que a criança passa no Ceim mais prazeroso. Para isso, são usados materiais diversos para fazer brinquedos, seja pela professora ou junto com as crianças, conforme pode ser observado a seguir:

Eu trabalho com materiais construídos por mim mesma. [...] concretos, [...], utilizo reciclados, papelão, coisas diferentes no papelão [...] (Margarida, entrevista, 2023).

[...] sempre assim, com muito jogo, muita brincadeira. A maioria das coisas confeccionada por eles [...] (Rosa, entrevista, 2023).

[...] tem que ter material, [...] mais concreto, uma confecção diferente (Violeta, entrevista, 2023).

[...] jogos e as brincadeiras sempre, o lúdico [...] expor tudo que elas fazem nos corredores [do Ceim] [...] diversos materiais para que elas possam manusear (Camélia, entrevista, 2023).

[...] a gente cria junto com eles. [...]. Através de jogos, bastante jogos. Para não ficar bastante maçante na folha, [...]. Bastante lúdico (Íris, entrevista, 2023).

[...] geralmente umas brincadeiras, alguns jogos, por serem mais prazerosos. [...] é aí que a criança vai desenvolver o aprendizado de uma forma prazerosa (Tulipa, entrevista, 2023).

A esse respeito, conforme já apontado por diferentes autores, como Santos e Pereira (2020), Kishimoto (2011) e Huizinga (2018), brincar na infância permite o desenvolvimento de vários aspectos necessários à formação da criança, como a interação, a imaginação, a expressão de pensamentos, desejos e ideias, o autoconhecimento, o desafio e a transformação de si e do outro. Todavia, ao concentrar a ideia do lúdico a ações que atendam determinações curriculares, o espaço do lúdico no sentido da brincadeira livre que permita à criança explorar e descobrir por si mesma conforme seus próprios interesses acabam por se afastar um pouco das práticas desenvolvidas pelas professoras.

Cabe lembrar que não se trata de invalidar a pedagogia tradicional, apenas salientar que, em alguns aspectos, as práticas desenvolvidas na Educação Infantil dos Centros investigados estão centradas no atendimento a uma grade curricular, focadas em conteúdos que, nem sempre, atendem às necessidades e intenções da criança. Esse contexto, ao que se observa, não exclusivo da rede municipal de educação de Lages. Trata-se de um contexto mais amplo, no qual imbricam-se os discursos da autonomia e da independência da criança e do professor, ao mesmo tempo que são delimitados conceitos, conteúdos e temas considerados essenciais ao desenvolvimento da criança. Ao determinar o que ela deve saber/aprender, de certa forma deixa-se em segundo plano os interesses e necessidades individuais, concentrando-se no desenvolvimento do coletivo e as crianças são vistas no conjunto.

Essas reflexões têm como base o preconizado nas DCSMEL, cujo teor segue os documentos referenciais da Educação Infantil nacional, como as DCNEI (Brasil, 2010) e a

BNCC (Brasil, 2017), que também relacionam e orientam os jogos e as brincadeiras como ações importantes a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Em relação aos jogos, pode-se dizer que eles oportunizam momentos que levam a aprendizados, como pensar estratégias, buscar soluções para um problema, tomar decisões e interagir com os outros. Atuam também no desenvolvimento cognitivo, social e emocional quando permitem que as crianças experimentem e internalizem conceitos de forma ativa, pois, os jogos, geralmente apresentam regras ou ações em equipe. Assim, as crianças entram em contato com situações de cooperação, compartilham ideias, seguem regras e são expostas a momentos em que precisam lidar com a frustração, o que pode levá-las a desenvolver empatia, autoconfiança e capacidade de lidar com desafios (Santos; Pereira, 2020; Kishimoto, 2011).

Retomando as colocações de Rojas (2007), o lúdico caracteriza-se como um estímulo, uma forma de motivar a criança a realizar as atividades propostas, o que pode resultar processos de aprendizagem significativos que se dão pelas descobertas e pela diversão. Por meio do lúdico, é possível unir a imaginação, o ato de brincar e a realidade, contribuindo, assim, para que a criança expresse o que sente e aprenda na interação com os colegas.

Nesse sentido, pode-se dizer que trabalhar de maneira diferenciada e que chame a atenção das crianças para o que se desenvolve no Ceim pode resultar em práticas mais dinâmicas, atraentes ao olhar infantil, que poderá vivenciar momentos de aprendizagem e de trocas, desenvolvendo relações socioafetivas, ampliando sua percepção quanto ao uso e a função da linguagem, entre outras situações.

As professoras entrevistadas buscam, nas atividades cotidianas, a ludicidade para abordar diferentes assuntos com as crianças, utilizando-se de diferentes recursos para tornar os momentos dentro do espaço destinado à Educação Infantil mais lúdicos. Dentre os recursos materiais está a sucata, conforme citam as professoras Gérbera e Íris: “*Vamos construir um esqueleto. [...] como vai ser feito [...]?* *Através de materiais sucata, como papelão*” (Gérbera, entrevista, 2023), e de Iris “*quero ensinar [...] as cores [...] brincando com algo colorido, que eu possa explorar, desde que seja sucata, tampinha, que seja um jogo*” (Íris, entrevista, 2023). Diferentes materiais manipuláveis também são usados, conforme se observa na fala da professora Tulipa: “*peças de encaixe, os lego, massinha de modelar, quebra-cabeça [...] diferentes objetos, brinquedos [...] que eles possam criar, recriar [...], inventar com os pares*” (entrevista, 2023).

De acordo com Pessanha (2021, p. 105),

O conhecimento pode ser mais bem desenvolvido com a utilização de recursos concretos e através do envolvimento das crianças de Educação Infantil de maneira

direta nas regras das brincadeiras, divisão de tarefas, utilização de materiais concretos com foco na aprendizagem. Estimular na criança a participação nas brincadeiras, no brincar, no compartilhar faz com que torne mais suave e prazeroso a aplicabilidade das atividades direcionadas (Pessanha, 2021, p. 105).

Conforme o exposto por Pessanha (2021), o uso de recursos e elementos concretos na prática pedagógica pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, pois, ao brincar com o concreto, ela associa objeto, imaginação e realidade para criar a própria ideia do que está sendo abordado pela professora.

Ao utilizarem os materiais concretos, as professoras adaptam os mesmos para diferentes usos, como trabalhar noção de cores, de números, de letras, associando cada temática a uma situação, por meio do jogo ou da brincadeira. A professora Magnólia, por exemplo, citou o trabalho com a letra A, associada à abelha. Para isso, ela propõe conhecimentos sobre a abelha: *“abelha faz mel, como a abelha faz?”*, usa também *“músicas de abelha, brincadeira de abelha, não só o papel, claro que precisa ter registro, mas precisa, primeiro, todo um processo pra depois a criança chegar na escrita”* (Magnólia, entrevista, 2023). A respeito dessa professora, cabe anotar uma certa preocupação em relação à noção de letras do alfabeto e a questão do registro, da escrita. Não se pode afirmar, no entanto, que está antecipando aspectos da alfabetização, pois, conforme sua fala, Magnólia trabalha um processo anterior, a associação de conhecimentos, por meio do lúdico, com letras do alfabeto.

Considerando que a Educação Infantil no município de Lages/SC segue as DCSMEL, observa-se, nessas Diretrizes, uma preocupação com a forma como as atividades estão sendo executadas nos espaços educacionais. A esse respeito, são apresentadas considerações importantes relacionadas à função social da leitura e da escrita em busca de uma realidade diferenciada de aprendizagem. Sendo assim, é estabelecido que “[...] A Educação Infantil deve provocar a criança e despertar nela o interesse pelo mundo [...]” (Lages, 2021, p. 78). Dá-se, ainda, destaque à exigência que a própria sociedade impõe aos ambientes destinados à Educação com relação ao período e momento certos de alfabetização.

Cabe dizer que o documento em questão ressalta que a Educação Infantil não tem por obrigatoriedade alfabetizar as crianças, mas pode provocar e instigar o seu interesse pelo trabalho proposto, ou seja: “[...] provocar a criança a conhecer o mundo e expressar seus conhecimentos por meio de múltiplas linguagens trazidas por elas (o desenho, o faz de conta, a dança, a música, etc.)” (Lages, 2021, p. 79). Assim, observando o expresso nas Diretrizes municipais, pode-se entender, de certa forma, a preocupação das professoras com o trabalho que se aproxima da leitura e da escrita.

Embora os documentos referenciais para a Educação Infantil salientem a ludicidade como elemento que se consolida na proposta de jogos, brincadeiras e interações, isso não se traduz como uma tarefa simples ou fácil, conforme abordam Duarte e Mota (2021). Significa dizer que o trabalho com o lúdico necessita de conhecimentos teóricos, atividades diversificadas e formação constante por parte do professor e de outras pessoas que atuam diretamente com as crianças na Educação Infantil (Duarte; Mota, 2021).

Apresentar o concreto é uma das ações citadas pela professora Violeta, que leva às crianças uma boneca de pano representando a Emília, personagem de Monteiro Lobato: “*para elas pegarem, tirarem foto, manusearem, porque só ver de repente não chama atenção deles*”. Nessa ação, a professora também utiliza a “*música da Emília*”, explica quem é o autor que criou a Emília e fez “*atividade relacionada à Emília*” (Violeta, entrevista, 2023).

Salienta-se, com os exemplos citados, a importância da diversidade de práticas e abordagens e que o elemento concreto também esteja presente no fazer cotidiano da Educação Infantil. A boneca Emília é um objeto concreto que as crianças podem tocar, sentir, brincar e se divertir. Da mesma forma que a lata das figurinhas, as tampinhas coloridas, as bolinhas, a sucata com os quais se pode construir esqueletos, trabalhar a respeito do corpo humano, abordar questões de higiene, histórias, diferentes conhecimentos com as quais vão tendo contato por meio de jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, pode-se dizer com Santos e Pereira (2020) que a Educação Infantil

[...] pautada na ludicidade e a utilização de jogos e brincadeiras pode representar um importante enfoque didático que, utilizado em sala de aula, irá permitir uma adequada adaptação e conseqüentemente apropriação dos conhecimentos através do interesse e motivação. Assim, propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos preponderantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e reflexos importantes sobre a vida escolar do aluno (Santos; Pereira, 2020, p. 481).

Desse modo, a ludicidade, com uso de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas pode contribuir para que as crianças entrem em contato com saberes diversos e se apropriem dos conhecimentos apresentados pelas professoras. Dessa forma, a ludicidade se constitui uma forma de desenvolvimento de diversos aspectos necessários não somente à educação institucionalizada, mas para a formação integral da criança.

Apesar de terem relatado a ludicidade como elemento constante nas suas práticas cotidianas, algumas professoras também apontam a importância da observação e da adequação de acordo com a realidade das crianças. Isso porque, nem sempre uma atividade funciona para todos, exigindo adaptações a fim de atender aos objetivos de uma determinada prática ou ação. Como relata a professora Petúnia, “[...] a gente vai [...] tentar trazer sempre o mais lúdico

possível [...], mas nem sempre dá certo, aí a gente [...] viu que não deu certo aquilo, tenta outra coisa” (Petúnia, entrevista, 2023).

Essa colocação traz para discussão a importância de um olhar atento para saber o que pode ser feito e quando é necessário mudar, alterar o planejamento, porque as crianças também mudam de acordo com suas vivências e, nesse caso, chamar a atenção delas e promover sua interação com o conhecimento leva as professoras a repensarem as atividades quando o que foi proposto não alcança o planejado.

Além dos materiais concretos e das associações, também são citadas nas falas das professoras as percepções e sensações, usadas como forma de chamar a atenção das crianças. A professora Rosa, por exemplo, relaciona o balanço da cortina pelo vento, o sol atravessando a janela como formas de abordar fenômenos da natureza, chamando a criança para usar a imaginação: “[...] *Ah, olha lá a mágica do tempo acontecendo [...]*”. Essas percepções também são usadas como forma de conseguir a atenção das crianças, ativando “[...] *um pozinho que vai trazer silêncio, então, a todo momento, mesmo que seja uma atividade que não é considerada lúdica, a gente traz isso para eles, para eles se divertirem [...]*” (Rosa, entrevista, 2023).

O que se observa nas falas é que as professoras entrevistadas buscam diferentes formas para trabalhar, mesmo que movidas por um currículo, trazendo o conhecimento para uma realidade mais próxima da criança. Pode-se pensar que essa forma de atuação se relaciona com o que Kohan (2017) entende como novo modo de pensar a Educação Infantil. Ou, uma educação pautada em um trabalho de estímulo ao pensar criativo, isto é, uma maneira de repensar a forma como novos conhecimentos são ofertados às crianças e como isso permite explorar potencialidades do pensamento e da expressão por parte da criança.

Conforme entende Kohan (2017, 2007), quando se trata de pensar a prática pedagógica também caracteriza um pensar sobre a infância, no sentido de identificar sobre qual infância está sendo pensada e com a qual se trabalha. Para o autor, existe uma infância que ele denomina como maior, ou seja, uma fase, a primeira, da vida que tem como características a espera e a imposição baseada na hierarquia.

Na percepção de Kohan (2017), a ideia a respeito da infância que recebe e atua com as crianças na Educação Infantil tem como orientador um princípio hierárquico, ou seja, os adultos direcionam as crianças de acordo com o entendem como melhor para elas. Desse modo, ainda que se pense e fale em autonomia e independência, o que se ressalta são as diretrizes, as normas e currículos determinantes do que deve ser feito e, muitas vezes, como deve ser realizado.

Isso leva a pensar que tanto as professoras quanto as crianças estão subordinadas a um regulamento, a uma hierarquia e às imposições. Nesse caso, as professoras, sendo adultos em

atuação com crianças, acabam também por exercer uma relação hierárquica no sentido de que orientam, conduzem, disciplinam as crianças, ainda que por meio do lúdico, usando jogos, brincadeiras e interações (Kohan, 2007).

Ainda, quando se considera os documentos referentes à Educação Infantil e se reflete a respeito dos mesmos na perspectiva de infância sinalizada por Kohan (2017), na questão hierarquização normativa, pode-se visualizar que esses documentos ressaltam, constantemente, a ideia de uma criança para o futuro, ou seja, o que se propõe tem como meta o que a criança será, não quem ela é. A educação Infantil, nessa ótica, acaba por se tornar uma fase de preparação para a vida adulta, quando, atendendo aos preceitos socioculturais, o sujeito deve se portar como cidadão, com direitos e deveres, portanto adequado às normas, às regras sociais.

Para Kohan (2017), quando propõe a infantilização da educação e não a educação da infância, trata-se de pensar a criança no presente, sem considerar o que poderá ser, mas o que é, o que está, o que acontece no momento, o que a criança pensa, deseja e sente agora. E é nessa perspectiva que o autor propõe a prática centrada em quem a criança é, no sentido de valorizar, de ouvir, de entender, de compreender e, então, de oportunizar momentos de exploração, de descobertas centradas no presente e não com vistas do que se espera que a criança se torne.

Quando refletido dessa forma, o pensamento de Kohan (2017, 2007) leva à reflexão do que os documentos, as diretrizes, as práticas orientadas às professoras compreendem, que é a criança como um outro, nas palavras do autor, uma estrangeira que não faz parte da sociedade adulta, e que precisa ser preparada para, futuramente, integrar-se a essa sociedade. Dentre as questões abordadas por Kohan a respeito desse olhar para criança como alguém que não faz parte, mas poderá ser, também se relaciona a questão dialógica, comumente abordada nas diretrizes e orientações para a Educação Infantil.

Não se trata, porém, da dialogia como processo no qual se busca um pensamento reflexivo e crítico, ou seja, ainda que se façam perguntas às crianças, essas questões tendem a uma resposta que é dada antes, ou seja, descaracterizada da construção por meio do diálogo. Sendo assim, quando o lúdico é pensado como fundamento das ações pedagógicas das professoras entrevistadas, o que está em questão é o conhecimento que ela deve adquirir, desenvolver para se tornar cidadã de fato, mas no futuro. Ela tem direitos, é um sujeito de direitos, mas esses direitos se fundamentam no que está por vir, no que ela precisa aprender para ser (Kohan, 2007).

É nesse sentido que se pode refletir quanto ao que as professoras relacionam como lúdico na Educação Infantil, nas suas ações cotidianas na instituição em que atuam. Elas adotam

estratégias e abordagens diferenciadas, utilizam ferramentas e recursos para trabalhar de forma lúdica.

Observando as falas das professoras, uma delas parece se distanciar um pouco dessa previsibilidade e visão de criança como um vir a ser na vida adulta, embora suas propostas também estejam marcadas pelo direcionamento, pelas diretrizes. Azaléa cita uma brincadeira, que chama de jogo de balão, explicando que:

[...]. Por exemplo, jogo de balão, fiz em outro momento uma brincadeira com balão que envolvia mais movimento. Era de jogar o balão para cima, a gente contava a música da estátua e daí a estátua quando parava eles tinham que dizer qual era a letra que tinha no balãozinho deles. Então essa questão do jogo era para eles não se apegarem que um balão era específico de alguém, eu tinha esse outro olhar também de não só realizar o jogo pela ludicidade, mas também de trabalhar neles essa questão de entendimento, de respeito com um colega, que ele pode pegar outro balão, que era uma brincadeira de aceitação. [...] podia acontecer de estourar o balãozinho, mas a gente poderia encher outro, tipo ver outras possibilidades. E essa relação de sentimento que eles têm muito forte, às vezes, de disputa, de apego, de não saber perder ou de chorar porque aquele balão rosa era o balão dele. [...] tem esse outro lado, geralmente eu procuro fazer depois da brincadeira outro jogo, uma roda de conversa sobre o que que eles acharam daquilo, se foi legal, qual era as outras possibilidades [...] as outras brincadeiras que eles conheciam com balão, [...] eles até incentivaram, falaram outras brincadeiras e quiseram fazer [...] pedi para eles fazerem um desenho sobre essa brincadeira, [...] a gente percebe também a questão de como eles tão percebendo o nosso espaço, se o nosso espaço possibilitou essa brincadeira, se tava apertado, se teve briga. [...] porque a gente tem que trazer a aprendizagem também [...]. De interagir mais com eles e de ver o que eles estão pensando sobre aquilo, sabe? Se é interessante, se não é, porque que é ou não é, se está relacionando também com esse equilíbrio que a gente tem de currículo e de dispositivos de pais e [Ceim] (Azaléa, entrevista, 2023).

Observa-se que a professora Azaléa aponta os desafios ao trabalho na perspectiva do lúdico na Educação Infantil. Ela usa jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para promover o entendimento da criança, o respeito pelos colegas e a aceitação das diferenças. Nesse sentido, alinha-se com a ideia de desenvolvimento socioemocional registrado como um dos focos da Educação Infantil.

Também aparece a dialogia no sentido de tentar identificar, por meio da roda de conversa, o que a criança percebeu nas experiências vivenciadas enquanto o jogo era desenvolvido. Trata-se de uma possibilidade de oportunizar, à criança, momentos de compreensão dos próprios sentimentos, de como suas relações com o outro acontecem e, assim, observar de que forma a criança expressa essas experiências, o que pode intensificar a questão da comunicação com o outro por meio da escuta e da fala de si e do outro. O que pode refletir, de certa forma, uma intencionalidade quanto ao envolvimento da criança na construção do próprio conhecimento e no desenvolvimento do coletivo.

Quanto aos desafios, Azaléa destaca a dificuldade de estabelecer um equilíbrio entre a promoção do lúdico e o atendimento aos dispositivos curriculares. Trata-se de um desafio constante na Educação Infantil, tendo em vista que as instituições e seus sujeitos estão subordinados aos objetivos pré-determinados para essa fase quando se trata de educação. Ao mesmo tempo, também se requer uma pedagogia voltada para o lúdico, para a descoberta, a experiência, a autonomia e à construção do conhecimento.

De certa forma, essas colocações se aproximam das demais professoras quanto à busca pelo equilíbrio entre a promoção de momentos lúdicos e a abordagem dos conteúdos curriculares, todavia, dentre as entrevistadas, Azaléa parece ter uma percepção mais crítica quanto a isso, ainda que presa a uma orientação curricular.

Quando se fala de jogos e brincadeiras, o espaço é um elemento importante nesse trabalho, o que será abordado a seguir.

5.2.1 Espaços, jogos, brincadeiras e interações

[...] *nossa[o Ceim] é uma exceção.*
(Amarílis, entrevista, 2023).

Pode-se dizer que o sentido de mundo é despertado na criança por meio de suas interações com outras crianças e com os adultos mediadas por jogos e brincadeiras. Dessa forma, para que ocorra a interação entre o mundo físico, social e a criança nessa dinâmica do jogo e da brincadeira, as práticas pedagógicas dos professores são orientadas para abertura a mudanças e adaptações, para o repensar estratégias e recursos com o objetivo de oportunizar que a criança participe e aprenda de maneira significativa durante o processo de construção e subjetivação do conhecimento na infância. O espaço, nesses casos, é elemento necessário para que se possa desenvolver atividades que envolvam movimento e permitam, à criança, explorar diferentes situações.

Com o objetivo de identificar como esse espaço é disponibilizado às professoras nos Ceim em que atuam, apresentamos falas que indicam como e se há espaços para atividades que envolvam o brincar.

[...] *nós não temos brinquedos mirabolantes, nós não temos muita coisa, aqui, nosso parque tá caindo. Nossos espaços são pequenos [...]* (Magnólia, entrevista, 2023).

Existe um parquinho ali, uma quadra que precisaria de muita melhoria, até, por sinal, ser coberta para você poder sair com as crianças em dia de chuva ou frio. Mas eu utilizo esse espaço da quadra. Temos uma quadra maior e outro espaço que a gente chama de quadrinha aqui ao lado, então eu tento utilizar esses dois espaços (Camélia, entrevista, 2023).

Observa-se que a situação exposta por Magnólia não se apresenta favorável para a brincadeira, para o movimento, com espaços externos precários. No Ceim em que atua a professora Camélia, melhorias são sugeridas como necessárias, incluindo a cobertura de uma quadra para ser usada em dias nos quais o tempo seja menos favorável ao brincar no ambiente externo.

Nesse sentido, lembra-se com Leal (2017, p. 43), “[...] É através do brincar que as crianças expressam seus sentimentos e aprendem a refletir sobre a realidade e a cultura em que estão inseridas, conhecendo o mundo e a si mesmas”. Assim, pode-se considerar o jogo e o ato de brincar como toda atividade em que o professor consegue observar movimento, tensão, entusiasmo, ritmo, serenidade, mudança, entre outros. Para isso, a criança precisa de liberdade para agir de maneira voluntária, vivenciando e sentindo aquele momento do lúdico. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p. 55):

Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de “brincar com”, de compartilhar com as crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a estas produções e também apropriar-se da cultura lúdica (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 55).

Para que se possa “brincar com” a criança, conforme propõem Sommerhalder e Alves (2011), faz-se importante observar se existe um espaço físico adequado para que as crianças consigam se locomover e participar livremente, a duração das atividades, quais materiais serão utilizados, com um planejamento organizado para envolver todas as crianças naquele momento de jogo ou brincadeira e para que elas tenham interesse e queiram participar.

Já em outros Ceim, onde atuam as professoras Rosa, Gérbera e Tulipa, os espaços são bem-avaliados, em alguns casos, comparados ao oferecido em outros Centros de Educação Infantil do município.

Aqui nós temos muitos espaços bons, apesar de ter pouco material, tem área coberta, tem parque, tem pátio, um pátio enorme que dá pra gente explorar muito, e as salas de aula são muito grandes em comparação com outros Ceim. Então, a gente consegue sim, usando até os colchões [do Ceim] mesmo a gente consegue fazer muita coisa, aqui é um espaço bom de trabalho (Rosa, entrevista, 2023).

[...] O espaço é bem amplo, bem bom de se trabalhar tudo, agora nós temos até o ginásio, hoje vou levar eles para o ginásio para nós construir esse esqueleto do corpo humano e assim quanto o ambiente, nossa, tá sendo ótimo. O que tem é bem viável (Gérbera, entrevista, 2023).

Observa-se nas falas das professoras Rosa e Gérbera uma boa avaliação dos espaços físicos do Ceim em que cada uma atua para as atividades com as crianças. Há área coberta em um, ginásio em outro, pátios e salas de aula amplos. Desse modo, segundo as professoras,

mesmo com recursos limitados, elas conseguem utilizar o ambiente ofertado pelo Ceim. Todavia, pode-se identificar na fala da professora Gérbera que o ginásio foi usado para atividade não relacionada, propriamente dito, ao movimento, à exploração e autonomia das crianças no sentido de propor uma brincadeira ou jogo. A professora Tulipa, por sua vez, menciona que “[...] *tem alguns espaços, por exemplo, a quadra, o espaço externo, a área externa, tem parquinho*”, o que é avaliado por ela como “*um espaço bom*”. Entende que esses espaços podem “[...] *ser melhorado[s]*”, mas tem ciência de que, para isso, “*precisa de recursos*” (Tulipa, entrevista, 2023), o que nem sempre é possível.

Já no Ceim onde atua a professora Hortênciã, a “*sala não é muito grande, mas dá, é tranquilo*”, tanto que, ao ser questionada o que poderia ser modificado, diz que “*Se eu tivesse que mudar alguma coisa ou suggestionar seria a sala. Maior*”. Em relação ao ambiente externo, relata que o Ceim “[...] *tem um bom espaço físico [...] fora, tem parque com um espaço bem grande*” (Hortênciã, entrevista, 2023). Ao contrário do Ceim onde trabalha Íris, que tem um espaço interno bom, com “[...] *sala [...] espaçosa. [...] temos espaço para que eles possam desenvolver bastante brincadeira. [...]*”. No ambiente externo tem “*o pátio que a gente pode tá usando [...] Não seria um espaço muito adequado para fazer uma corrida*”, mas conta-se, também, com “*o pátio da frente [...] o gramado. Então tem bastante espaço para explorar*”. Apesar disso, conforme se pode depreender, o espaço maior ainda é o interno, desse modo, “*a maioria das brincadeiras que envolve também muito círculo, o sentar, a participação colaborativa dá de fazer em sala*” (Íris, entrevista, 2023).

Margarida, Violeta e Amarílis também relatam espaços bons para exploração e atividades que envolvem movimento, brincadeiras. Para Margarida, “*O espaço aqui é excelente. Apesar da gente não ter um espaço fechado/coberto, nós temos bastante verde*”, o que ela avalia como relevante, pois, como o Ceim atende período integral, “[...] *é muito importante irem [as crianças] para o espaço externo*” (Margarida, entrevista, 2023). Na fala de Violeta identifica-se que há “[...] *bastante espaço físico pra eles correrem, para eles explorarem*” (Violeta, entrevista, 2023). Já Amarílis considera o Ceim onde atua como “[...] *uma exceção*”, afirmando que “[...] *tem um momento para tudo, inclusive a prática do parque diária. Se o tempo tá bom, se tem sol, [...] então aqui é diferente*” (Amarílis, entrevista, 2023).

Pode-se observar, com exceção dos Ceim onde trabalham as professoras Magnólia e Petúnia, que há espaços para se desenvolver o lúdico, tanto nas salas quanto no espaço externo, embora alguns precisem de reparos ou ampliação, conforme registrado pelas professoras Camélia, Hortênciã e Tulipa.

Essas observações são importantes, porque o brincar requer espaço para que as crianças possam se movimentar e explorar ambientes diferenciados. Para Silva e Lidoino (2021, p. 305), “[...]. Os espaços físicos existentes nas instituições de Educação Infantil contribuem com a criança para que ela possa explorar o meio, de modo a estabelecer relações com ele”. Dessa forma, quando esses espaços são adequados, é possível, às crianças, manifestarem “sentimentos e [...], ao mesmo tempo”, haja desenvolvimento de si e da cultura na qual estão inseridas. Por isso, entende-se como importante que as instituições de Educação Infantil oportunizem a professores e crianças “ambientes” diferenciados “[...] que não só enriqueçam o aprendizado das crianças, como também sejam atrativos e desafiadores para que elas, nas suas singularidades que emergem na relação e nas vivências grupais, possam ir construindo” a própria “aprendizagem” (Silva; Lidoino, 2021, p. 305).

Apesar de terem sido relacionados espaços amplos para os momentos de brincadeira e outras atividades lúdicas, identifica-se que, em alguns momentos, a exploração do ambiente externo fica comprometido porque há quadras não cobertas, ou fechadas, o que impede as professoras de levarem as crianças para o pátio, a quadra ou o parque em dias de chuva ou de frio, como ocorrem bastante na região serrana de Santa Catarina.

Nesses momentos, pode-se pensar que as professoras usam a criatividade e organizam o ambiente para ampliar o espaço da brincadeira, levantando colchões, reorganizando carteiras para que as crianças possam brincar. Isso acontece, principalmente, nos Ceim que não apresentam boa infraestrutura espacial, como se identifica na fala da professora Magnólia: “[...] *nós não temos brinquedos mirabolantes, nós não temos muita coisa, aqui, nosso parque tá caindo. Nossos espaços são pequenos [...]*” e da professora Petúnia:

[...] nós separamos as salas da de atividades com a sala do soninho, então a gente faz o quê, a gente aproveita depois que eles levantam, no caso de manhã a [... professora da turma da manhã], antes de colocar eles pra dormir, e eu à tarde, depois que eles levantam. A gente recolhe os colchões, arruma tudo, a sala fica vazia, nós não colocamos móveis nessa sala, só os colchões e as mochilinhas na parede. [...] porque na sala com mesinha, com cadeira, nós não temos espaço para o lúdico, a não ser alguma coisa com massinha [...]. Não temos muito espaço mesmo (Petúnia, entrevista, 2023).

As falas acima apontadas indicam um descompasso com o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil situam como balizas dessa etapa da Educação Básica, as interações e as brincadeiras, no sentido de incentivar “[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

De acordo com Silva e Lidoino (2021, p. 310), quando se fala de espaço físico, “[...] imagina-se toda sua arquitetura e organização, destacando que ele se torna indispensável para a ação pedagógica do professor, principalmente na Educação Infantil”. Assim, conforme a atividade planejada pelo professor, o “objetivo” só poderá ser alcançado se houver “um espaço físico adequado”. Isso leva a refletir que se a instituição de Educação Infantil não oferece essas condições, atividades voltadas à exploração da natureza ficam limitadas, pois, nos casos apontados, os espaços internos são pequenos e constantemente reorganizados para se poder desenvolver uma brincadeira ou um momento de interação que envolva ação e movimento.

Retomamos, diante das falas que apontam situações diferenciadas relacionadas aos espaços físicos disponibilizados ao brincar nos Ceim onde atuam as professoras entrevistadas, as colocações de Santos (2013) a respeito do que se imagina quando se fala de espaço físico, ou seja uma “arquitetura” e uma “organização” que sejam condizentes à realização de atividades nas quais as crianças precisem se movimentar, correr, brincar, como os jogos de bola, brincadeiras com cordas, de roda, e até mesmo a exploração de aspectos do tempo, da natureza, de pequenos animais, como insetos que podem ser encontrados em áreas verdes. Enfim, são diversas as possibilidades de envolver as crianças com o conhecimento quando se tem as condições necessárias para isso e, até mesmo, para seguir o que estabelecido nos documentos que regem a Educação Infantil, sejam os de âmbito nacional, seja municipal.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos, e, como tal, vai se desenvolver nas interações que estabelece com as pessoas e com o meio em que vive. Assim, para além das relações familiares e do meio mais próximo, na infância, a instituição de Educação Infantil se caracteriza como o espaço onde a criança vai se deparar com pessoas e situações diferentes daquelas com as quais está habituada.

Nos Ceim onde atuam, as professoras entrevistadas indicam promover interações de diferentes maneiras. A professora Rosa, por exemplo, relata um tipo de brincadeira que propõe às crianças:

[...]. No parque, a gente esconde algum objeto e a criança tem que achar, quando ela acha aquele objeto, ela vai dizer o que é aquilo, para que serve, com que letra começa e assim a gente vai explorando, que cor é, escolhe um amigo, agora esse amigo vai esconder e o resto da turma vai ter que procurar. A gente consegue fazer diferentes brincadeiras que trabalham tudo [...] (Rosa, entrevista, 2023).

O lúdico, segundo a professora Rosa, é uma forma de apresentar, às crianças, diferentes possibilidades de ação e interação, no entanto, também nesse caso, observa-se uma certa preocupação em relação ao alfabeto, aspecto que já observamos anteriormente.

Já a professora Camélia, ao propor diferentes atividades para as crianças, como forma de interação, também as usa como momentos de observação e avaliação da “[...] *força deles, lateralidade*”, usando, por exemplo, “*o bambolê*”. Observa-se que ela também promove momentos nos quais as crianças podem desenvolver “*habilidades físicas*”, como “*saltar, pular, correr*”, em outros momentos, “[...] *Passar o arco dentro de um rolo de papelão*”. Dessa forma, segundo a professora, “[...] *consigo avaliar o processo cognitivo deles, como é que eles estão se saindo*”, por isso se mostra “[...] *a favor da exploração e da utilização dos jogos e das brincadeiras na rotina*” como possibilidade para que o tempo da criança no Ceim “*não se torn[e]ar uma aprendizagem monótona*” (Camélia, entrevista, 2023).

A interação se dá, dessa forma, por meio de trocas, da comunicação e do envolvimento que ocorre entre as crianças, entre elas e os adultos e entre todos com o ambiente do Centro de Educação Infantil. Assim, conforme ressaltado nas DCNEI, por meio da interação, a criança vai desenvolvendo uma identidade própria e contribuindo para a construção de identidade coletiva. E, nesse processo, na brincadeira, a criança tem a oportunidade de imaginar, criar, fantasiar e dividir com colegas e professores as suas descobertas, as suas dúvidas a respeito do que vivencia e experimenta no seu contato com o meio ambiente e o social (Brasil, 2010).

A professora Íris, por sua vez, detalha ações que desenvolveu com as crianças usando o tema circo e, depois, também aproveitando uma data comemorativa, O dia do livro, para abordar aspectos que vão desde a interação até hábitos alimentares, situando a participação das crianças e ajuda mútua quando se trata de atividades em equipe, conforme se pode identificar no relato transcrito a seguir:

Sim, todas elas. [...] exemplo [...], a gente trabalhou o circo, passamos vídeos. [...], falamos sobre a diferença do circo de antes pro de hoje, [...], depois disso, a gente fez brincadeiras dinâmicas, fizemos competições, há trabalho em equipe, que seria disponibilizar itens [...] de circo. Perucas, óculos, sapatos. Até fizemos um sapato de papelão, roupa de palhaço, teve criança que trouxe pra participar, pra brincar junto, disponibilizamos em grupos e fizemos competição, ali já trabalhou um pouquinho a competitividade. Ver quem que montava melhor o seu palhaço. [...]. A equipe tinha que montar o seu palhaço com o amiguinho e depois a gente batia palma, torcia, pra ver quem era melhor. [...]. No dia do livro, [...] a gente pegou roupas de Chapeuzinho Vermelho e disponibilizamos para eles fazerem um teatrinho, eu só ia narrando, eles iam fazendo as cenas. Depois fizemos dos 3 Porquinhos, depois com a outra turma a gente se juntou e fizemos Cachinhos Dourados com fantoche. Fizemos um mingau, já trabalhamos um pouquinho essa parte da alimentação. Criança que não gostava de mingau já passou a comer. [...]. Tem um momento, eu acho que a competitividade já requer mais um jogo. É um jogo que pra eles se torna uma brincadeira [...]. Pra equipe toda ver que um depende do outro para que o jogo ande, a brincadeira termine. E ali houve uma jogada, mas também a brincadeira. Eu acredito que os dois estão bem interligados (Íris, entrevista, 2023).

Observa-se, nesse fragmento, que a professora Iris, assim como as demais, usa diversas formas de promover a interação entre as crianças e entre elas e os conhecimentos que fazem parte dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem previstos nos documentos que orientam a Educação Infantil.

Um aspecto que chama a atenção é o relato da professora Tulipa, que cita a brincadeira livre, na qual as crianças usam os recursos de sala de aula para brincar entre si, bem como também destaca as brincadeiras dirigidas como forma de promover o movimento e, também, avaliar o desenvolvimento das crianças, conforme trecho descrito a seguir:

[...] Ofereço também brincadeiras de corda, uma forma lúdica de ensinar um melhor entendimento de alto e baixo. Fora todos os brinquedos que temos na sala [...] que as crianças montam e criam brincadeiras entre elas [...]. Na maior parte das vezes, fazem a brincadeira livre, interagindo com seus pares. Eu acho isso muito importante. [...] cognitivo, emocional, a coordenação, a oralidade. Então, ele é muito amplo, acho que em todos os aspectos a brincadeira e os jogos contribuem para o desenvolvimento da criança de uma forma integral (Tulipa, entrevista, 2023).

Conforme apontado nas falas das professoras, estas buscam diferentes meios de abordar os campos de experiência a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças nos aspectos social, motor, cognitivo, trabalhando a interação, a socialização, a vivência em grupo. Nesse sentido, as falas alinham-se com o ressaltado na BNCC, de que, “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 35).

Os aspectos relacionados na BNCC parecem estar sendo abordados pelas professoras entrevistadas, que entendem as interações como forma de desenvolvimento das crianças. Como afirma a professora Margarida, “[...] a criança se desenvolve interagindo com o meio e com os outros” (Margarida, entrevista, 2023).

A esse respeito, e de certa forma corroborando o que as professoras comentam sobre as orientações provenientes da Secretaria de Educação Municipal de Lages, que as Diretrizes Curriculares municipais, apresentadas em 2021, seguem o proposto na BNCC. Desse modo, a Base também tem sido foco das formações continuadas de professores da rede desde que começou a ser implementada. Sendo assim, as professoras entrevistadas, embora não citem diretamente esse documento, nem mesmo as DCSMEL, mostram-se alinhadas ao conteúdo registrados nos referidos documentos. Para compreender melhor esse contexto, no subtópico a seguir, apresentamos o alinhamento do trabalho desenvolvido nos Ceim pelas professoras participantes da pesquisa com os documentos referenciais da educação municipal de Lages.

5.2.2 Percepções sobre o lúdico na formação inicial e continuada

[...] o momento mais rico na parte da formação é quando deixam um tempo livre para as trocas de experiências entre as professoras. [...] a gente aprende muito mais com as outras, assim como nós fazemos em uma sala de aula com as crianças (Rosa, entrevista, 2023).

Organizar e planejar atividades para a Educação Infantil exige uma formação adequada para que os professores consigam que a criança se sinta à vontade para participar de todo o processo educativo espontaneamente, agindo de maneira livre e voluntária, um caminho importante ao desenvolvimento potencial da criança na Educação Infantil (Macedo; Passos; Petty, 2005).

Nesse sentido, entende-se como importante que as formações inicial e continuada relacionem teoria e prática, no sentido de preparar as professoras para a rotina do Ceim. No entanto, conforme exposto abaixo, algumas professoras situam que existe diferença entre a teoria e a prática, ou seja, é preciso adaptar a teoria para o cotidiano e a realidade das crianças, do Ceim, pois se trata de orientações, de propostas e não de uma imposição. A secretaria, por meio das formações, bem como os teóricos que abordam a Educação Infantil apresentam o contexto geral, assim, cabe a cada professora identificar, no espaço em que atua, de que forma a teoria pode ser aplicada. Segundo a professora Rosa, durante as formações, *“[...] nas imagens que eles nos mostram, e eles dão sugestões, dão ideias, só que, claro, a gente tem que adaptar pra nossa realidade”*. Nesse caso, a professora exemplifica: *“[...] numa sala que tem 24 crianças, eles dormem na sala, então nós temos que adaptar de acordo com o que dá”*. Ainda segundo ela, nas formações, sugere-se *“[...] modificar a sala, de arrumar com coisas simples mesmo, só que nem sempre dá para a gente fazer, até porque divide sala com colegas”*, apontando, também, são *“[...] sugestões bem interessantes sim, e mais ainda as colegas que vão na formação, que a gente troca mais ideias com elas”*. Finaliza ressaltando o desejo que os momentos de troca de ideias entre as professoras nas formações sejam ampliados: *“[...] acho que eles deveriam dar mais espaço para essa troca, [...] assim como nós fazemos em uma sala de aula com as crianças”* (Rosa, entrevista, 2023).

Cabe ressaltar que as falas se referem às formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal de Lages. Nesse caso, cabe problematizar que as professoras situam, especialmente, as orientações da secretaria que apontam para a necessidade de se buscar formas de atender ao que se propõe, no entanto, a questão dos recursos parece ficar mais a cargo das professoras, conforme se destaca também na fala da professora Rosa: *“[...] sempre nos é*

passado a proposta do Município [...]”. Constata-se que a secretaria desenvolve formações continuadas, contudo, para a professora Íris “[...] *fica muito no [...] ‘Ah, vocês têm que buscar’ [...] Mas nós não recebemos suporte enquanto Secretaria de Educação*”. Ela exemplifica sinalizando: “*Se você for lá e pedir uma ajuda, pedir suporte é: ‘Sim, vamos ver professora, vamos te auxiliar’*”, porém, apesar de “[...] *as formadoras, inclusive, são muito queridas, são muito parceiras*”, a professora ressalta que “[...] *se eu precisar digamos fazer um passeio, aí eu posso contar com a Secretaria para estar fornecendo um ônibus? ‘Aí não tenho, não tem como’ [...] a gente tinha que buscar por outros lados pra conseguir, falta suporte de muita coisa deles. [...]”* (Íris, entrevista, 2023).

A professora Petúnia também se expressa a respeito da formação, considerando-a como mais teórica, “[...] *quando a gente vai nessas formações, quando eles dão essas orientações, é tudo muito teórico*”, e compara as formações atuais com as anteriores, ressaltando: “[...] *nós sentimos saudade conversando com colegas daqui de outros lugares que a gente tem, de quando as formações traziam prática, traziam trocas de experiências*. Ela complementa sua fala: “[...] *a gente sente falta disso em relação à Secretaria da Educação, de repassar, fazer mais esse tipo de trocas de experiências [...] mas trazer alternativas, e não só teoria do porquê tem que ser útil*”. Embora essa percepção, a professora também relata que na primeira formação deste ano (2023), “[...] *teve uma parte lúdica [...] tinha aquela brincadeira do bate-bate, vira-vira da Xuxa. Tinha plaquinhas no chão pra você escolher de que forma você queria ser recebida, com um abraço, um aperto de mão, ou uma dança*”, ela exemplifica, ainda, que “[...] *já teve um lúdico na entrada, levaram almofadas, levaram uns materiais, algumas coisas assim*” e complementa a possibilidade de mudanças quanto às formações, também ocasionada por mudanças de pessoal na Secretaria de Educação de Lages, assim, para ela, “[...] *acho que esse pessoal que está lá agora, elas estavam em sala, todas elas. [...] então eu acho que pode ser que agora venha alguma coisa de lúdico real* (Petúnia, entrevista, 2023).

Também as professoras Amarílis e Hortênsia destacam tanto a formação continuada quanto a ênfase, por parte da secretaria de educação, ao lúdico: “[...] *isso é amplamente divulgado, [...] pedido sim [...] as formações nos levam a isso. Que envolva brincadeira sempre e até porque aí vai se dar o verdadeiro aprendizado*”. Em relação a essa questão, a professora entende “[...] *a nossa educação em Lages não peca, porque ela pede que isso exista*”, o único porém, que ela situa em relação às formações, é que “[...] *às vezes as pessoas que lá estão não têm o verdadeiro preparo que a gente gostaria que tivesse*”. No entanto, quando em momentos formativos as professoras são convidadas a expor o que realizam no Ceim onde atuam, isso é avaliado de forma positiva, nas palavras da professora, “[...] *quando elas pedem que a gente vá*

lá que dê exemplo, que mostre a prática real do que acontece na sala de aula, eu acho sempre muito interessante” (Amarílis, entrevista, 2023). Já a professora Hortênsia se ateu a destacar a ênfase no lúdico a respeito das formações, comentando que “[...] *eles* [secretaria de educação] *estão sempre enfatizando isso, sempre colocando sobre a importância [...] dessa questão* [do lúdico] *para criança*” (Hortênsia, entrevista, 2023).

Conforme se observa, algumas professoras consideram que as formações continuadas abrem espaço para o lúdico. Há, nas falas, o “reforço” da Secretaria de Educação para que o lúdico seja constante nas práticas pedagógicas, no entanto, nem sempre o sugerido nas formações é possível nos Ceim por diferentes fatores, alguns deles já apontados nas discussões anteriores. Nesse sentido, cabe retomar o que as DCSMEL situam a esse respeito. Nesse documento, entende-se que o brincar se constitui experiência fundamental, pois, através da brincadeira, a criança desenvolve, explora e aprende muitas coisas novas (Lages, 2021).

No referido documento, entende-se que, na brincadeira, a criança passa a interagir com o mundo a sua volta, transformando momentos divertidos em aprendizagem, ou seja, com as brincadeiras que surgem com as pessoas que fazem parte do seu dia a dia, a criança aprende. A partir da brincadeira, ela passa a imaginar, a se colocar no lugar do outro, a interagir em situações diversas, a criar e resolver conflitos, por exemplo, sendo, a brincadeira, um excelente recurso ou alternativa de desenvolvimento de novas habilidades. Conforme as DCSMEL, “[...]. Por meio da brincadeira a criança experimenta o mundo” (Lages, 2021, p. 81).

Conforme identificado a partir das falas das professoras, o mesmo teor do documento citado está presente nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal. Várias professoras indicam esse “reforço” para o lúdico, para o brincar, nas formações.

No entanto, na fala de Rosa, principalmente, observa-se que embora seja dada ênfase ao lúdico, a promoção desses momentos e a busca do que e do como fazer parece ser de responsabilidade das professoras. Algumas delas, por exemplo, comparam as sugestões dadas nos encontros formativos com o que têm à disposição no Ceim, nem sempre condizente com o que foi sugerido. O que se soma ao já colocado, que é a falta de espaços adequados, aspecto reforçado na fala de Rosa.

De certa forma, a responsabilização do professor quanto ao que e como fazer, já aparece no texto das DCSMEL, afirmando que:

[...] compete à professora pensar em ações que contemplem as interações e brincadeiras, considerando-as fundamentais para o desenvolvimento da criança. Quando interagem com seus pares, com os/as adultos/as e com objetos em diferentes contextos, as crianças ampliam seu repertório cultural (Lages, 2021, p. 82).

Nesse contexto, as DCSMEL (Lages, 2021) citam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, documento que “[...] assegura o direito à liberdade e compreende o ‘brincar, praticar esportes e divertir-se’ como ações que são privilegiadas no ambiente escolar” (Lages, 2021, p. 83, grifo do autor). Partindo desse contexto, o documento municipal também menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que apontam as “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes nas ações e práticas pedagógicas que fazem parte da Educação Infantil (Lages, 2021).

Com embasamento em estudos de Vygotsky (1998), nas DCSMEL afirma-se que “[...] é necessário reconhecermos a importância que o brincar tem no desenvolvimento infantil, desmitificando o brincar apenas pelo brincar, pois quando brincam as crianças estão adquirindo experiências” (Lages, 2021, p. 83).

Portanto, depreende-se a defesa de que o professor reflita sobre seu papel e suas competências, a fim de melhorar a sua prática pedagógica, para que proporcione às crianças momentos divertidos, diferenciados e dinâmicos que possam contribuir efetivamente no desenvolvimento das crianças. No entanto, como já dito, nem sempre as condições são favoráveis para o que se exige das professoras.

É importante destacar, também, no mesmo documento, que o professor precisa organizar momentos de brincadeira e ludicidade em seu planejamento e, durante esse processo, precisa estar atento a tudo o que envolve o ato de brincar. Por isso, “[...] é preciso pensar na organização dos espaços, os brinquedos, jogos e objetos, possibilitando as meninas e meninos possibilidades de experimentar diferentes brincadeiras, independente de sexo” (Lages, 2021, p. 84). Entende-se, assim, que não é apenas o planejamento, mas a preocupação com tudo o que envolve o espaço de aprendizagem, desde a mobília até a organização, os espaços, materiais necessários e outros elementos que se fazem presentes para que o fazer pedagógico ocorra.

Porém, com base no que disseram as professoras, nem sempre é possível assumir essa responsabilidade, haja vista que a estrutura e o apoio com materiais disponíveis para o trabalho em alguns Ceim parecem insuficientes: “[...] *o teórico não é legal, mas precisamos também*”, além disso, “[...] *nem todos os lugares têm todos os acessos aos materiais [...] quantas vezes a gente tem que tirar do nosso bolso pra poder ter alguma coisa diferentes na sala [...]*” (Magnólia, entrevista, 2023). As dificuldades em relação aos materiais para colocar em prática as orientações apresentadas nas formações continuadas também estão presentes na fala da professora Violeta, além do que, as professoras também puderam expor o que gostariam de fazer: “[...] *o grupo de formação trouxe algumas ideias, mas a gente sugeriu o que a gente*

queria”. Observa-se, nesse caso, a troca de experiências também como possibilidade formativa. Quanto à prática, a professora relata que “[...] a maioria do grupo relatou [...] falta de material. Se a gente quer um material, tem que tirar do nosso bolso ou trabalhar com materiais reciclados também e a formação quer isso [...]” (Violeta, entrevista, 2023).

As professoras Gérbera e Íris também apontam questões relacionadas à formação continuada:

[...] na formação, [...] até eu coloquei, [...] que eles deveriam mandar alguém para que nos ensinasse um pouco mais a trabalhar com materiais sucatas, com outras atividades, que fossem mais no lúdico. Porque há necessidade do Pré. [...] muito no papel, muito a escrita não cabe ao Pré escolar, então tem que ter bastante materiais pedagógicos. E quanto a isso, a gente que tem que se virar e fazer tudo. [...] toma muito o nosso tempo. [...] a gente tem que construir para mostrar para eles, pra que daí eles venham construir. Então daí isso pega muito tempo da gente. Suga muito a gente (Gérbera, entrevista, 2023).

Essa última formação foi destinada aos cantinhos que já vêm anos a gente trabalhando nesses cantinhos, da leitura, da brincadeira, do teatro. Nós não temos como manter o cantinho fixo. Mas nós podemos estar trazendo, como tem o baú da fantasia. No mesmo dia proporcionado para isso é levado o baú até eles [...] (Íris, entrevista, 2023).

Observa-se, nas falas acima destacadas, que as professoras afirmam o foco no lúdico nas formações, no entanto, também pontuam a diferença entre o que se propõe na formação e o que existe no ambiente prático onde se deveria aplicar as sugestões ou buscar outras possibilidades. Nem sempre os Ceim têm a estrutura adequada e nem sempre as prefeituras destinam orçamento compatível com as necessidades das unidades educativas.

Dessa forma, a percepção das professoras direciona para um olhar mais amplo, que envolve não somente o fazer pedagógico, mas o ter com o que e como fazer. Na pesquisa aqui apresentada, pode-se dizer que os Ceim de Lages estão inseridos em realidades diversas. Alguns têm boa estrutura física, outros, conforme apontado, precisam de melhorias e outros podem ser considerados como precários na questão do espaço. Como tratamos sobre Educação Infantil e as orientações e diretrizes apontam para o atendimento educacional integral à infância, significa também uma estrutura e recursos que atendam a essa demanda. O que nem sempre é possível, tendo em vista que nem sempre os municípios disponibilizam o necessário para o que se busca desenvolver nos Ceim. Sabe-se que a educação vem sofrendo cortes de recursos há muito tempo, e isso acaba afetando não somente o trabalho pedagógico, mas a valorização profissional também.

A esse respeito, cabe retomar as considerações de Maiolino (2020, p. 135), quando ressalta a necessidade de se “[...] compreender que a formação continuada precisa partir do pressuposto de que não há aprendizagem sem experiência real”, ou seja, “[...] não é uma questão

de reproduzir informações e sim de um contexto onde os professores tenham possibilidade de agir, produzir e rememorar”. No entanto, como na realidade investigada, se faz necessário adaptar-se a teoria para que as práticas se desenvolvam. Por conta disso, quando as orientações da secretaria não condizem com os recursos disponíveis nos Ceim, as professoras acabam por usar recursos próprios a fim de manter um trabalho próximo ao sugerido pela Secretaria de Educação.

O caminho percorrido nos permitiu uma breve trajetória por falas e experiências de professoras da Educação Infantil sobre o que pensam a respeito da função da Educação Infantil e da inserção da criança cada vez mais cedo nos Centros de Educação Infantil, o que entendem por lúdico, jogos e brincadeiras, quais estratégias e recursos usam para que o lúdico esteja presente nas suas práticas pedagógicas. Também nos situamos quanto aos documentos que norteiam a Educação Infantil em diferentes âmbitos e o que as professoras fazem no cotidiano do Ceim, o que recebem como formação, orientação e apoio, o que têm ao seu dispor para colocar em prática o que é proposto via Secretaria de Educação Municipal.

A educação lageana tem como diretriz um documento apresentado aos professores da rede em 2020, que foi elaborado, segundo conta no texto das DCSMEL, com ampla participação dos professores, em discussões e reflexões coletivas. Pode-se dizer que desde o momento que foi anunciada a implementação da BNCC que o município iniciou formações voltadas para a Base, procurando alinhar a educação municipal ao contexto nacional.

A BNCC, de fato, tem sido colocada em prática nas instituições de Educação Infantil e nas escolas, no entanto, isso não tem ocorrido sem críticas, sem questionamentos. Como aponta Santos (2022), antes de se colocar em prática uma base comum, é necessário que os meios, as formações, os recursos, a valorização profissional, a estrutura, a gestão, o contexto das instituições como um todo sejam contemplados. Nesse sentido, trazendo a discussão para a questão do lúdico, do entender a criança como protagonista do próprio aprendizado, e pensando nas falas apresentadas sobre o espaço do lúdico, seja nas formações, seja nos Ceim, pode-se refletir que isso ainda requer atenção nas políticas públicas educacionais.

6 APONTAMENTOS FINAIS

A pesquisa traz como tema o lúdico, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil, fazendo um levantamento de estudos voltados a forma como a ludicidade é vista nos espaços destinados ao atendimento da Educação Infantil desde a primeira infância, em busca de uma resposta a seguinte questão de pesquisa: de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages, SC?

Para o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo geral consistiu em investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages, SC, e como, objetivos específicos: compreender de que maneira o lúdico interfere/contribui no processo de formação da criança; identificar se a prática pedagógica das professoras está de acordo com os documentos norteadores da Educação Infantil e analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre os jogos e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas no processo de formação da criança pequena no município de Lages/SC.

Através dos estudos feitos para construção da dissertação, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise de dados se deu através de uma análise temática e entrevista semiestruturada aplicada com professoras que atuam no município de Lages/SC. A partir daí foi possível compreender a forma como a ludicidade vem sendo vista e explorada no âmbito dos Centros de Educação Infantil Municipais. Por meio da análise temática pode-se observar o quanto a ludicidade está presente na rotina das crianças pequenas na Educação Infantil.

A análise nos permitiu uma breve trajetória por falas e experiências de professoras da Educação Infantil sobre o que pensam a respeito da Educação Infantil, o que entendem por lúdico, jogos e brincadeiras, quais estratégias e recursos usam para que o lúdico esteja presente nas suas práticas pedagógicas. Também nos situamos quanto aos documentos que balizam a Educação Infantil em diferentes âmbitos e o que as professoras fazem na sua rotina nos Ceim, o que recebem como formação, orientação e apoio, o que têm ao seu dispor para colocar em prática o que é proposto via Secretaria de Educação Municipal.

No apanhado geral das falas das entrevistadas, pontuamos aspectos que carecem de um olhar mais aprofundado e indicam a relevância de dar continuidade ao estudo dessa temática em outras pesquisas.

O primeiro aspecto observado nas falas das professoras entrevistadas diz respeito ao próprio conceito de lúdico e o que ele implica na Educação Infantil. Em geral, as professoras

relacionam a ludicidade como fundamento de suas ações com as crianças, contudo, em geral, adotam o lúdico como um aspecto direcionado ao ensino, ao treinamento das crianças para um contexto posterior, que é o Ensino Fundamental. Com isso, retomamos os apontamentos a respeito da intencionalidade da educação nessa fase, que leva em conta o que a criança será quando adulta, não quem ela é hoje.

Isso pode ser percebido quando o foco são o que algumas professoras entendem como temáticas que devem ser trabalhadas com as crianças. São regras de comportamento, início do processo de alfabetização que se dá por meio de jogos e brincadeiras dirigidas. Ou seja, o campo da Educação Infantil na fase pré-escolar acaba se voltando para um preparo da criança para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, quando se dá o processo de alfabetização que terá continuidade nos dois anos seguintes.

O que está posto, também, na maior parte das falas é a ideia da criança como protagonista da própria construção do conhecimento a partir dos direitos de aprendizagem² da criança que precisam ser vivenciados durante as interações e brincadeiras com os colegas, quando a criança se apresenta como protagonista da própria aprendizagem.

Também ressaltamos que a educação lageana tem como diretriz um documento apresentado aos professores da rede em 2020, que foi elaborado, segundo conta no texto das DCSMEL, com ampla participação dos professores, em discussões e reflexões coletivas. Pode-se dizer que, desde o momento que foi anunciada a implementação da BNCC, o município iniciou formações voltadas para a Base, procurando alinhar a educação municipal ao contexto nacional.

Nas diretrizes municipais de Lages, identificam-se algumas abordagens relacionadas à competência das professoras, de estarem atentas e reconhecer o seu trabalho pedagógico, buscando entender e compreender as crianças e o seu processo de desenvolvimento. Para isso, deve-se levar em consideração que o período da primeira infância é um momento marcado por novas experiências e descobertas e o professor se caracteriza como mediador do conhecimento já adquirido pelas crianças e o conhecimento que se apresenta na Instituição de Educação Infantil.

Além dos aspectos discutidos no corpo da dissertação, cabe, aqui, levantar algumas abordagens que não foram aprofundadas em razão de não serem parte da temática da pesquisa. Assim, cabem algumas reflexões a respeito das falas das professoras a respeito dos documentos

² Quanto a isso, quando questionamos a respeito dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, que são elencados na BNCC, a professora considerou apenas os direitos de aprendizagem e que seu trabalho se dá a partir deles.

e orientações da Secretaria de Educação. Dentre eles, a dissonância entre a teoria e prática quando os encontros teóricos não levam em consideração o contexto individual da criança nem do próprio Ceim. Entende-se que uma formação traz à tona a teoria, já que, é a partir dela que se tem conhecimento a respeito da concepção de criança e de infância, bem como do que diferentes autores consideram como relevante ao contexto da Educação Infantil. No entanto, as professoras consideram o distanciamento entre o que recebem como formação e o que desenvolvem no Ceim. Adapta-se, certamente, mas também vale lembrar que tanto a teoria quanto as diretrizes são discursos de adultos pensando, os primeiros, sobre o que a criança precisa e as orientações relacionam o que a criança deverá ser futuramente.

Outro ponto abordado diz respeito à educação inclusiva, uma realidade cada vez mais presente nas instituições de Educação Infantil, aspecto que sugere mais pesquisas considerando o cotidiano e percepções de professoras em confronto com as diretrizes para a Educação Infantil, desde as municipais até as diretrizes nacionais.

Ainda sobre esse apontamento, destacam-se os aspectos curriculares que tratam das datas comemorativas, uma questão a ser refletida na perspectiva de que a instituição se torna o espaço do regramento, da determinação e da formação no sentido de modelo do que se espera para o amanhã. Crianças que saibam datas comemorativas nacionais e, em alguns casos, as locais, datas que, nem sempre, condizem com o contexto cultural familiar de muitas crianças, a exemplo das questões religiosas, pois nem todas as famílias praticam o mesmo credo. Sendo assim, novamente surge a ideia de uma padronização que não considera a diversidade.

Embora as professoras não tenham expressado a dicotomia entre o discurso normativo e a prática orientada seja pela secretaria de educação municipal seja pelas diretrizes nacionais ou pela base comum curricular, cabe apontar mais algumas situações.

Através das DCSMEL, entende-se que a criança surge como protagonista da própria aprendizagem, desse modo, objetiva-se seu desenvolvimento integral desde a primeira infância, garantindo-lhe seus direitos, respeitando sua individualidade e ritmo durante todo o processo de aprendizagem. As Diretrizes apresentam uma abordagem histórico-social de acordo com a perspectiva de Vygotsky (Lages, 2021), portanto, almeja-se uma Educação Infantil que veja a infância como um espaço de descoberta de mundo e não como um tempo ou espaço destinado unicamente a preparar sujeitos para o futuro (Lages, 2021).

No entanto, conforme observado nas falas das professoras, há preocupação com o depois, não somente no que diz respeito à alfabetização, mas também ao que se espera dessas crianças no futuro. Em algumas falas, a Educação Infantil aparece como uma espécie de único caminho, enquanto outras apontam para uma certa corresponsabilidade da instituição e da

família. O que nem sempre acontece, como exposto quando tratamos sobre os reflexos da pandemia de Covid-19.

O isolamento social deixou à vista um problema que já se discute no meio acadêmico, mas que foi exposto com mais intensidade nesse momento. Muitas famílias não têm as condições necessárias para esse apoio, seja de recursos financeiros seja de conhecimento educacional institucionalizado para acompanhar as crianças. A maioria dos pais são trabalhadores, com pouco tempo para prover atenção e cuidados voltados às vivências no Ceim. Também acabam vendo a instituição de Educação Infantil como o espaço onde os filhos podem ficar em segurança. E o Ceim, conforme sinalizam algumas professoras, não está preparado para isso.

Outro aspecto sinalizado é a questão das tecnologias, que acaba se refletindo nas percepções das professoras sobre os conhecimentos que muitas crianças trazem para o Ceim. E isso expõe também a questão das dificuldades enfrentadas pelas famílias, que nem sempre conseguem que os filhos acompanhem os avanços das tecnologias, uma questão que se aproxima da discussão sobre os reflexos da pandemia.

Ainda, sobre a questão dos espaços para o lúdico, nos Ceim que enfrentam precariedades estruturais e materiais, um aspecto que exige pesquisas é a respeito das comunidades onde esses Ceim estão inseridos. Onde falta esse espaço para o lúdico também não estaria relacionado com as carências da comunidade? Isso seria apontamento para mais estudos.

Quanto aos conhecimentos e práticas das professoras, também algumas coisas podem ser colocadas comparando-se com o exposto nas DCSMEL. Em primeiro lugar, observa-se, no documento, o forte alinhamento com a BNCC, em segundo, no mesmo documento, são citados outros referenciais, com a LDB e as DCNEI. Mas são documentos com conceitos diferentes, que geram outras propostas. Na BNCC, a ênfase se dá para as competências que as crianças devem desenvolver, ao mesmo tempo, citam que currículo “[...] incorpora o conjunto de princípios estabelecidos pela LDB e DCN, reconhecendo as dimensões intelectual, física, afetiva, ética, moral e simbólica, de forma a assegurar as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Infantil” (Lages, 2021, p. 59).

Experiências e saberes, formação integral, ser protagonista, ser o centro e ter o lúdico como base das ações desenvolvidas na Educação Infantil e salientar competências a serem desenvolvidas envolve abordagens diferentes. As DCSMEL defendem a pedagogia da escuta, de uma professora preparada para ouvir, observar, entender e planejar sua prática de acordo com as necessidades das crianças. No entanto, as falas indicam que as formações nem sempre privilegiam as experiências. Algumas professoras relataram a “saúde” dos tempos em que

havia trocas, outras que gostariam de ter espaço de fala. Os reflexos disso podem ser sentidos nas falas, é preciso seguir uma rotina, seguir o currículo, todo um conjunto que baliza os fazeres das professoras. Talvez isso se reflita também no Ceim, nas práticas cotidianas, com tentativas de suplantando práticas tradicionais.

Ainda assim, nas DCSMEL, salienta-se a necessidade de uma prática pedagógica que possa contemplar instrumentos de escuta da criança, dos professores e das famílias, juntamente com a tomada de decisão de quais projetos, conhecimentos e saberes podem ser trabalhados e ofertados. Por esse motivo, “[...]. Considerando as especificidades das infâncias, os currículos não podem ser apenas dispostos como disciplinas ou áreas de conhecimento, precisam ir além para dar conta dessa complexidade que contempla o universo infantil” (Lages, 2021, p. 62). Esses aspectos também são fragmentos para serem estudados, aprofundados em outras pesquisas que promovam outras leituras a respeito do que se desenvolve na Educação Infantil na fase pré-escolar.

Também cabe pontuar que falas de algumas professoras indicam uma certa dissonância entre o que se entende lúdico, jogos e brincadeiras. Assim, o lúdico tanto é considerado como algo presente em tudo o que se faz no Ceim, inclusive na rotina, quanto os jogos são marcados pelas regras, mas ao mesmo tempo se assemelham às brincadeiras, ou seja, são interligados. Há, ainda, as que entendem como situações bastante diversas.

Há diferentes teorias que buscam conceituar jogo e brincadeiras, como apontamos no referencial teórico da dissertação. Ao refletir sobre essa questão, tanto podemos dizer que, para as professoras, o lúdico é tanto uma ferramenta potente na Educação Infantil, pois através dele se desenvolvem aprendizagens importantes na construção de sujeitos sociais, quanto tende a ser algo que já vem com a criança, dessa forma, é como se elas já soubessem brincar, ficando o jogo como o momento que precisa de intervenção.

Cabe lembrar, no entanto, que a brincadeira é um processo e tem potencial educativo, desde que seja pensada no sentido de desenvolvimento integral da criança, dos aspectos sociocognitivos, porém, sem estar preso a um currículo que, muitas vezes, acaba por engessar as práticas a datas comemorativas, as quais nem sempre atendem as individualidades, pois nem todas as crianças fazem parte de uma mesma cultura, dos mesmos hábitos e costumes. E se a Educação Infantil é espaço no qual se aprende o respeito à diversidade, pensar na diversidade cultural que consiga ampliar a percepção do outro, a brincadeira sem rótulos de um currículo pronto pode ser um caminho a mais para se potencializar o lúdico, os jogos e as brincadeiras nas interações promovidas na e pela Educação Infantil.

Através desta pesquisa observou-se o quanto as profissionais da Educação Infantil possuem um olhar voltado à infância, ao brincar, ao criar possibilidades que permitam à criança explorar os espaços, a imaginação, os jogos e as brincadeiras, destacando-se, em suas falas, atividades dirigidas, com objetivos específicos a serem alcançados, pois, quinzenalmente, elas apresentam o planejamento do que será proposto às crianças nesse período específico. Nesse aspecto, a reflexão sugere questionamentos.

O planejamento, ainda que seja quinzenal, pode ser flexível a ponto de permitir mudanças? Quando as professoras se organizam e planejam, são levadas em consideração as expectativas daquelas que são compreendidas como protagonistas da aprendizagem? Não há uma resposta, porque demanda pesquisas mais focadas nesse aspecto, o que não foi o caso desta dissertação. O planejamento, entendemos, é necessário, todavia, se torna obrigatório no sentido de atender às demandas curriculares, constituindo, de certo modo, uma pedagogia direcionada por instâncias outras que não o próprio Ceim, uma turma em específico, as expectativas e as questões levantadas pelos teóricos usados como fundamento das DCSMEL. E isso pede pesquisas e reflexões.

Em relação às práticas pedagógicas, as professoras buscam formas de disponibilizar, às crianças, momentos diversificados e diferenciados de aprendizagem. Elas trazem o lúdico na sua prática e, muitas vezes, na falta de recursos ou materiais concretos, elas mesmas confeccionam com as crianças os próprios materiais, fazendo com que estas participem de todo o processo. No entanto, durante a análise de dados, percebemos que em nenhum momento surgiu algo sobre o tempo e a importância da brincadeira livre, que faz parte do cotidiano das crianças e proporciona ricos momentos de desenvolvimento. Em alguns documentos ainda é destacado o quanto o ato de brincar traz benefícios quanto tratamos de resolução e mediação de conflitos, expressão de afeto.

Apesar de ainda existirem vestígios de um processo de alfabetização na Educação Infantil, mesmo nas turmas de crianças pequenas (que são as turmas de Pré I e Pré II – destinados as crianças de 4 e 5 anos) foco da pesquisa, pode-se notar o comprometimento das professoras em tornar esse processo de aprendizagem e desenvolvimento mais atrativo e dinâmico. Contudo, isso também revela um adiantamento, uma prática pedagógica voltada para o que se deseja que a criança se torne, conforme já sinalizamos.

Esta pesquisa oportunizou momentos de extrema relevância e descobertas no decorrer do processo desde a elaboração do projeto. A partir da aplicação das entrevistas, pode-se observar a realidade de diferentes Ceim do município de Lages/SC, mas um comprometimento e um olhar acolhedor voltados às crianças e preocupado com o bem-estar e com o processo de

construção social na Educação Infantil. Apesar de existirem intenções de alfabetização nessa idade, nota-se que as professoras exploram alternativas potentes na ludicidade, fazendo uso dos jogos e das brincadeiras nesse processo.

Ainda existem muitas questões que podem ser levantadas e questionadas sobre o tema, já que é abrangente e faz parte da rotina da Educação Infantil. A criança tem direito de frequentar a Educação Infantil, sendo a mesma obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Entrevistar essas professoras fez com que o meu olhar como pesquisadora fosse além de um mero conhecimento, estando no chão do Ceim, vivenciando essa rotina e ouvindo as falas de outras professoras.

Dessa forma, a pesquisa contribui não somente para a formação pessoal da pesquisadora, mas também para as próprias professoras, entrevistadas ou não, no sentido de ter um material que traz tanto a teoria quanto uma amostra da realidade da Educação Infantil de Lages, podendo ser fonte de pesquisa e de questionamentos a respeito do fazer pedagógico nos Ceim. Também pode contribuir com a própria secretaria de educação municipal, ao trazer relatos de quem atua na Educação infantil, salientando práticas, desafios e possibilidades em relação ao lúdico, aos jogos e brincadeiras. Também se torna mais um recurso de estudo a outros que se aventurem no campo da pesquisa, buscando resolver as lacunas que, sabemos, são inerentes a um objeto de pesquisa, ainda mais quando se trata de um assunto amplo como é o da Educação Infantil e, nela a questão do lúdico, dos jogos e das brincadeiras.

Para finalizar, podemos dizer que a Educação Infantil é um espaço que proporciona, à criança, diversas possibilidades e existe certa rotatividade de professores em diversos Ceim. É muito importante reconhecermos que há profissionais comprometidos com o processo de construção e desenvolvimento dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. das G. S. D. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku**, [S. l.], v. 1, n. 1, s/p, 1 jul. 2013. Disponível em <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>. Acesso em: 29 maio 2022.
- BARBOSA, C.; RAMOS FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2448>. Acesso em: 29 maio 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Normativas Internacionais. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente. Brasília, DF: Conanda, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BUJES, M. I. E. Artes de Governar a Infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação e Realidade**, Belo Horizonte, s/v, p. 101-123, dez. 2008.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CHAMON, E. M. Q. de O.; LACERDA, P. G.; MARCONDES, N. A. V. Educação Infantil Brasileira: um caminho percorrido sob a perspectiva da regulamentação e da legislação. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 58-69, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/juridicas/article/view/4076>. Acesso em: 08 set. 2022.
- DALPIAZ, P. C.; BRAATZ, K. Reflexos do desenvolvimento infantil durante a pandemia. *In*: CASTRO, P. A. de *et al.* (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. 2243 p.: il.; v. 1.

DUARTE, J. R.; MOTA, E. A. O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 207-226, jan/mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, C. da S.; BARROS, D. M. B. .; MIRANDA, M. M. R. de .; ALMEIDA, M. da S. C. .; CHAGAS, T. C. L. das .; BARBOSA, V. D. do N. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2788–2797, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2913. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2913>. Acesso em: 6 set. 2023.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

GHIRARDELLI JUNIOR, P. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HEYWOOD, C. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. 243 p.

JAVEAU, C. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. *In*: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL: educação infantil**. Herval D'Oeste: Polimpessos Serviços Gráficos, 2021.

LEAL, P. M. de F. **O brincar na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2017.

LIMA, B. C. de. **Infâncias e juventudes em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. São Paulo: Epu, 1986.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIOLINO, E. A. **Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1995.

NOGARO, A.; JUNG, H. S.; CONTE, E. Infância: desaparecimento ou metamorfose? **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 745-765, 28 set. 2018.

OLIVEIRA, A. R. C. de; SANTOS, H. F. dos. Uma viagem à construção da infância numa perspectiva da Psicologia Social Crítica: uma revisão de literatura. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 36-49, jan./abr. 2018.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> . Acesso em: 2 set. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X/Bapera, 2005.

PEREIRA, R. S. Educação, ludicidade e as artes de governar a infância. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 4, p. 89-102, 2014. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume4/6.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

PESSANHA, L. dos. S. J. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 34, p. 100-106, 2021.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 461-475, 2016.

PUERARI, C. T. P. **O brincar na educação infantil como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade**. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/142773ef6110990de2e44f4d778d181f.pdf> Acesso em 03 de abril de 2022.

REDA, M. G.; UJIIE, N. T. A Educação Infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **Artes de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de educação infantil. **Revista Zero a Seis**, n. 7, 2003.

ROCHA, R. B. A pedagogia da escuta e o papel do adulto na construção das aprendizagens na Educação Infantil. **Gepesvida**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 58-70, jul./dez. 2020.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. do. A história do lúdico na educação. **Revemat**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**, 2019.

SANTOS, . A.; PEREIRA, . J. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica PesquiEduca**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 480-493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, C. R. M. O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica. **Webartigos**. 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>. Acesso em: 31 out. 2021.

- SANTOS, J. B. dos; VIEIRA, E. P.; SILVA, T. R. . As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 86–108, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 5 set. 2023.
- SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.
- SILVA, J. S.; LIDOÍNO, A. C. P. O espaço físico e suas contribuições para as interações e aprendizagens infantis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 54, p. 303-322, 2021.
- SILVA, T.; PACAGNELLA, L. E. Pedagogia Reggio Emilia no Brasil e o Projeto Político Pedagógico. **Revista IPecege**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 32-39, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ipecege.com/Revista/article/view/263>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Brincar infantil e subjetividade: reflexões a partir da brincadeira de casinha. **Educação, Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, p. 157-180, abr. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062011000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 149-158, 20 dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 13 set. 2022.
- SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2023.
- UJIE, N. T. Ação lúdica na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 01-07, 2008a. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/206>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- UJIE, N. T. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. **Analecta**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 51-59, 2008b.
- WENNER, M. Brincar é coisa séria. **Mente e Cérebro**. **Ediouro Dueto Editorial**, São Paulo, ano 18, n. 216, p. 26-35, jan. 2011.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: YARA CASTRO DE BORBA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85322922.5.0000.5388

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.770.993

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Lúdico, jogos e brincadeiras no processo de construção dos sujeitos na Educação Infantil" corresponde a um Projeto no âmbito do Mestrado em Educação.

"Desenho:

O lúdico, os jogos e as brincadeiras fazem parte do dia a dia da maioria das crianças. Quando se trata de educação Infantil é comum associar a mesma aos momentos divertidos e lúdicos que envolvem o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Atualmente, as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo nas escolas e tornar esse processo mais dinâmico e acolhedor, onde a escola seja um espaço diferenciado e divertido, desperta o interesse da criança pelo âmbito escolar. De acordo com a Base Nacional Curricular (BNCC) a Educação Infantil surge como:[...] primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 32). Existe uma certa preocupação com o processo de alfabetização nas turmas que antecedem o Ensino Fundamental. Sendo assim, por meio da ludicidade, os professores tem a oportunidade de transformar o espaço escolar em um ambiente atrativo para as crianças, onde o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem ser explorados com intuito de contribuir no processo de desenvolvimento e construção dos sujeitos desde a infância. É importante ressaltar que trabalhar o lúdico não é apenas introduzir o momento do brinquedo na

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 5.770.993

rotina da sala de aula. Nesta etapa da infância o professor tem papel fundamental nos processos de formação dos sujeitos. Saber explorar os jogos e as brincadeiras, descobrindo suas potencialidades no contexto escolar pode contribuir e trazer benefícios para que a criança se desenvolva e aprenda de forma significativa e divertida. É essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender, [...] o acolhimento do jogo significa o acolhimento da cultura lúdica infantil, o que remete compartilhar com as crianças, suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança" (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 55). Os jogos e as brincadeiras na educação infantil aparecem como uma ferramenta dentro da área lúdica. Através deles, o professor pode oportunizar momentos mais descontraídos, ensinar a importância das regras, do respeito pelo colega, de saber esperar a vez, a experiência de ganhar e perder, proporcionando momentos de socialização e troca de experiência potentes que estabeleçam relações sociais e estrutura de grupo. Segundo Friedmann (2002, p. 43): "[...] Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada". Sendo assim, a brincadeira oportuniza momentos de construção de conhecimento, potencializando a aprendizagem em vários aspectos e ambientes."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos descritos são:

"Objetivo Primário:

Investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages/SC.

Objetivo Secundário:

Realizar uma contextualização teórica sobre a infância, a escola e as contribuições do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de formação da criança;

Compreender de que maneira o lúdico interfere/contribui no processo de formação da criança como sujeito e suas potencialidades no município de Lages/SC;

Analisar as narrativas das professoras de Educação Infantil do município de Lages/SC sobre a relevância dos jogos e das brincadeiras em suas práticas pedagógicas no processo de construção do sujeito infantil."

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 5.770.993

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são descritos da seguinte forma:

"Riscos:

O risco da pesquisa será mínimo, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, será encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Mesmo depois de assinar o participante continua com direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo casual com a pesquisa.

Benefícios:

Espera-se que os benefícios da pesquisa recaiam sobre a forma como o lúdico pode vir a contribuir no processo de aquisição de conhecimento, formação dos sujeitos e de que maneira estão sendo explorados no cotidiano escolar atualmente. Trazendo tensionamentos, questionamentos e reflexões sobre o que vem sendo feito no âmbito escolar quando se trata da Educação Infantil, levando em consideração a inclusão das crianças cada vez mais cedo na escola. A ênfase recai sobre a importância da ludicidade, a maneira como ela é utilizada e a sua relevância no âmbito escolar por meio de jogos e brincadeiras que podem proporcionar às crianças e aos professores momentos diferenciados e divertidos de desenvolvimento e aprendizagem, conduzindo, assim, períodos de troca, interação, imaginação, experiência, conhecimento de si e de mundo, podendo contribuir de forma significativa na construção dos sujeitos infantis"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer é pela aprovação do projeto submetido.

Observação: Deve-se atentar para que as duas assinaturas (do participante e do pesquisador) estejam na mesma folha do TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 5.770.993

modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2044104.pdf	18/11/2022 15:19:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOC.docx	18/11/2022 15:18:32	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/11/2022 16:29:04	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	10/11/2022 21:32:24	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito
Declaração de concordância	DCC.pdf	10/11/2022 17:11:21	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DP.pdf	10/11/2022 17:10:26	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	10/11/2022 17:09:40	YARA CASTRO DE BORBA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Predio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário CEP: 88.509-900

UF: SC Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1085

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 5.770.993

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 22 de Novembro de 2022

Assinado por:

Elisa Maria Rodriguez Pazinatto Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaciages.edu.br

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Lúdico, Jogos e brincadeiras no processo de construção dos sujeitos na Educação Infantil". O objetivo deste trabalho é Investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages/SC. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma entrevista semiestruturada, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar que maneira o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão sendo explorados na prática pedagógica das professoras na Educação Infantil em turmas de PRE I e II. De acordo com a resolução 510/2016 "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer incomodo em alguma questão que cause desconforto em responder, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizadas pela professora pesquisadora ou o/a participante poderá ser encaminhado ao setor de psicologia da UNIPLAC e de forma gratuita. Mesmo depois de assinar o participante continua com direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos casual com a pesquisa. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são observar de que forma os jogos e as brincadeiras podem vir a contribuir no processo de aquisição de conhecimento, formação dos sujeitos e de que maneira estão sendo explorados no cotidiano escolar atualmente. A ênfase recai sobre a importância da ludicidade, a maneira como ela é utilizada e a sua relevância no âmbito escolar por meio de jogos e brincadeiras que podem proporcionar às crianças e aos professores momentos diferenciados e divertidos de desenvolvimento e aprendizagem, conduzindo, assim, períodos de troca, interação, imaginação, experiência, conhecimento de si e de mundo, podendo contribuir de forma significativa na construção dos sujeitos infantis.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49/99657-6623), ou pelo endereço: Av. Juscelino Kubitschek de Oliveira, 525 (Condomínio Alvorecer – casa 02). Bairro: Vila Maria. Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____,
(CPF: _____) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Yara Castro de Borba
Endereço para contato: Av. Juscelino Kubitschek de Oliveira, 525 (Condomínio Alvorecer – casa 02). Bairro: Vila Maria. Lages/SC.
Telefone para contato: 48/99657-6623
E-mail: yara_kastro@hotmail.com

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 - Sabendo que as crianças estão sendo inseridas na Educação Infantil cada vez mais cedo, de que forma você vê o Ceim nesse processo?
- 2 - Quais ferramentas/estratégias você utiliza para proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo? Exemplifique.
- 3 - Partindo da sua formação profissional e tudo o que você estudou e presenciou até aqui, de que forma você vê/vivencia o lúdico na rotina da Educação Infantil? Exemplifique.
- 4 - Como profissional da Educação do Município de Lages, quais orientações o sistema de ensino passa para os professores relacionadas ao lúdico? A Secretaria da Educação do município oferta algum tipo de curso ou formação continuada? Como elas funcionam? Existe espaço para o lúdico nesses cursos/formações?
- 5 - O Ceim em que você trabalha disponibiliza espaço adequado para uma melhor exploração da ludicidade? Se sim, quais? Se não, de que maneira poderia haver mudanças para uma possível melhora na qualidade do processo de desenvolvimento da criança?
- 6 - Você trabalha as interações e brincadeiras como eixos norteadores na Educação Infantil? De que forma? Como você traz o lúdico, os jogos e as brincadeiras para sua prática pedagógica? E na sua opinião assim, toda essa ludicidade, todas essas dinâmicas que você traz, auxiliam ou interferem na aprendizagem das crianças.
- 7 - Você é a favor da exploração e utilização do lúdico (jogos e brincadeiras) na rotina da Educação Infantil? Você acredita que ele pode vir a contribuir com o processo de formação das crianças na Educação Infantil? Explique.

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

MAGNÓLIA

<p>Eu acho que a escola tá assumindo um papel que nem é dela. 8 horas uma criança dentro de uma sala de aula, você tem filha, você sabe, 8 horas uma criança dentro de uma sala de aula, ela vai chegar em casa, vai dormir, não vai ter contato com os pais. Hoje, nós somos pai, mãe, tudo que a criança tem aqui. É ver a criança como um indivíduo em construção, que precisa do abraço, que tem hora que ela não quer fazer a atividade, que ela precisa de carinho, de afago, mesmo o Pré I, você vê, o tamanho dos meus pequenos. Não é só conteúdo, é ver a criança como um ser humano que precisa de carinho, que ainda tem todas essas necessidades pra ser preenchidas, conteúdo ele vai ter lá pra frente.</p>
<p>Eu sou fã da psicomotricidade. Então a psicomotricidade e a motricidade andas juntas, a criança tem que aprender a fazer, saber fazer e como fazer, então é o corpo em movimento, eu trabalho muito o corpo em movimento. E isso tanto nas regras, quanto em tudo. Isso é dinâmico e é atrativo, porque a criança tá com o corpo em movimento, sentada muito tempo, ela não vai conseguir aprender.</p>
<p>Por exemplo, agora eu tô trabalhando a letra A, da abelha. A abelha faz mel, como a abelha faz, músicas de abelha, brincadeira de abelha, não só o papel, claro que precisa ter registro, mas precisa, primeiro, todo um processo pra depois a criança chegar na escrita. O porquê do A, o sobe, desce, corta o barrigão, só isso. Sobe e desce, hoje eles foram lá no parquinho, olharam o escorrega: “Oh, prof. sobe e desce” e daí tem a grade “Corta o barrigão”, quer dizer associações, porque o corpo tá em movimento e eles tão percebendo que o escorrega sobe e desce, corta o barrigão. Eu não tinha dado conta disso, mas eles se deram conta. Até na alimentação. Claro que a gente tem que ter toda uma rotina de zelar por esse momento, que pra mim é sagrado, a hora da alimentação, mas eu vou me lograr, ah vão me lograr no arroz, vão me lograr no feijão, pra todos comerem o arroz, pra todos comerem o feijão.</p>
<p>Olha, das formações que eu participei, teve algumas que eu achei bem interessantes, até aquela lavando a roupa com sabão foi uma que eu aprendi nas formações e quando iam os professores trocar, teve uma época que ia os professores apresentar, não sei se você foi numa, que foi os professores, foi convidar, eu fazia uma atividade legal aqui, aí eu era convidada pra ir lá e passar pra todo mundo, eu acho que isso é legal até no grupo, não só enquanto a Secretaria de Educação, mas até no grupo, se eu faço uma brincadeira legal, se você faz uma brincadeira legal, a gente levava, porque não trocar isso? Só vai agregar pra nós e vai somar na criança. Algumas são agradáveis e outras nem tanto. Porque o teórico não é legal, mas precisamos também, mas a hora que vem na prática eu acho muito interessante, o trocar experiências, apesar que a gente saber que nem todos os lugares têm todos os acessos aos materiais. Em questão de ofertar do bolso, porque quantas vezes a gente tem que tirar do nosso bolso pra poder ter alguma coisa diferentes na sala...</p> <p>Mas, às vezes, com algum pedaço de papel e umas bolinhas você faz mil e uma coisas!</p>
<p>Nós não temos brinquedos mirabolantes, nós não temos muita coisa, aqui, nosso parque tá caindo. Nossos espaços são pequenos, mas a ludicidade tem que brotar de dentro do professor, enquanto ele se colocar no lugar da criança ou enquanto meu filho, como eu gostaria que meu filho ficasse nesse ambiente. Eu não tô aí pra se vai aprender ou não, vai fazer bonito no caderno, claro que é uma consequência, você já trabalhou comigo, você sabe que eu gosto de trabalhar no caderno, mas depois do caderno é a última coisa, a folha, o papel. O registro é só pra dar uma devolutiva pros pais, o que eu tenho que fazer pras crianças, primeiro eles, depois o resto, pra mim é só resto.</p>
<p>Sim. Porque eu não tive isso e a importância disso no processo de formação é nítida em mim, que não tive a minha lateralidade que foi no lúdico, nos jogos e brincadeiras que a gente aprende isso lá na infância. Alfabeto móvel, pescaria do nome, agora a gente tava trabalhando bastante o nome, e ainda continuamos com bastante dificuldade no nome, o abraço no amigo, pega lá, dança da cadeira do nome, pescaria do nome, todas as brincadeiras envolvidas com a inicial do nome e com o nome. Claro que tem aqueles que já tão conhecendo o nome de todo mundo, mas tem aquele que ainda não saiu do nome dele, nem de reconhecer visualmente e a gente entende todos os processos. Então, agora, pra esses eu vou ter que mudar a estratégia, porque o do pescar, o do brincar, o do abraçar, o rápido pega a letra primeiro, quem pega a letra primeiro do nome com a caixinha de alfabeto móvel e trazer o lúdico em forma de jogos e brincadeiras em cantigas, em brincadeiras de roda. Não tem como não auxiliar.</p>
<p>Eles mesmos já têm as preferências. Quando eles querem uma brincadeira, como a lavando a roupa com sabão, caça o urso, trabalha a imaginação, porque eles não estão vendo o urso, mas eles imaginam o urso, então eles brincam, eles dão risada e correm, e gritam. Às vezes, as pessoas acham que eles tão correndo lá dentro da sala, mas eles só tão sentado cantando, porque a imaginação tá aflorando, então isso vem contribuindo no processo de criatividade de tudo, na formação da criança, eles precisam desse processo, porque eu não tenho a minha lateralidade definida até hoje. Se a pessoa falar pra mim tem que virar pra direita e pra esquerda, eu tenho que dizer pro meu lado ou pro teu lado ou olhar pra minha mão da aliança, porque eu não fui trabalhada, cheguei assim na primeira série, na primeira série é obrigatório já estar aprendendo a ler e a escrever, então eu não fui trabalhada e eu vejo essa dificuldade, as crianças têm mais isso do que eu: “Prof., é direita e esquerda?” E eu não sei o que é direita e esquerda. Quando eu trabalhei com a [...] três anos com a mesma turma, no ano passado eles riam de mim, porque eles sabiam direita e esquerda e eu não. “Ah, a prof. é burrinha” Eu dou essa liberdade deles brincarem comigo, “A prof. é burrinha, ela não sabe o que é direita e esquerda”. Eu não tive a minha lateralidade definida, de um espelho, a necessidade que uma criança tem de brincar na frente de um espelho a importância disso no processo de formação é nítida, no lúdico, nos jogos e brincadeiras que a gente aprende isso lá na infância e eles tão tendo esse acesso. Eu não fujo da rotina ao</p>

brincar com eles, porque a primeira parte é a rotina deles, é o brincar. Eu sei que a gente tem muito o que aprender, tem dias que a gente tá mais feliz, mais empolgada de brincar, de dançar. Tem dias que a gente já enfrenta dores no nosso corpo, só que eles não têm culpa disso, mas a gente acaba trazendo isso pra eles também. No dia de chuva, vamos brincar dentro da sala, vamos fazer uma coisa diferente, lá fora só brincar, vamos fazer uma brincadeira dirigida, tudo isso tem que ter um objetivo pra nós. Claro que eles também têm que ter um momento da brincadeira, só faz de conta. Isso tudo faz parte das crianças, do ser criança, o aprender as regras, o aprender a esperar sua vez. Tudo isso entra no jogo, dentro de uma forma do processo que não tem como deixar de acontecer na formação deles.

MARGARIDA

Como as crianças ficam muito tempo no celular, na TV, a escola é muito importante.
Eu trabalho com materiais construídos por mim mesma. Materiais concretos, tais como fantoches, utilizo reciclados, papelão, coisas diferentes no papelão, as crianças adoram. Inclusive uma meia pode virar um fantoche.
Na ludicidade, nas brincadeiras, nas rodas de historinha, eu também trabalho relaxamento, alongamento.
Agora que eles começaram a ofertar os cursos presenciais. Na pandemia tinha parado. Eu assisto cursos online também. Inclusive o congresso foi online. Nos cursos proporcionam sim.
O espaço aqui é excelente. Apesar da gente não ter um espaço fechado/coberto, nós temos bastante verde. Eu adoro trabalhar no espaço externo. O fato das crianças ficarem o dia todo, é muito importante irem para o espaço externo. Temos acesso à BNCC, inclusive tem dois documentos impressos na secretaria da escola (DCSMEL). A BNCC é usada em toda a rede. Impressa, veio da Secretaria Municipal.
Não é eixo, são direitos de aprendizagem. São 6 direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Brincando de diferentes formas, diferentes parceiros (adultos), onde a criança seja protagonista, haja vista que a criança se desenvolve interagindo com o meio e com os outros.
Eu acho que a metodologia do lúdico é mais importante. Para as crianças que ficam o dia todo não se torna cansativo. O lúdico pode contribuir completamente e integralmente no processo de formação da criança.
Garantir à criança o direito de escolha significa planejar situações nas quais é possível conduzir as vivências. Construindo a identidade pessoal, social e cultural das crianças.

Observação: Esta professora preferiu que a entrevista não fosse gravada, desse modo, as informações constantes, aqui, são as resultantes das anotações feitas pela pesquisadora.

ROSA

É muito importante, porque aqui eles vêm socializar, interagir, aprender e, muitas vezes, a parte também da educação, dos, como posso dizer, valores, tudo, desde uma escovação de dente que eles não aprendem em casa, é na escola que eles tão aprendendo. Mesmo nós sabendo que não, não cabe a nós professoras trabalhar tudo isso, é aquilo que eles aprendem. De tudo, desde o básico que deveria ser feito pela família, que nós sabemos que não é, na maioria dos casos. Até a nossa função mesmo, no quesito ensinar e educar a parte pedagógica mesmo.
Sim. Como eles chegam cedinho, as nossas turmas, a maioria das crianças são integral, então a gente busca desde a hora que acorda, acorda ele com musiquinhas, com brincadeiras, distraindo, um dia com cochicho, vamos falar baixinho, outro dia todo mundo no agito, falando alto, brincando, dançando, para eles terem mais alegria mesmo, porque é muito cansativo para eles. Então é sempre com muita brincadeira, com muita cantiga, com muita diversão mesmo, e nós, as nossas idas ao banheiro, como não tem banheiro na sala, é sempre como uma brincadeira, com uma música, com trenzinho, sempre uma coisa diferente, pra eles extravasar um pouco. Então normalmente eles amam mais a do vamos ao banheiro enquanto seu lobo não vê. Fizemos adaptação da Xuxa lá, porque na volta para sala é hora do lanche. Daí já é a hora que seu lobo vai comer todo o lanchinho deles e eles podem entrar na sala correndo e gritando o quanto eles quiserem. Esse é o momento de eles gritarem, para depois acalmar, lanchar, fazer escovação, começar as atividades. Atividade, a gente tem sempre a nossa roda de conversa primeiro. Que eles podem expressar tudo que eles querem, eles podem contar as novidades do assunto que for, aí nós fazemos a chamada, contagem de alunos, depois desse momento eu vou passar atividade para eles, e nesse momento eles têm que ouvir. Pra entender. Normalmente, a gente tá agora trabalhando o alfabeto, então eu explico a atividade primeiro, a gente trabalha o som de cada letrelinha, os fonemas, tudo, para depois ir para atividade, nem sempre em folha, às vezes é uma pescaria que a gente tem ali, que a gente tá usando bastante com os peixinhos. Outro dia é uma cantiga ou um cartaz que a gente tem que confeccionar junto e eles vão adivinhando as vogais que vão junto das consoantes para formar as sílabas. Então, é sempre através de muita brincadeira. Tem a folha também, porque eles adoram, eles pedem, o dia que não tem atividade de folhas, as meninas principalmente pedem para brincar de escolinha, que daí elas dão uma folha, elas dão atividade e eles reproduzem muito. Agora tem espaço bem bom do parque, a gente sempre vai também quando o tempo tá bom. Mas sempre assim, com muito jogo, muita brincadeira. A maioria das coisas confeccionada por eles.
Sim. É em tudo, a ludicidade vai em tudo, desde o vento que bate na cortina, que a gente aproveita para trabalhar um fenômeno da natureza, até o sol que tá atravessando, porque a nossa cortina é fininha, então a gente vem com “Ah, olha lá a mágica do tempo acontecendo”, para eles ficarem mais quietinhos. É um pozinho que vai trazer silêncio, então, a todo momento, mesmo que seja uma atividade que não é considerada lúdica, a gente traz isso para eles, para eles se divertirem.

Essa turma possibilita isso, porque tem turminhas que a gente não consegue, mas esses ainda é uma turminha que eles estão bem infantis ainda, apesar de ser um pré II. Porque tem turma de pré II que já não acredita mais tanto nessa mágica.

Mas a nossa turma tem essa possibilidade, porque eles veem em tudo, até quando a gente vai ensinar alguma coisa “Ai, por que é assim?”, “Porque Deus fez assim prof.?”, então eles ainda têm esse olhar, as famílias contribuem bastante para essa mágica, para essa fantasia na vida deles.

Tem um material enviado para a escola, sempre nos é passado a proposta do Município, a gente tem acesso sim. A formação é trabalhada, esse ano já tivemos uma, inclusive. Só que fica muito no... como eu posso dizer, “Ah, vocês têm que buscar, vocês tem que buscar...”. Mas nós não recebemos suporte enquanto Secretaria de Educação. Se você for lá e pedir uma ajuda, pedir suporte é: “Sim, vamos ver professora, vamos te auxiliar”, mas não existe. Só a fala mesmo, as formadoras, inclusive, são muito queridas, são muito parceiras assim, só que em termos, se eu precisar digamos fazer um passeio, aí eu posso contar com a Secretaria para estar fornecendo um ônibus, “Aí não tenho, não tem como”. Já vivi outros anos essa experiência e não teve como, a gente tinha que buscar por outros lados pra conseguir, falta suporte de muita coisa deles. Pra auxiliar nessa parte. Na fala sim, nas imagens que eles nos mostram, e eles dão sugestões, dão ideias, só que, claro, a gente tem que adaptar pra nossa realidade, numa sala que tem 24 crianças, eles dormem na sala, então nós temos que adaptar de acordo com o que dá, no caso a gente prefere muito por materiais que dá de guardar no cantinho, que dá de levar para casa, a gente tem o nosso depósito pessoal né aqui, para poder trazer para eles. Dão sugestões de modificar a sala, de arrumar com coisas simples mesmo, só que nem sempre dá para a gente fazer, até porque divide sala com colegas, nem sempre a gente pega uma colega flexível, que aceita. Mas eles passam sugestões bem interessantes sim, e mais ainda as colegas que vão na formação, que a gente troca mais ideias com elas, mesmo. Eu acho que eles deveriam dar mais espaço para essa troca, ao invés de eles falarem, não que elas não tenham que passar pra gente, elas têm muito sim, elas têm muito conhecimento, só que o momento mais rico na parte da formação é quando deixam um tempo livre para as trocas de experiências entre as professoras. É muito legal isso, a gente aprende muito mais com as outras, assim como nós fazemos em uma sala de aula com as crianças. Deixamos elas livres, que dali parte nosso norte mesmo, do que a gente vai trabalhar, do que surgiu o interesse. É muito legal.

Aqui nós temos muitos espaços bons, apesar de ter pouco material, tem área coberta, tem parque, tem pátio, um pátio enorme que dá pra gente explorar muito, e as salas de aula são muito grandes em comparação com outros CEIM's.

Então, a gente consegue sim, usando até os colchões da escola mesmo a gente consegue fazer muita coisa, aqui é um espaço bom de trabalho.

Sim. Posso citar uma atividade que nós fizemos, com uma folha de jornal, eles têm dificuldade, alguns entendem o que vem antes e o que vem depois, a questão da sequência numérica, por exemplo. Aí trabalha a sequência numérica aqui na sala, vamos lá de 1 a 10, aí “Ai oito vem antes”, “Mas como assim prof.?”, eles não sabem o que é antes, o que é depois, o 8 vem antes do 9, mas o que é antes? Então, a gente pegou uma folhinha para pôr embaixo do pé e outra na mão: “Você vai colocar atrás, antes de você, ali atrás”, a criança vai e coloca. Outra coisa com os peixinhos: “Vamos fazer uma pescaria?”, aí tem a varinha, tem o ganchinho, eles vão na bandejinha, vão pescar o peixe, vão pegar a letrinha A, procura alguma coisa na sala que começa com a letra A, daí a gente já deixa alguns brinquedos, algumas coisas espalhadas e a criança vai explorar o que começa com a letra A. No parque, a gente esconde algum objeto e a criança tem que achar, quando ela acha aquele objeto, ela vai dizer o que é aquilo, para que serve, com que letra começa e assim a gente vai explorando, que cor é, escolhe um amigo, agora esse amigo vai esconder e o resto da turma vai ter que procurar.

A gente consegue fazer diferentes brincadeiras que trabalham tudo, na escovação com uma cantiga, a gente sempre consegue também trabalhar. A todo momento.

Muito. Eu acredito que contribua muito, porque eles ficam mais felizes quando é com uma brincadeira. Tudo que eles vão fazer, como a gente conversa muito aqui na sala, se a gente for parar para pensar, uma turma integral, trabalha efetivo que é considerado você trabalha 1 hora, porque você passa em função de acordar, auxiliar calçar o tênis, auxiliar a ir ao banheiro, a fazer escovação, alimentar, então, se a gente for considerar só aquela única horinha: “Tô trabalhando só aquela única horinha!” Ah, eu não vou fazer nada, não consigo fazer nada durante o ano. Então, desde a hora que a gente chega, que acorda eles, até a hora que eles vão indo embora, a gente tá fazendo uma atividade pedagógica sim, nós estamos, através do jogo, da brincadeira, e eles aprendem muito com isso, muito mesmo. É a cantiga que é o que a gente mais usa, digamos assim, até na hora de ir ao banheiro, voltar do banheiro, ir ao parque, para eles é diversão, tudo isso eles vão aprendendo, a gente usa muito para aprendizagem mesmo. E aqui a gente tem criança que começou no ano que falava duas, três palavras, que tava indo para fono com suspeita de várias coisas, e a criança tá falando tudo e não tem nada.

Só faltava esse espaço para poder falar, esse espaço de fala mesmo. Porque não adianta eu colocar eles sentadinhos e quietinhos e não fazer o que eu mandar. Então, tem, claro, os momentos que eles têm que fazer isso, que eles têm que sentar e fazer o que a prof. pediu. Que a prof. solicitou, mas tem momentos também que eles podem fazer o que eles quiserem, que eles podem explorar o espaço da maneira que dá. Para aprender da maneira deles, também é ensinar muito. Entre eles, um ensina para o outro, está sendo muito boa essa experiência. De deixar mais livre. Aqui também possibilita isso, a gente tem essa liberdade para trabalhar em sala com eles.

VIOLETA

<p>Geralmente as crianças que já frequentam a Educação Infantil, desde lá do berçário, elas têm um nível. E as crianças que chegam no pré que vem de casa é outro nível, elas não sabem fazer nada. Agora com a pandemia se atrasaram muito. Muitas crianças ficaram em casa na pandemia, chegaram no pré, elas não sabiam se vestir, não sabiam abrir torneira, não sabiam fazer xixi sozinho, não sabia nada. O ideal seria já vir com 10 meses pra creche. 1 aninho. Seria o ideal pras professoras do pré. Já ter uma rotina escolar, as crianças.</p>
<p>Materiais. Eu acredito que tem que ter material, porque o básico é muito, não chama atenção deles, sabe? Você tem que ter um fantoche, um material mais concreto, um jogo diferente, uma confecção diferente, porque as pecinhas coloridas eles tão cansados disso.</p>
<p>Essa semana estamos trabalhando a Emília, minha irmã trabalha com feltro, sabe? Então, pedi para ela fazer uma Emília para mim, uma boneca Emília para eles pegarem, tirarem foto, manusearem, porque só ver de repente não chama atenção deles. Eu trouxe a música da Emília, atividade relacionada à Emília, porque que a Emília é importante, essas coisas assim, conversei um pouquinho sobre Monteiro Lobato, tinha criança que nunca enxergou a Emília na frente. Já quem frequentou o CEIM ano passado já falou: “Ah eu conheço essa menina, é a Emília!”. Então, acho que tem que trazer coisas diferentes das crianças, material concreto mesmo, uma boneca, uma caixa surpresa com atividade, como é que eu posso dizer, com material concreto mesmo.</p>
<p>Na verdade, estava tudo parado, não tava tendo formação e esse mês a gente participou da formação e o grupo de formação trouxe algumas ideias, mas a gente sugeriu o que a gente queria. E uma das preocupações que a maioria do grupo relatou que foi isso, falta de material. Se a gente quer um material, tem que tirar do nosso bolso ou trabalhar com materiais reciclados também e a formação que é isso, mas curso direcionado, bem direcionado, não tem. Algumas ideias, aí você conversa com um, conversa com outro e vai trocando ideias. É uma que troca. Onde você conversa todo seus problemas, sobre tudo.</p>
<p>Aaqui no CEIM [...], a gente vê conversando com outras professoras, a gente tem bastante espaço físico, sabe? Pra eles correrem, para eles explorarem. Conversando com outros professores, tem professora que trabalha no pré numa sala de um quinto ano. Então não tem um tapete, não tem uma caixa de brinquedo, não tem nada que eles possam usar a imaginação deles. E no outro período é quinto ano, então são carteiras altas. Ela relatou assim a experiência do dia a dia dela, que eu agradeço por estar aqui no [...] umas horas. Pelos espaços que a gente tem. Que é bem amplo. No meu dia a dia? Aqui no [...]? Ah, eu acredito que os cursos direcionados, mais a ludicidade, porque, às vezes, a gente também tem... A gente olha na Internet, copia alguma coisa. Conversa com outras pessoas, mas eu acredito que material mesmo, jogos diferentes assim mesmo, não do dia a dia. Na verdade, tá tudo ali na Secretaria. Mas era para pegar pra ler e não peguei. Vou sincera contigo. Não. Geralmente eu faço uma brincadeira dirigida ou duas, depende do dia, tem dia que você vai que é uma beleza, tem dia que eles estão muito agitados, tu não consegue controlar. Agora, os pré com 25 crianças, você senta, conversa, chama atenção deles com uma música, faz eles prestarem atenção em você para depois trazer a brincadeira. Geralmente é assim, e quando eu vejo que a turma tá muito agitada mesmo, não adianta querer controlar. Então você larga, faz eles correr, faz uma brincadeira com bola e daqui a pouco você consegue. Eles têm que gastar energia. Eles aprendem através da brincadeira. Então eles podem, às vezes, estar fazendo uma brincadeira, eles nem tão sentindo que tão aprendendo. Aprendendo regras, o equilíbrio, tudo, a hora, a esperar a vez, a chegar a vez, estamos envolvendo oralidade numa música, numa cantiga de roda. E eles, às vezes, nem sentem que tão aprendendo, mas você vê o desenvolvimento deles.</p>
<p>Na verdade, você traz uma brincadeira e quem participa, quem é o líder, quem vai liderar, tem o que não vai querer brincar, tudo ali tu tá analisando eles. Aquilo já faz parte da tua avaliação: “Ah, o fulano não quis participar, ah o outro é metido, se meteu lá na brincadeira”. Então ele é mais liderança, desenvolveu bem a atividade, eu atingi meus objetivos. Eu tenho uma brincadeira que é um tapete de papel com as cores. Pra trabalhar as cores, eu faço duas filas, geralmente, eles têm que colocar um rolinho na respectiva cor. E tem que ser rápido. Então, tem uns que nem se ligaram como é a brincadeira. E você fica: “Vai, agora você”, daí estão lá no mundo da lua, e tem outros que não, que vão lá e pegam e já fazem e ensinam até para outro: “Vai, agora é você, tua vez”. Aquele espírito de competição mesmo, então, nessa brincadeira tu consegue analisar tudo isso. Quem acompanha, quem não acompanha, quem tá no mundo da lua, quem presta atenção, quem é competitivo, quem é líder, quem impulsiona o outro. E às vezes eles brigam. Xingam o colega, porque perdeu, porque não presta atenção, tudo isso. Então pode-se dizer que na tua prática pedagógica o lúdico vem como uma ferramenta que pode explorar em sala de aula. Na verdade, o lúdico faz parte do dia a dia da Educação Infantil, porque se uma professora disser assim: “Ai, eu não trabalho o lúdico”, então não sei nem como ela trabalha. Porque sempre vai ter o lúdico, sempre vai ter uma história, sempre vai ter uma música, um fantoche, uma coisa pras crianças imaginarem.</p>
<p>Eu acredito que o lúdico e a Educação Infantil estão juntos. E o ideal é as crianças já virem lá do berçário.</p>

GÉRBERA

<p>Há! A gente vê um ótimo trabalho, quanto a isso? É mesmo através do lúdico. Eu acho que a escola só precisava dar mais apoio aos materiais pedagógicos pra gente.</p>
<p>Sim através do lúdico, com materiais, assim sucatas. A gente também faz o alfabeto, os números, carta, eles saberem, tipo aprendendo já o alfabeto, os números, tipo você planeja para que eles construam esse material. Eu trabalho assim. Com a participação da criança.</p>

Todos os dias, porque todo dia a gente faz um tipo de atividade, então nesse tipo de atividade eu trabalho muito pouco papel. Eu trabalho mais mesmo é o lúdico, é na brincadeira, através da brincadeira, demonstrando algum tipo de trabalho feito por eles. Que nem a gente trabalha, que tá trabalhando agora o corpo humano, um exemplo, hoje o que nós vamos fazer? Vamos construir um esqueleto. Então como vai ser feito esse esqueleto? Através de materiais sucata.

Olha, a Secretaria ela até tá fornecendo alguns materiais para a gente, mas ainda é muito pouco para o pré. O que eles oferecem, precisaria mais para o pré-escolar mais materiais pedagógicos. Assim, na formação, eles deveriam dar, até eu coloquei nessa última formação, nos pontos de reclamações, coisas que eles deveriam mandar alguém para que nos ensinasse um pouco mais a trabalhar com materiais sucatas, com outras atividades, que fossem mais no lúdico. Porque há necessidade do Pré. É isso, porque muito no papel, muito a escrita não cabe ao Pré escolar, então tem que ter bastante materiais pedagógicos. E quanto a isso, a gente que tem que se virar e fazer tudo. E se torna muito... toma muito o nosso tempo. Até porque se não tivesse já alguma coisa... pronta para apresentar para eles e depois eles construíram seria melhor. Assim não, assim a gente tem que construir para mostrar para eles, pra que daí eles venham construir. Então daí isso pega muito tempo da gente. Suga muito a gente. Eles dão, até no último encontro eles deram um espaço pra gente falar algo e uma guria lá também expôs o trabalho que ela tava realizando e foi onde eu disse, pois é, mas precisa de alguém pra mostrar pra nós. Tá, você fez isso, mas mostre pra nós o que foi feito, entendeu? Pra que a gente venha a fazer também. Mas eles deram, esse ano, o primeiro encontro foi isso, vamos ver o segundo.

Tem. O espaço é bem amplo, bem bom de se trabalhar tudo, agora nós temos até o ginásio, hoje vou levar eles para o ginásio para nós construir esse esqueleto do corpo humano e assim quanto o ambiente, nossa, tá sendo ótimo. O que tem é bem viável. Tá sempre disposto na secretaria, pra quem quiser ver.

Assim que ne, se eu vou tipo assim, se eu vou trabalhar um, um os números, por exemplo né, eu pego eu pedi no início do ano eu pedi pra eles trazerem alguns tipos de jogos. Então, eu vejo qual é o relacionado aos números e faço uma roda de conversa, explico sobre aquele assunto e faço com que eles mesmo, através do material pedagógico que eles trouxeram, construam. Construa um, digamos, uma atividade ou, como agora, estamos construindo os números através das tampinhas.

Aí eles vão expando através do material de sucata, expando a numeração, por exemplo. Que nem o alfabeto que eu vi que eles trouxeram muito o alfabeto também, a gente começa trabalhando a letrinha, digamos a letra A, e eles vão procurando a letrinha A naquele alfabeto, vão construindo o seu nome através do alfabeto. E isso é muito interessante, um dos exemplos, horas que eles trouxeram, jogos de encaixe também, que é bom muito bom para memória deles, quebra-cabeça, então tudo, eu fiz quebra-cabeça do corpo, nós estamos terminando do corpo humano agora, eles montaram quebra-cabeça do corpo humano, montaram outros tipos de quebra-cabeça que eles trouxeram. Através do lúdico mesmo.

Sim. Ah, nossa, contribuí em todos os aspectos, porque a criança, através do lúdico, vai ter o prazer de estar na escola, em primeira parte estar aqui na escola, porque ela vai saber que vai aprender brincando, e a criança gosta de pegar algo para brincar e aprender com aquilo, então não é uma coisa assim só no papel, uma coisa que eles não vão se interessar. Com lúdico, eles conseguem aprender brincando.

Ele contribui na formação da criança, porque a Educação Infantil, eu acho que ela tem que contribuir. Quando chegar lá nas séries iniciais, no primeiro ano, ela [a criança] já vá com esse conhecimento para ter um bom desempenho a partir do primeiro ano. Então, contribuí bastante o lúdico na Educação Infantil, só que, precisa mais de materiais pedagógicos, que isso tem muito pouco ainda, eles servem pouca coisa. Não aquilo que é o sonho da gente, um professor.

CAMÉLIA

No meu modo de pensar, eu vejo a escola um pouco despreparada para receber essas crianças mais cedo, mais novinhas, com quatro anos, quer dizer até antes. Porque já vem lá do berçário, mas eu vejo que tá muito defasado e tá ficando tudo muito complicado, porque as crianças vêm com uma falta assim de criatividade, de vontade, talvez até por conta das mídias digitais, que hoje estão um celular na mão bem cedo. Elas não sabem ler, mas sabe mexer no celular, em tudo ali, então a escola, ela tá um pouco... para trás em várias questões de espaço, de materiais, de parceria com a família também.

Eu procuro trazer os jogos e as brincadeiras sempre, o lúdico sempre envolvido nas atividades, procuro expor tudo que elas fazem nos corredores da escola para que elas possam observar, deixar a escola com a cara delas. Bem, bem infantil, bem lúdico, bem decorada. Para que elas mesmas observem o trabalho delas, e trago diversos materiais para que elas possam manusear. Utilizar materiais diferentes que é o que elas gostam, para atrair a atenção delas.

É porque a teoria é uma coisa, ali na prática, no dia a dia, você vai vendo, é bem e outra, tu vai construindo dependendo da rotina da turma, no dia a dia tu vai vendo como é a capacidade da tua turminha. Então eu gosto de trazer os jogos assim, por exemplo, trabalhar as cores. Então vou fazer uma brincadeira com as bolinhas. Tem várias cores, então, já trabalho também a competição entre elas, a criatividade, como elas vão fazer, como vão se organizar em grupos. Procuro sempre, no final de cada jogo ou brincadeira, dar um prêmio, seja um pirulito ou algum outro brinquedinho que eu tenha extra para sortear ou dar pro vencedor, para estimular já aquela vontade, também trabalho pedindo respeito. Que tem que respeitar quem não ganhou, quem ganhou, para eles mesmo usar a estratégia deles ali e se organizarem. Gosto de trabalhar com bastante sucata, como papelão, esses canudos que, às vezes, eu acho no lixo, de papelão, pra eles utilizar durante as brincadeiras. E os jogos. Não tem muita [diferença], porque no mesmo tempo que

eles estão jogando, pra eles é uma brincadeira, eles estão brincando, estão realizando o jogo e construindo cognitivamente sua aprendizagem. Então eles estão interligados. Pra criança brincar de carrinho, ela não precisa estar com o carrinho na mão, ela pode usar uma caixa de papelão e fantasiar o seu carrinho.

Até eles oferecem a formação continuada sim, informações que abordaram esse tema, mas para mim, na minha concepção foi muito vago, pouca coisa e mais teoria do que mostrando com materiais, disponibilizando essa oportunidade de a gente construir materiais, jogos para trazer para sala de aula, porque também é muito rápido. Então, teria que ter mais.

Existe um parquinho ali, uma quadra que precisaria de muita melhoria, até, por sinal, ser coberta para você poder sair com as crianças em dia de chuva ou frio. Mas eu utilizo esse espaço da quadra. Temos uma quadra maior e outro espaço que a gente chama de quadrinha aqui ao lado, então eu tento utilizar esses dois espaços.

Eu trago assim, eu procuro fazer toda semana, uma atividade, até porque eles não têm o professor da Educação Física, então é como a gente mesmo. Então, se eu quero trabalhar números, que nós estamos trabalhando ali no Pré os números, eu vou trazer uma brincadeira, que nem eu fiz outra semana com as bolinhas coloridas. Eles tinham que contar quantas bolinhas tinha dentro do arco. E nessa mesma brincadeira, ver as cores, quais cores tinha mais, quais cores tinha menos e rolar em cima dos colchonetes até chegar do outro lado. Chegando lá do outro lado, eles tinham que colocar as bolinhas lá. Então já seria uma atividade de cores, contagem, ali na quantidade de números e quantidades, habilidade no rolar e a competição em cada turma, porque eu fiz dividido. Cada equipe no caso. Na Páscoa, eu trouxe um coelhinho com uma caixa de papelão com a boca aberta para eles jogarem a bolinha lá dentro também utilizando as cores, quanto as bolinhas acertaram. A força deles, lateralidade, o bambolê também eu gosto, eu coloquei as cadeiras aqui fora na quadrinha, eu fiz pra eles passarem por cima, depois por baixo, pra utilizar em cima e embaixo o conceito, rápido, devagar. Trabalhando também as habilidades físicas, saltar, pular, correr. Eu gosto muito de trabalhar, de trazer essas sucatas, essas coisas que eu acho na rua e vou inventando. Passar o arco dentro de um rolo de papelão, e também assim, eu consigo avaliar o processo cognitivo deles, como é que eles estão se saindo. É, então, a tua prática. Sou a favor da exploração e da utilização dos jogos e das brincadeiras na rotina. Os jogos e as brincadeiras não podem faltar, isso aí para mim é essencial, na rotina na Educação Infantil, seja ela no berçário ao Pré, ela tem que existir pra não se tornar uma aprendizagem monótona, até porque ele já vem com essa aprendizagem de casa. Então aqui você só vai explorar e deixar eles liberar aquela aprendizagem, aquela que eles já têm, que eles já trazem, eles só vão aprimorar.

PETÚNIA

- É, pela visão dos pais? Pela visão dos pais seria, depende da realidade de cada lugar. Na maioria dos lugares seria mais para cuidados mesmo. E o nosso CEIM, ele é diferenciado, nós temos uma clientela muito boa e eles chegam a cobrar bastante a questão da aprendizagem também.

Eu trabalho com a [...] há um bom tempo, eu era auxiliar dela quando comecei. E geralmente nós pegamos a mesma turminha e nós trazemos bastante brincadeiras mesmo, joguinhos sempre, como por exemplo, a gente quer ensinar para eles as vogais, nós fazemos bingo das vogais. Nós temos um dado grande com as vogais, buscar ali a letra, pra falar uma palavrinha que começa com ela, nós temos a lata das vogais também, é uma lata de cada vogal, dentro dela tem objeto, imagens que iniciam com aquela letrinha. Fazemos bastante brincadeira com balão, por exemplo, estourou o balão, saiu uma letrinha, fala o nome, objetos. Um exemplo das vogais. Quanto é cores, separar as pecinhas em potinhos, nós temos os grampinhos com as cores, fizemos uma caixa grande que tem copinhos dentro, cada copinho com uma cor, tem que achar objetos, coisas com aquela cor. Mas através de brincadeira mesmo.

Partindo da formação, na formação o lúdico vem de uma forma bem teórica. A teoria é uma, a prática é outra, a gente tenta todos os dias adequar, é porque muitas vezes a gente planeja: “Ah, hoje eu vou fazer tal brincadeira com eles, vou fazer alguma coisa”. “Há, vamos trabalhar o corpo”, sei lá, cabeça, ombro, joelho e pé, boneca de lata, eles adoram, então a gente vai trabalhando sensações com cócegas, com brincadeiras, enfim, mas aquele dia eu tenho uma aluna Autista por exemplo esse ano. Então aquele dia que ela tá muito agitada, não dá, ou faltaram muito por causa do frio, por causa da chuva, não dá. Então a gente vai adequando, vai tentar trazer sempre o mais lúdico possível, menos folhas, porque ainda é Educação Infantil, apesar de que alguma coisa a gente faz em folha para eles já terem ido, ter esse contato, o próximo ano é o Pré II, provavelmente a maioria em escola, então a gente tenta trazer bastante o lúdico, mas nem sempre dá certo, aí a gente vai adequando, viu que não deu certo aquilo, tenta outra coisa.

Eles [secretaria de educação] querem o máximo possível do lúdico, máximo possível, e até nós tivemos formação esse ano na primeira que eu fui do Pré foi falado muito, não para eliminar folha. Mas trazer o máximo do lúdico, porém, quando a gente vai nessas formações, quando eles dão essas orientações, é tudo muito teórico. E nós sentimos saudade conversando com colegas daqui de outros lugares que a gente tem, de quando as formações traziam prática, traziam trocas de experiências, porque aquilo, “Ah eu vou trabalhar as cores”, aí a gente vai pesquisar o que eu posso fazer diferente, porque eu não vou ficar trabalhando todos os anos a mesma coisa. Não gosto disso, posso reaproveitar, reutilizar uma ideia, mas sempre modificando acrescentando, então a gente vai em busca de alguma coisa, com uma colegas, amigas: “O que você fez em relação a tal atividade, como que você fez?” “Ah, eu fiz assim e assim”, eu não vou fazer exatamente igual, eu vou modificar, mas vou aproveitar a ideia. E a gente sente falta disso em relação à Secretaria da Educação, de repassar, fazer mais esse tipo de trocas de experiências. Não, pronto, “Ah, faça assim”, mas trazer alternativas, e não só teoria do porquê tem que ser útil. Que é o que eles trazem, o porquê. Até essa primeira que nós tivemos já na entrada para nós teve uma parte lúdica. Então, assim como uma equipe bem legal que estava

lá, diferente das últimas que nós temos tido, já era na entrada, escolhi aquele, tinha aquela brincadeira do bate-bate, vira-vira da Xuxa. Tinha plaquinhas no chão pra você escolher de que forma você queria ser recebida, com um abraço, um aperto de mão, ou uma dança, já teve um lúdico na entrada, levaram almofadas, levaram uns materiais, algumas coisas assim. Então eu acho que esse pessoal que está lá agora, elas estavam em sala, todas elas. Até o ano passado, então eu acho que pode ser que agora venha alguma coisa de lúdico real.

Não é adequado o nosso espaço. E o que nós fizemos, nós separamos as salas da de atividades com a sala do soninho, então a gente faz o quê, a gente aproveita depois que eles levantam, no caso de manhã também a [...], antes de colocar eles pra dormir e eu à tarde, depois que eles levantam, a gente recolhe os colchões, arruma tudo, a sala fica vazia, nós não colocamos móveis nessa sala, só os colchoes e as mochilinhas na parede. Pra a hora que eles levantam a gente ter espaço, porque na sala com mesinha, com cadeira, nós não temos espaço para o lúdico, a não ser alguma coisa com massinha, por exemplo nós estávamos trabalhando as emoções, fazia no quadro, uma emoção, uma carinha, um emoji e eles repetiam, faziam a expressão, fizeram com massinha na mesa as expressões, e aí reproduziram também com a carinha deles. Tiramos foto disso, mas espaço para brincadeiras na sala nós não temos, então a gente aproveita a sala do soninho. Pra fazer isso, mas como eu te falei, eu tenho uma especial, que é Autista. E o dia que ela está agitada, a sala do soninho, ela corre lá e vem aqui, não tem como fazer ela parar. É bem limitado, nós temos o refeitório onde era fechado, era a sala do sono do Pré, aqui era sala da Direção onde é a nossa sala do sono agora, era a sala dos professores, e lá era a sala do sono deles, então nós fazemos essas mudanças para tentar melhorar, tiramos toda a parte de vidro para aumentar o refeitório, quando nós fazemos uma reunião com os pais, quando nós queremos fazer alguma coisa com todas as crianças junto, é naquele espaço. E ele é muito pequeno, porque lá fora a gente depende do tempo. Vamos fazer uma festa fantasia com eles, festa do pijama alguma coisa assim, é naquele espaço, e pra todos fica bem pequeno. Não temos muito espaço mesmo. Nós temos todos os documentos, todas as unidades têm, eles encaminham e se a gente quiser também a diretora nos envia por e-mail.

A gente traz os jogos e brincadeiras pro lúdico. Sem separação. Eu acho, não consigo ver uma forma de separar. Se eu vou fazer uma brincadeira, se ela é direcionada, é para algum objetivo. Então se é uma brincadeira já é lúdico. E sempre com o máximo de participação deles, eu sempre tento observar bem cada um, porque às vezes pra uma criança daquela forma deu certo, aprendeu, mas para outra, não. Então eu tento observar o máximo para ver o que vou ter que fazer diferente, porque com aquele não deu, não funcionou. Mas sempre trazendo tanto jogos, quanto brincadeiras, assim mais, como eu te falei, por exemplo, o bingo, que é um jogo, a gente traz o bingo dos números, o bingo das vogais, já estamos preparando um do alfabeto completo. Porque estamos trabalhando o alfabeto, a gente pega letreirinha por letreirinha, começamos com essa turminha, é uma turminha que veio da Pandemia, então eles não tiveram nem B2, nem M1, foi em casa. Eles vieram direto para o M2, e ficou complicado quando chegaram no Pré. Porque nós recebíamos no Pré já com o domínio no lápis, com um domínio na pintura. Eles não sabiam pegar no lápis no início do ano. Era assim. E a gente teve que ir adaptando, ir adequando, então tem crianças ali com mais dificuldade, a gente tenta trazer o joguinho, mais brincadeira, o máximo, até uma das turmas, que a gente está trabalhando desde o início do ano o máximo possível como o lúdico mesmo, pra eles aprenderem um pouco mais. Porque de outra forma eles não estão preparados ainda.

Sim, muito. Com certeza, sem dúvida nenhuma. Acho assim que a parte é o aprendizado fora da ludicidade, eu acho que pode ser depois, não que ele não possa acontecer agora, como eu falei, a gente faz algumas coisas em folhas, tão ali alguma coisa mais prática e inclusive eles perguntam: “Prof. não vai ter atividade hoje”? Quando não é folha, já começo falando: “Amigos, hoje a atividade, nós vamos aprender tal coisa e a nossa atividade de hoje vai ser através de tal brincadeira, de tal jogo”. Ontem, por exemplo, fomos novamente pras quantidades e números, que eu já cheguei, todo mundo: “Prof. vai ter atividade, vai ter atividade?”, “Vai ter atividade sim, mas a atividade é assim, não é com a folha, prestem bem atenção, que vai ser assim”. Mostrava um número: “Amigo, fulano, que número é esse?” Ah, é tal número, eu não sei e os outros sabem: “Ah, então conte quantas pecinhas tem aqui”, “Qual daqueles que está lá na parede é o número 2?”, ah, é esse, então vai lá e coloca. Ao invés de dar uma folha com o número 2 para ficar passando por cima do pontilhado, para isso ou aquilo, eu acho que sim, primeiro o lúdico, depois outras formas de ensinar.

Eu acredito que eles desenvolvem muito mais. É uma criança que chega aqui direto no Pré, esse ano eu tenho dois à tarde e a [...] tenho dois de manhã. É que vieram pela primeira vez para a escola, você percebe a diferença. É enorme, enorme mesmo, dos que já estão aqui desde o Berçário, do Maternal I e tudo mais, então você vê que a nossa equipe, nós somos todas lotadas e efetivas aqui há muito tempo, desde o último concurso, todas lotaram aqui. Porque antes disso não tinha lotação nesse CEIM, e então a equipe já trabalha junto há muito tempo e todas seguem a mesma linha: muito lúdico, muita brincadeira. Muitos jogos, brincadeiras, músicas, aí a gente percebe a diferença dessas crianças quando chegam aqui no Pré, por exemplo. E ano passado tive uma turma que vieram comigo do M1, M2 e Pré, os três anos, e desses alguns foram pra escolas privadas. E eles têm irmãos aqui e final da tarde elas vêm junto buscar os irmãos e a gente conversa com os pais, tem contato, como super acompanharam. A escola privada com amigos que estavam lá dentro do Berçário. Tranquilamente. Porque, pelo lúdico que a sempre trabalhou desde o Berçário. Eu acho assim, elas fazem aqui um trabalho muito bom mesmo. A gente tem orgulho de ver sabe? Não só o meu, de todas. Então acredito que faz muita diferença pro desenvolvimento deles. Aí quando, principalmente, vem alguém de fora que chega direto no Pré você vê muita diferença, então eu acho importantíssimo, lá do início já havia o lúdico.

Eu acho sim importantíssimo, que ele contribui muito pro aprendizado deles. E outra coisa que eu vejo também nisso é o prazer em trabalhar. Porque a gente vê bastante o lado deles, mas eu acho que a gente consegue ensinar mais, ter um relacionamento melhor com eles quando a gente gosta e o lúdico traz muito isso. É tão bom poder brincar com

eles, poder cantar com eles, poder jogar com eles, fazer coisas assim, é gostoso para gente, é gostoso para eles e acontece o aprendizado da melhor forma. Sem ficar aquela coisa maçante de sentem!, silêncio!, copiem! E é uma das coisas que eu até vi esses dias numa matéria que eu estava lendo, as crianças aprendem tanto na Educação Infantil dessa forma com músicas, com jogos, com brincadeiras, por que que é só aqui? Chega no Fundamental e principalmente no Fundamental, porque no Médio ainda tem alguns professores que trazem, mas por que não continua? Por que tem que ser tão regrados, tão sistemático? Acho que poderia passar da Educação Infantil pro Fundamental, pro Ensino Médio para, enfim, acho uma pena ele parar aqui, geralmente para. São raros os profissionais que trabalham isso depois. Nas escolas digamos.

AMARÍLIS

É muito relativo. Mas enquanto escola, eu acho importante. Desde os primeiros instantes de vida, eu acho importante o fato de socializar, de já desde bem pequeno e estar em comunidade, eu acho isso bem importante, claro que depende do que realmente a família precisa. Mas eu vejo isso como positivo.

Assim, eu trabalho muito, eu vejo a necessidade da rotina em sala de aula. Então, tudo que você faz com rotina vira excelência. E com a criança não é diferente. Boba quem acha que criança é bobo, então a partir do momento que você trabalha com a rotina, ele sabe exatamente o que vai acontecer no dia dele, mas dentro dessa rotina, eu sempre procuro trazer, sempre inovar. Sabe que é a hora da música, mas é uma música diferente, sabe que é a hora da história, mas um dia com livro, outro dia encenado, entende? Então é nesse sentido que eu faço com que a aula fique legal naquele momento.

Não tem como você falar como você falar da Educação Infantil sem falar da ludicidade. Porque ela tá junto, criança aprende através da ludicidade, aprende muito mais brincando, então a última atividade agora a gente está trabalhando higiene e saúde. Estamos na parte da higiene bucal, estamos falando dos dentinhos, então veio todo o conceito, o nome do dentinho, para que ele serve e aí veio a parte da brincadeira, o dentinho que esmaga, o dentinho que corta e eles já usaram esse exemplo, logo em seguida, no refeitório, foi muito interessante, que a gente já chegou no refeitório e eles: “Ah, esse é o dentinho que esmaga, né Prof?” “Esse é aquele, o canino é aquele que fura”, envolve a brincadeira e eles acreditam, é muito legal. Então tudo que tu faz eles acreditam e dali tu tira o verdadeiro aprendizado, faz daquilo mais leve.

É isso é amplamente divulgado, sabe, é pedido sim, tanto que teve já em alguns momentos, até você encontra a trabalhar com folha, e pensar mais nessa parte. A gente tem muito, e as formações nos levam a isso. Que envolva brincadeira sempre e até porque aí vai se dar o verdadeiro aprendizado. Então, nesse sentido, a nossa educação em Lages não peca, porque ela pede que isso exista. Existe sim, particularmente as que eu participei neste sentido, até o ano que foi citado e tal, a gente tava trabalhando com uma torneirinha de Berçário e eu tinha muita frustração, porque no Berçário aquela coisa assim, mais o cuidar. Então eu digo, meu Deus, eu estudei pra vim aqui e ser babá de luxo? E eu não conseguia achar como trabalhar de fato o aprendizado e até que eu entendi que o aprendizado se dava em todos os momentos. Inclusive nesse momento a gente criou uma tinta comestível, sem problema nenhum pra trabalhar com os bebezinhos e tal, e isso foi apresentado, inclusive, numa formação na Secretaria, sabe? Então tem sim. Tem sim formação pra isso, às vezes as pessoas que lá estão não tem o verdadeiro preparo que a gente gostaria que tivesse. Mas quando elas pedem que a gente vá lá que dê exemplo, que mostre a prática real do que acontece na sala de aula, eu acho sempre muito interessante, mas a gente tem sim a preocupação, tá sempre voltada, a gente percebe na questão do brincar. Que é o mais importante e passando por todas as vertentes, mas que eu brincasse faz bem presente.

É como eu já trabalhei em escolas mais humildes que essa dentro da Rede Municipal mesmo, então a gente consegue ver bem essa, sabe? Muitas vezes a gente, pra conseguir alguma coisa é o professor em sala de aula, às vezes tirando do próprio bolso pra fazer algo diferente, nem sempre a gente consegue e não é má vontade de gestão, é porque realmente os recursos são bem reduzidos, a nossa escola, essa aqui em particular, a gente tem os pais, ajudam um pouco mais. A gente tem um espaço melhor, a nossa escola, eu costumo brincar, dizendo que agora eu tô numa escola de rico. Porque é diferente, é uma exceção. A nossa escola, então, aqui é preservado sim, a gente tem, como eu te digo, dentro da rotina tem um momento para tudo, inclusive a prática do parque diária. Se o tempo tá bom, se tem sol, a gente teve agora esse problema ali com a violência. Que a gente ficou meio apreensivo. Eu era uma que não tava tirando as minhas crianças porque eu estava morrendo de medo mesmo, com a minha porta chaveada e agora a gente conseguiu um guarda. Dia sim, dia não o guarda tá vindo, então a gente tem, a escola oferece isso sim. Tem horário de parque e tem um momento do brincar na sala, seja o brincar livre, hoje sexta-feira é dia do brinquedo, as crianças, cada uma trouxe o seu brinquedo, eles dividem, eles compartilham. Então na nossa escola tem sim, oferta-se o nosso Parque, é legal. A gente tem a casinha, então aqui é diferente. A gente tem os documentos, até porque a gente tem também as nossas paradas pedagógicas que a gente sempre tá revisando e nunca tá terminado. A gente tá sempre voltando e não é que é, tá existe isso sim.

É que depende muito da atividade que você tá trabalhando. É numa atividade com os números, por exemplo, o contato numa prática diária em todos os momentos, então é desde o momento que você apresenta o número, aí você brinca com o número. Eu, inclusive, copieei da Internet, não fui eu que fiz, um tablet, com a cola é muito legal. O tablet porque, as crianças estão inseridas, e eles precisam de informação. Então usando a brincadeira do celular, do tablet, hoje vocês vão escrever e eles, a partir daquele tablet, menina do céu! Abriu um leque de e eu tô lá ainda, fiz no início do ano, tô usando ainda. Então ali eles fazem, eles desenham, eles fazem os números, eles fazem as letras, eles brincam, que só o fato de riscar. E em toda atividade. Em toda atividade, você tem que entrar nesse mundo imaginário

deles, hoje ainda no Parque estávamos brincando, eles tavam lá fazendo comidinha e traziam pra comer. Em sala de aula com massinha de modelar, a mesma coisa, então eu acredito que é como eu te falei lá no início, não existe Educação Infantil. Não existe infância sem brincadeira. E o aprendizado se dá nesse sentido.

Eu acho essencial inclusive. Não é só a questão de ser a favor, você tem que, você tem que aprender a partir daquilo que você traz e o que é mais interessante para uma criança, é o brincar. E se você faz daquele momento leve e sempre com uma brincadeira, é claro que o aprendizado vai ficar interessante pra ele. Porque se você for usar de rispidez ou ser rígido ou decorar, tudo tem o seu momento, entende, eu acredito muito em tudo isso, mas estamos falando de Educação Infantil, não consigo perceber aprendizado sem você brincar. Com uma criança fazer daquilo um momento agradável. E daí tu percebe depois olhando eles brincando e tu vê que aquilo que tu fez, que a forma que tu ensina, a forma que tu fala e tal, eles reproduzem nas brincadeiras. Eles ensinam de novo, então, é essencial.

Com certeza contribui. Olha, eu acredito que em todos os aspectos, porque, olhe bem, uma criança que brinca, uma criança que aprende através da brincadeira, ela vai ensinar outra criança. Então, o cognitivo dela tá voltado para isso, se deu o aprendizado. Tanto é que como eu te falei, ela reproduz depois. Então, como é que você sabe que alguém aprendeu, quando ele consegue fazer, do jeitinho dela, da forma dela, às vezes espelhado, às vezes, mas do jeitinho dela e se dá, então eu acredito que a criança brincando ela tem mobilidade, a criança brincando, a gente, conforme a brincadeira dirigida ou não, você é lateralidade, você trabalha todos os aspectos usando a brincadeira em si, o lúdico em si. Porque como eu te falei, eles são maravilhosos, eles acreditam. Então, tudo que tu faz com ensinando eles por exemplo, na parte da escovação, uma escova de dente enorme, com uma boca grandona e eles acreditam, ou então se você não se comportar eu uso muito isso com as minhas crianças. “Se você não se comportar, a Prof. vai te pendurar”, e eles pensam o que será que é pendurar meu Deus do céu? Na cabeça, ainda, eles ficam pensando, e eu falo muito o tempo todo, e daí eles pendurar, será, a ponto de eu ver eles dizendo: “Você não se comportou, a Prof. vai te pendurar”, agora se é um varal que eles imaginam, se é pelas orelhinhas nos grampos, como é que vai ser, não sei. Mas eles acreditam, entende? E essa inocência é maravilhosa e usar desse acreditar pra realmente aprender. E é ali que se dá, então eu não vejo a outra forma de ensinar que não seja, claro, vem com conceito. Vem com escrito, vem com a repetição, acredito sim na folha, tem os momentos de que você precisa realmente olhar, observar o lápis, você vai aprender a segurar sem segurar, não tem como. Mas primeiro você desenha na areia, depois você vai aprender a pegar o lápis, então tudo tem um momento e agora no Pré a gente já tem esse olhar, porque daqui a pouco é Pré II, daí já é escola, a gente sabe que daí lá vivência é diferente, então a gente tem essa preocupação de preparar eles para isso lá fora também. Que daí dá uma queda naquele negócio, acabou a brincadeira. Brincar só na hora do recreio, então até isso a gente se preocupa para fazer com que ela tem essa rotina que eles já estão entendendo o ambiente realmente escolar. Não é difícil falar daquilo que é prática.

AZALÉA

Eu vejo a escola como uma possibilidade de encontros. E é aqui que eles se encontram, aqueles podem interagir um com o outro e brincar com as crianças da mesma faixa etária, coisa que às vezes eles não têm essa possibilidade só lá na sociedade ou na família, né, entre os parentes, porque hoje em dia a gente não pode mais liberar as crianças para brincar na rua, pela questão da segurança e tudo mais, então os pais acaba, acabam privando elas desse encontro. Com as crianças da mesma faixa etária.

As possibilidades que eu apresento pra eles com esse encontro? Assim, eu sempre me baseei muito assim, na verdade desde 2016 mais ou menos, que eu venho me baseando na questão de Reggio Emília. Que é essa interação e a pedagogia da escuta coisas assim, então eu procuro deixar brinquedos, materiais, tudo que eles possam utilizar para as explorações, para as investigações ou para as brincadeiras, tudo ao alcance deles, então as questões, as coisas que a gente tem na nossa sala são em armarinhos baixos, onde eles sabem onde fica tudo material. Os jogos das brincadeiras e eles têm esse tempo, essa possibilidade de estarem escolhendo e determinando o que eles vão fazer. Só que não é o tempo todo do nosso tempo aqui na escola, porque, como a gente vem estudando, tem as interferências. De todo um currículo que a gente deve seguir, dos tempos e horários que são estabelecidos pela escola mesmo, de lanche, de sabe, de almoço e hora horário de sono, então a gente estabelece alguns critérios, alguns momentos em que eles têm essas possibilidades de exploração. Então geralmente é na chegada. Eu vou te contar um pouquinho da minha rotina. Na chegada, às 7h30 da manhã, eles podem chegar até às 8h30 e eu deixo o nosso horário de café às 9h, então até às 9h, eles ficam nessa interação. De com os colegas e como meio em que eles estão inseridos que é a nossa sala de aula. Então eles ficam sempre livres pra explorar os brinquedos, os jogos, as coisas que já estão ao alcance deles, mas a gente sempre estabeleceu alguns combinados assim sabe, de não deixar coisa jogada no chão, de quando eles é não quiserem mais brincar com aquele jogo ou aquele brinquedo eles guardam para poder pegar outro. Para tentar manter uma questão de organização mesmo da sala de aula e cuidado com os materiais que a gente tem. Eu sempre procurei produzir também alguns brinquedos, alguns materiais com eles, baseado também nessa questão de Reggio Emília e então a gente transformou, posso te mostrar? A gente transformou também, a gente transformou pedrinhas onde eu desenhei olhe, eles cataram as pedrinhas e pintaram, e a gente foi desenhando, então eles brincam bastante essas coisas da natureza, pedrinhas, conchinhas, gravetos, às vezes eles encontram é folhas e coisas e querem trazer para sala de aula e eles, nossa! criam diversas possibilidades de imaginação de criação de exploração. Acho que é mais ou menos isso.

É assim, na questão de formação, eu acredito que não dá muita essa visão para gente assim. Do real da infância sabe, da vivência deles. Da gente se prepara, eu sempre digo assim, que a gente encontra essa dificuldade de relacionar o

que a gente aprende de teoria com a nossa prática e a gente tem que encontrar um meio termo. Então eu acho que a questão de formação às vezes não nos prepara para isso sabe é mais essa questão de percepção que a gente vai desenvolvendo ao longo do período de prática mesmo com eles. Claro que os estudos vão nos apontando também para essas visões assim. Sobre infância, eu acho que a gente só aprende realmente quando a gente tá aqui nesse meio, nessa interação com eles.

O que eles ofertam, alguma visão sobre a ludicidade é difícil, sabe? Eu acho que é mais uma questão de percepção, porque eu não sei o que, eu acho que várias professoras têm várias definições sobre esse lúdico, então tem pessoas que entende como lúdico você só fazer uma brincadeira para um determinado fim de produção de, por exemplo, assim eu tive estagiária essa semana e ela trouxe uma brincadeira, na verdade ela trouxe só atividade num dia, aí a orientadora veio e visualizou e disse que ela teria que fazer alguma coisa mais lúdica. Então nessa ludicidade ela trouxe uma brincadeira onde eles tinham que estourar o balão e dentro do balão tinha um número, porque ela tava trabalhando Matemática, então assim, essa visão de ludicidade é assim que eu vejo que às vezes é repassado ou é entendido. É só essa questão de inserir a brincadeira pra um determinado fim de produção mesmo, sabe? E é muito mais do que isso, pelo menos no meu entendimento tudo isso. Eu claro que eu realizo também as brincadeiras e também a partir daquela brincadeira a gente vai fazer uma atividade de registro, justamente porque a gente tem cobrança da escola, tem cobrança dos pais. Tem uma dessa questão, mas tem também esse outro lado da ludicidade, para mim assim o lúdico é todo conhecimento que envolve a criança. Que ele não sabe que ele tá desenvolvendo o conhecimento. Então as rodas de conversa sobre algum determinado tema. É um trabalho pedagógico lúdico. Então, não é só o brincar pela brincadeira ou brinquedo. Envolvimento, é essa relação mesmo, de interação de pensamento, de conversa. De repente se eles ofertassem um espaço onde houvesse mais diálogo. Sobre o entendimento dessa ludicidade ou trouxessem textos, alguma coisa, para serem discutidos, mas eu acho que não, eles trazem a ludicidade como tipo, o brincar e o jogo como sendo coisas lúdicas e não envolvem, não discute sobre isso.

Não, sempre que alguém precisa, elas mandam em PDF também. Pelo celular, é isso aí a gente tem e o PPP da escola também, sempre as paradas pedagógicas são destinadas a isso. Embora às vezes a gente saiba que não acontece do jeito que tem que acontecer. Mas tem esse encontro, esse momento, só não se dedica a eles ou não olha quem não tem interesse.

Por exemplo, assim, jogo de balão, eu fiz em outro momento uma brincadeira com balão que envolvia mais movimento. Era de jogar o balão para cima, a gente contava a música da estátua e daí a estátua quando parava eles tinham que dizer qual era a letra que tinha no balãozinho deles. Então essa questão do jogo era para eles não se apearem que um balão era específico de alguém, eu tinha esse outro olhar também de não só realizar o jogo pela ludicidade, mas também de trabalhar neles essa questão de entendimento, de respeito com um colega, que ele pode pegar outro balão, que era uma brincadeira de aceitação. Então, que se estourasse podia acontecer de estourar o balãozinho, mas a gente poderia encher outro, tipo ver outras possibilidades. E essa relação de sentimento que eles têm muito forte, às vezes, de disputa, de apego, de não saber perder ou de chorar porque aquele balão rosa era o balão dele. Entendeu? tem esse outro lado, então geralmente eu procuro fazer depois da brincadeira outro jogo, uma roda de conversa sobre o que que eles acharam daquilo, se foi legal, qual era as outras possibilidades e a gente conversou nessa brincadeira que eu tô te dando exemplo. A gente conversou qual era as outras brincadeiras que eles conheciam com balão, quais as brincadeiras que poderiam ser feitas, eles até incentivaram, falaram outras brincadeiras e quiseram fazer, a gente fez mais umas duas ou três. E depois a gente pediu, pedi para eles fazerem um desenho sobre essa brincadeira, então foi bem legal assim porque daí a gente percebe também a questão de como eles tão percebendo o nosso espaço, se o nosso espaço possibilitou essa brincadeira, se tava apertado, se teve briga. Então eu gosto de analisar daí o desenho deles também essa interpretação do nosso espaço teve um que desenhou a nossa porta. E ele pintou a metade preto, a metade verde. (*a porta da escola é coberta com TNT dessas cores*). Então eu gosto de perceber nesses desenhos e não direcionar sempre, eu sempre falo assim, não gosto muito de direcionar ah agora vamos trazer uma atividade pronta sobre balão e dentro do balão tem a letra que eu queria trabalhar. E eles vão só pintar ou sei lá, qualquer outra coisa assim. Mas essas possibilidades de eles, porque a gente tem que trazer a aprendizagem também. E tem que mostrar pros pais resultados e documentos né. Que comprovem que a gente não tá só fazendo brincadeira por brincadeira, que eu também gosto de fazer brincadeira por brincadeira para trabalhar essas outras questões, só que não tem como a gente evidenciar para os pais, eu procuro fazer fotos nos meus registros da do meu caderno e registros ali de fora, eu procuro colocar as fotos e explicar para os pais também. O que que aquela brincadeira ou aquele jogo desenvolve na criança também né, mas que é a questão da documentação lá de Reggio Emilia sabe? Mas é que eu sou apegada mesmo, porque eu acho que foi esse conceito que me trouxe uma abertura maior assim para essa visão de escutar eles. De interagir mais com eles e de ver o que eles estão pensando sobre aquilo, sabe? Se é interessante, se não é, porque que é ou não é se está relacionando também com esse equilíbrio que a gente tem de currículo e de dispositivos de pais e escola.

Sim. Eles desenvolvem muita coisa. O respeito com os colegas, o senso de organização, eles estabelecem regras eles mesmos, os combinados, eles desenvolvem toda essa parte cognitiva motora, afetiva. Que mais? E além dos conhecimentos que às vezes implica também, de números, letras, alguma coisa assim, depende da intenção, da intencionalidade do professor também. A brincadeira eu considero uma coisa a mais. O jogo remete mais à disputa, à competição, alguma coisa assim, a movimento, e a brincadeira parece que não, a brincadeira já não tem uma disputa, é esperada. Pode acontecer disputas, mas não tem uma disputa esperada, já é uma coisa mais interacionista. Então eu acho que para mim é essa a diferença. Que a brincadeira é mais light, digamos. E o jogo já é uma coisa mais competitiva.

Eu acho que ele interfere e contribui. É que ele interfere numa visão pedagógica, onde o professor estabelece critérios de escolarizar. Então, eu acho que ele interfere quando o professor tem essa visão de escolarização, aí ele está interferindo, porque ele leva um tempo, eu acho que interfere nesse sentido. E ele contribui nessa visão de professor que vê que isso está ajudando, auxiliando esses conhecimentos diversos. Então, eu na Educação Infantil, ele interfere e contribui, depende da visão de infância que cada professor tem.

HORTÊNSIA

Olha eu acho que tem dois lados. Tem um lado positivo e tem um lado negativo. Acho que a criança precisa muito desse aconchego da família, desse lugar, da família, da mãe, desses cuidadores, mas a escola também é importante. Também é importante porque faz esse processo de integração, esse processo desse desvincular, de socialização. Então eu acho que é bom. Mas tem o outro lado, como você tá perguntando, dizendo que eles vêm muito cedo. Então bebê, por exemplo. Também tem esse lado, que ele precisa desse aconchego.

Eu gosto muito de trabalhar com essa parte lúdica, de literatura, de abordar os temas a partir da literatura. Englobando e sempre trabalhando no lúdico, ainda que seja no papel, mas que seja, algo que seja sempre o lúdico.

Eu tenho uma lata, que é a lata dos movimentos. Eu vou trocando as figurinhas que tem ali dentro, eles levam a mãozinha ali dentro e tiram uma figurinha. Normalmente são atividades físicas, e eles fazem, e a turma inteira faz. E eu faço e todo mundo faz e às vezes as meninas vão lá e fazem também. Então eles gostam, é bem dinâmico né? Eles participam bastante e eu sinto que é legal. Quebra aquele gelo. É são várias, eu gosto muito de trabalhar a questão de sentimentos. Então todos os dias quando eles chegam, eu uso aquelas carinhas que tem no celular, emojis. Mando eles escolherem, dizer para mim como eles estão se sentindo de uma forma lúdica. E também sinto que eles gostam de participar. E é um momento para eles também falarem como, enfim.

Olha a Secretaria de Educação, eles estão sempre enfatizando isso, sempre colocando sobre a importância dessa questão para criança. E você preservar isso que é tão natural da criança, é tão inato dela, nosso também, então eles tão sempre reforçando, tão sempre falando sobre isso.

Essa escola tem, ela tem um bom espaço físico. Fora tem parque com um espaço bem grande. A sala não é muito grande, mas dá é tranquilo. É uma escola bom boa. Se eu tivesse que mudar alguma coisa ou sugerir seria a sala. Maior.

Por exemplo, na Páscoa: Na Páscoa, como é que, o que que eu trabalhei com eles, eu contei a história para eles da Páscoa, fui falando para eles sobre a Páscoa, em seguida eu queria trabalhar com eles a questão da coordenação motora, a questão da letreirinha, queria usar tesoura para que eles desenvolvessem essa coordenação motora, eu peguei um coelho grande e aí nesse coelho tava tudo os pontilhados. Aí eu pedi para eles recortarem, eles recortaram as partes, e depois a gente montou, porque era um quebra-cabeça. E aí eles puderam brincar com esse trabalho. Então junto com aquilo que eu queria fazer, que era falar sobre a Páscoa. Eu também consegui desenvolver tudo isso. Essas outras questões, é que eu fiz também na Páscoa também. Eu também fiz um jogo da memória. Só que esse jogo da memória, eu mandei eles levarem para casa, assim também eu coloquei na folha, passei a fita, aí a gente cortou, ele cortaram e também, só que eu mandei para casa, coloquei num envelopezinho para eles brincarem com a mãe em casa. Também é uma forma lúdica. Aí lá tinha os símbolos da Páscoa, que era uma coisa que eu queria passar para eles e de que forma. Então é assim que eu trabalho. Outra coisa que eu fiz também com eles, o que que eu queria, eu queria desenvolver essa capacidade de atenção, memória e o que que eu fiz para fazer isso, eu também peguei uma gravura que tinham erros. Duas gravuras iguais. Que tinha erros e pedir para eles observarem bem. E assinalar onde estavam as diferenças. É também foi bem legal, também era o coelho que tava assim uma floresta. Árvores, nuvens enfim. E ali tinha sete erros. Que eles tinham que conseguir perceber. Eles gostaram bastante. Então outra coisa que eu fiz também foi colocar as patinhas do coelho. No chão, aonde eles tinham que ir pulando com um pé só, depois com os dois enfim, até chegar no final e daí lá no final tinha uma caixinha que tinha uma surpresa. A gente também fez a caça aos ovos, aqui fora, tinha que procurar os ovinhos. Então fui colocando pistas, dando dicas. É assim que eu trabalho. Sempre procurando trazer algo que seja de fato interessante para eles. Eu acho que talvez a diferença são duas coisas que as crianças gostam. Mas eu acho que a intencionalidade com o que a gente use, talvez seja diferente. Porque quando você usa os jogos, parece que tem uma intenção ali que é diferente, é mais dirigido. E a brincadeira é uma coisa que pode ser mais solta. E o jogo, normalmente é o professor que tá ali, coordenando. Porque ele tem uma regra, é uma coisa mais exata, mais certa. A criança tem que cumprir com aquilo. E a brincadeira já não é assim. Pode ser que ela seja dirigida, mas também pode ser que não, pode ser que seja livre. Então talvez a brincadeira seja algo mais espontâneo da própria criança. É que surge dela enquanto o jogo é uma coisa que não é pensado por ela. É uma coisa que é pensado por mim ou que foi pensado por alguém.

Sim, eu sou muito a favor. Eu acho que sim, porque por exemplo, quando eu utilizo os jogos, na Educação Infantil, o que que eu tô fazendo, na verdade eu tô ensinando para criança a questão por exemplo do raciocínio lógico. Eu poderia dizer que é Matemática. Eu tô ensinando para ela questões emocionais, o que pode, o que não pode, agora sim, agora não, espera a tua vez. Então são muitas questões que você pode trabalhar com uma criança a partir dessa ludicidade. É tanto dos jogos, como das brincadeiras. Porque a brincadeira também é uma coisa que surge na criança de forma espontânea né, porque é dela ela cria aquilo ou não ou é dirigida, mas eu gosto muito dessa que é livre. Que é dela, porque ela acaba trazendo algo dela ali que é muito particular e é muito individual. E, também é uma forma dela experimentar, experimentar algo na fantasia e na imaginação dela, de que ela ainda não consegue. Por exemplo quando eles vão brincar de motorista, eles não sabem como se dirige um carro. Mas eles conseguem vivenciar

antecipadamente. Essas experiências. E outras coisas mais. A forma com que eles cuidam, que eles fazem, eles sempre trazem algo pra gente.

Ele contribui. É eu vejo assim, vejo dessa forma. E como eu já te falei antes, eu valorizo muito mais essa questão lúdica que vem da criança. Aquilo que ela cria. Aquilo que ela espontaneamente faz, sem que eu diga para ela ouvir essas regras dizer assim pra ela quando ela tá (incompreensível) o que que ela tem que fazer. É claro que a gente, eu faço também. A gente faz muito tempo dentro da sala, fora da sala, essas brincadeiras, mas eu gosto dessa brincadeira aonde a criança se permite a ser e criar o que ela quiser assim.

ÍRIS

Eu vejo uma parte bem importante. Tanto para os pais, que a maioria da nossa realidade precisa, quanto para o desenvolvimento deles [os alunos], quanto mais tarde eles entram, mais dependentes. Isso atrasa lá na parte fundamental, que é a alfabetização.

Trazendo bastante novidade, a gente tem que trazer bastante novidade, e ela não precisa ser só o bonito, o comprado, você criar com eles. Muitas coisas, a gente cria junto com eles e outras a gente até dá para a idade deles. Eu posso pegar uma atividade de Ensino Fundamental e adaptar para os meus, como esse ano estou no Pré II, faz anos que eu estava no Pré I. Esse ano eu peguei o Pré II e tem atividades que eu estou meio perdida ainda. Então, vou lá no Ensino Fundamental, pego e tento adaptar para eles. Através de jogos, bastante jogos. Para não ficar bastante maçante na folha, a gente dá folha duas ou três vezes por semana. Para eles já terem noção de linha, de espaço, lateralidade, da escrita, mas a maioria é através de bastante jogos e bastante brincadeira. Bastante lúdico.

Como que eu vivencio o lúdico? A gente vê muito na vivência no dia a dia, buscar muito na prática, pesquisar bastante. Hoje em dia a gente tem a Internet, que traz bastante sugestões, como os grupos de professores. Fora os livros que a gente está sempre olhando. Eu tento, eu coloquei no primeiro. É buscar e adaptar para minha turma. Se eu quero ensinar, digamos, as cores para eles, que maneira mais fácil de ensinar as cores é brincando com algo colorido, que eu possa explorar, desde que seja sucata, tampinha, que seja um jogo né. A gente tem que se diversificar. Não posso só trazer a tampinha, mas vou trazer uma coisa diferente também. Fizemos mágica, até semana que fizemos de novo mais um tantinho de mágica com eles com água. Tudo isso a gente vai aprimorando conforme vai aparecendo as ideias também. E a gente vai alimentando essas ideias, vai trazendo para sala de aula e vai brincando com eles. E tudo tem um bom desenvolvimento, eles participam bastante, a turma é participativa. E aquela turma ali, além de participativa, ela é muito, ela interage. É ativa demais, não só participa, mas age bastante. Então a gente tem que estar sempre com alguma dinâmica. E eles pedem muito, só que também a folha atividade, mas a gente tem sempre a dinâmica também.

Essa última formação foi destinada aos cantinhos que já vêm anos a gente trabalhando nesses cantinhos, da leitura, da brincadeira, do teatro. Nós não temos como manter o cantinho fixo. Mas nós podemos estar trazendo, como tem o baú da fantasia. No mesmo dia proporcionado para isso é levado o baú até eles. Daí eles escolhem os livros, tem livros que ficam à altura deles. Mas tem livros que a gente gosta de manter mais afastado, mas não que eles não manuseiem, eles podem manusear. Mas, sempre para a gente manter sempre uma coisa organizada e mais arrumadinha, mais inteira. Nem sempre as coisas ficam mais inteiras, ali há muita destruição. Desde os brinquedos que ficam à disposição deles, mas não que eles possam estar pegando livremente. É tudo meio combinado. Tem dia que é livro, tem dia que é parque, tem dia do quebra-cabeça, tem dia que é massinha, tem dia que é joguinho.

Vou falar da minha sala de aula, onde eu trabalho, é espaçosa. Apesar de termos bastante armários, para roupa de cama, como é bastante criança, tem bastante roupa de cama, mas nós temos espaço para que eles possam desenvolver bastante brincadeira em sala de aula. Tipo dia de chuva numa sala pequena. A gente pode arredar as mesas e cadeiras e fazer que a gente faz muito ali dentro. Como temos também o pátio que a gente pode tá usando. A Secretaria, ela quer realmente que a gente trabalhe muito lúdico. As nossas salas, só a do Berçário I hoje, que nosso Ceim está para ser ampliado. Estamos só esperando assinaturas e verbas. A sala do Pré I, Pré II e os Maternais têm um espaço bem amplo. Dá de desenvolver atividades lúdicas como essa de brincadeira em sala, porque até a nossa turma é muito grande, tem 19 crianças. Não seria um espaço muito adequado para fazer uma corrida. Mas a maioria das brincadeiras que envolve também muito círculo, o sentar, a participação colaborativa dá de fazer em sala de aula. E tem o pátio da frente, tem o carro, mas às vezes tem mais carros. Também é usado o gramado. Então tem bastante espaço para explorar. Aqui o pátio é bem explorado também pras atividades. Temos, ela [a secretaria de educação] manda tudo por e-mail pra gente também. Se a gente precisar, elas xerocam aqui, bem tranquilo com relação a isso tudo... Bem visível.

Como que a gente trabalha, vamos colocar o exemplo do circo, da Páscoa, a gente fez bastante, vamos colocar no circo, a gente trabalhou o circo, passamos vídeos. Do livro, vamos colocar a do circo primeiro, o curso a gente fez, o circo traz bastante alegria, poucas crianças não conhecem ainda o circo. Passamos vídeos, falamos sobre a diferença do circo de antes pro de hoje, colocamos que é um cantinho de animais, o porquê de não poder vir animais hoje. Nos maus tratos, enjaulados, etc., depois disso, a gente fez brincadeiras dinâmicas, fizemos competições, há trabalho em equipe, que seria disponibilizar itens para que eles, de circo. Perucas, óculos, sapatos. Até fizemos um sapato de papelão, roupa de palhaço, teve criança que trouxe pra participar pra brincar junto, disponibilizamos em grupos e fizemos competição, ali já trabalhou um pouquinho a competitividade. Ver quem que montava melhor o seu palhaço. E ali todos querem. A equipe tinha que montar o seu palhaço com o amiguinho e depois, a gente batia palma, torcia, pra ver quem era melhor. Depois disso, eles revezavam entre eles. No dia do livro, a gente fez a mesma coisa,

aleatoriamente a gente, sem eu ler essas historinhas, lemos outras historinhas, mas no dia a gente pegou roupas de Chapeuzinho Vermelho e disponibilizamos para eles fazerem um teatrinho, eu só ia narrando, eles iam fazendo as cenas. Depois fizemos dos 3 Porquinhos, depois com a outra turma a gente se juntou e fizemos Cachinhos Dourados com fantoche. Fizemos um mingau, já trabalhamos um pouquinho essa parte da alimentação. Criança que não gostava de mingau já passou a comer. Tudo isso a gente vai interagindo e passando as várias formas. Desde a parte prática, a parte cognitiva, ao lúdico. E o desenvolvimento, principalmente a expressão corporal, a linguagem. E foi uma expressão bem própria deles. Eles inventaram outros tipos de narrativas para aquela ação. Foi bem interessante. Tem um momento, eu acho que a competitividade já requer mais um jogo. É um jogo que pra eles se torna uma brincadeira. Aí depende de como eu vou passar isso pra eles. Tem o jogo, eu vou dar um dominó, é mais participativo, se torna uma brincadeira. Então, acredito que um está interligado ao outro. Os jogos e as brincadeiras estão interligados, nem todas são competição. Teve uma brincadeira do coelhinho que eles tinham que passar, você joga assim para eles participarem e fazerem direitinho. Tinha que colocar a cenourinha numa cestinha para outra cenourinha - era o rolinho de papel higiênico, em duas cestinhas pra cada grupo, uma que inicia e outra que termina. Coloquei num lado, depois já troquei e coloquei uma criança que tem deficiência motora. Dificuldade não é deficiência, então ele era o primeiro, tinha que encaixar o rolinho para poder os outros se passando. O que aconteceu? Não andou, essa equipe não andou. O que eu fiz, tirei ele e coloquei em segundo. A partir do momento que tirei ele e coloquei em segundo, houve o desenvolvimento da brincadeira para essa equipe. A outra equipe, a [...] olhou e falou: “O que, nós estávamos, o que que eu tava fazendo?” Trapaceando a brincadeira, daqui eu tive que colocar: era uma brincadeira que estava sendo um meio de jogo. Existe uma competitividade, eu falei que não, que ali o importante era todos realizarem a atividade. A equipe dela terminou primeiro, mas a outra equipe também precisava terminar. Então, pra essa equipe terminar, tinha que reorganizar, ajustar, para que acontecesse a brincadeira. E uma das formas era dar oportunidade para ele. Mas ao mesmo tempo, a gente teve que trocar para que a brincadeira pudesse continuar. Então ele teve a oportunidade de começar, de ver que tudo dependia dele. Mas também não deixar ele sofrer. Pra equipe toda ver que um depende do outro para que o jogo ande, a brincadeira termine. E ali houve uma jogada e também a brincadeira. Acredito que os dois estão bem interligados.

Todo dia, até porque tem criança aqui que se interessa pela atividade na folha, se você fizer brincadeira antes. Até agora na hora da alimentação teve paçoca de pinhão, tinha criança que não queria, o [...] não quis [...] eu disse: “Não quero mesmo que você coma, vai sobrar mais pra mim, eu quero comer tudo”. Dali a pouco ele comeu uma colheradinha, comeu mais duas e olhou pra mim e disse: “Eu vou comer tudo, não vou deixar pra você”. Houve uma brincadeira, uma interação. Uma jogadinha, houve pra que o [...] experimentasse e comesse, ele passou a comer também. Tem muita criança que aprende olhando, te escutando. Só com as tuas expressões, ela aprende muito, tem criança que lá no Ensino Fundamental observa tudo. Ela não tem domínio para escrever, mas ela sabe explicar tudo e isso aí vem muito do que você brincar hoje com eles, não precisa estar tudo registrado num papel, numa folha, mas se você brincar, se você desenvolver bastante essa parte de expressão, de ludicidade, de oralidade, de linguagem com eles, eles vão se desenvolvendo, certas coisas, tem criança que pinta muito pouco, mas fala muito bem, representa muito bem, se expressa muito bem. Te conta histórias muito bem. O [...] é uma criança que falta muito. Não com muita frequência, mas assim, seguido. Ele vem dois dias e falta um ou dois, vem mais um dia e falta dois. Mas se você faz uma atividade, então a criança que conversa bem, sabe. Do jeitinho que ele é, o menorzinho da turma, e do jeitinho dele ele faz isso. E o [...] é uma criança especial, [...] não pega nada. [...] lápis, ele pega, mas muito pouco. Mas se você conversar com ele, se você der uma dinâmica, [...] pedir alguma coisa, ele já tá aceitando todos os comandos. De tanto a gente insistir, [...]: “pega aquilo para mim, pega a agenda”, hoje ele já tira tudo, [...] pega a mochila e vai se trocar com ela. Hoje ele ajudou a trazer a bacia do almoço que tava vazia. Mas trouxe. Voltou para a sala na ordem, porque antes ele saía correndo, não podia deixar a porta aberta, então tudo isso tem que ter uma prática do dia a dia. E eles se desenvolvem assim. Bastante.

Independência, autonomia. Eu acho que eles se tornam bem independentes com a brincadeira. Tanto que eles também querem fazer, eles também querem dominar, também querem começar a brincadeira, desde a oração, tudo. Contribuí muito. Eu brinco muito com todas, tanto é que eu acho que sou a mais barulhenta que tem na escola. Não porque eu faço muito barulho, porque eles são mesmo barulhentos. Então isso requer que a gente brinque bastante com eles. De bola, de tudo, o silêncio, a gente pede, mas é uma coisa que vai no dia a dia, uma hora tem silêncio, outra hora a brincadeira já acontece, e a gente vai inventando sempre uma brincadeira diferente. Eu sou muito de inventar moda.

TULIPA

Eu vejo de uma forma positiva na escola, porque com os pares que vai desenvolver o aprendizado da criança mais cedo. Então, eu penso que isso contribui bastante para que a criança tenha um alicerce, uma base boa, porque acho que é fundamental que essa base seja bem construída. E quanto mais cedo ela é inserida na escola, a escola tem que estar bem preparada, os professores também, com boa formação, para que possam receber essas crianças e oferecer esse espaço adequado para o desenvolvimento que vai contribuir com elas, com certeza, para elas conviverem em sociedade, aprender com seus pais, com os grupos e a convivência com os adultos.

Eu uso com as minhas turmas geralmente, umas brincadeiras, alguns jogos, por serem mais prazerosos. Com certeza, é aí que a criança vai desenvolver o aprendizado de uma forma prazerosa.

<p>Eu gosto bastante das brincadeiras de roda, dar trabalhos com as peças de encaixe, os lego, massinha de modelar, quebra-cabeça. São diferentes objetos, brinquedos para que eles possam criar, recriar o seu dia a dia, inventar com os pares.</p>
<p>Sinceramente, eu vejo muito pouco. Eu acho que a gente tem que estar sempre buscando em outras fontes, em outras pesquisas, mas a formação continuada dos professores do Município de Lages deixa, infelizmente, a desejar nesse sentido. No trabalho lúdico, eles oferecem muito pouco. Já participei de algumas formações voltada para o lúdico, mas foram raras durante todo esse período que eu sou professora. Então, é mais teoria. A prática, eu vejo que é muito pouco. As pessoas encarregadas da formação continuada deveriam trazer mais o prático. Os jogos, as brincadeiras, mas não na teoria [e sim] de uma forma prática para esses professores.</p>
<p>Na escola que eu trabalho tem alguns espaços, por exemplo, a quadra, o espaço externo, a área externa, tem parquinho. A gente tem um espaço bom. Dá para ser melhorado, mas precisa de recursos.</p>
<p>Sim, os jogos, eles têm regras; a brincadeira já é mais livre, então, no caso, a brincadeira, você se coloca uma regra, é pré-estabelecida ali no momento. Já os jogos vão para o lado da competição, então existem regras e a brincadeira é mais livre, é mais prazeroso. Se tem alguma regra na brincadeira nova, ela é criada no momento da brincadeira. Eu uso também a leitura de várias histórias, pinturas, desenhos, recortes e colagens, além das massinhas, peças de encaixe, alfabeto de encaixar, bingo de letras e números, bolinhas coloridas durante os jogos. Ofereço também brincadeiras de corda, uma forma lúdica de ensinar um melhor entendimento de alto e baixo. Fora todos os brinquedos que temos na sala: casinha, palitos, bonecos, carrinhos, embalagens de sabonete, shampoo, jogo de panelinhas, embalagens de perfume em que as crianças montam e criam brincadeiras entre elas, os objetos diversificados de avião, trem, que elas criam entre elas. Na maior parte das vezes, fazem a brincadeira livre, interagindo com seus pares. Eu acho isso muito importante. Ah são vários: cognitivo, emocional, a coordenação, a oralidade. Então, ele é muito amplo, acho que em todos os aspectos a brincadeira e os jogos contribuem para o desenvolvimento da criança de uma forma integral.</p>
<p>Sim, sem dúvida não seria possível trabalhar na Educação Infantil sem brincadeira, sem jogos, sem o lúdico. Ele vem contribuir no aprendizado, ajuda a desenvolver o aprendizado da criança.</p>
<p>Eu trago das duas formas, depende do momento, em alguns momentos, eu deixo livre, em outros, com a minha integração dirigida. Então, acho que é necessário tanto trabalhar livre, como também de forma dirigida, porque quando você traz uma brincadeira nova, você tem que orientar, tem que intervir com a criança para que ela possa aprender e desenvolver aquela brincadeira. Nos jogos é a mesma coisa, mas chega um momento que a criança também tem as próprias brincadeiras, é da própria criança. O brincar é da infância. Toda criança já tem isso com ela, de brincar, de interagir com os pares. Então, tem momentos que a brincadeira, na maioria deles, deve ser livre, para que ela [a criança] aprenda com seus pares. Claro que sob o olhar do professor. Eu penso que é bom e fico bem feliz que vocês estão pesquisando e para as futuras gerações de professores, quem sabe venha uma contribuição diferente nas formações.</p>