



Tyciana Vasconcelos Batalha



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA:
ENCONTROS LÚDICOS ENTRE EDUCADORES/AS &
CRIANÇAS PEQUENAS NO CENTRO INTEGRAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL - CRECHE DA LIBERDADE**



São Luís
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

TYCIANA VASCONCELOS BATALHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: Encontros lúdicos entre
educadores/as & crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil -
Creche da Liberdade

São Luís
2024

TYCIANA VASCONCELOS BATALHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: Encontros lúdicos entre educadores/as & crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís

2024

Imagem da página:

Design criado pelo aplicativo Canva com assinatura privada.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Batalha, Tyciana Vasconcelos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: encontros lúdicos entre educadores/as & crianças pequenas no Centro Integralde Educação Infantil - Creche da Liberdade / Tyciana Vasconcelos Batalha. - 2024.

178 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Lúdico. 4. 5. I. Melo, José Carlos de. II. Título.

TYCIANA VASCONCELOS BATALHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: Encontros lúdicos entre educadores/as & crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMNADORA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação – PPGEEB/ UFMA

Profa. Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra (1ª Examinadora)
Doutora em Educação – PPGE/ UFMA

Profa. Dra. Thaís Andréa Carvalho de Figueirêdo Lopes (Suplente Interna)
Doutora em Educação – PPGEEB/ UFMA

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (Examinadora Externa)
Doutora em Educação – PPGed/ UFSCar

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Suplente Externa)
Doutora em Educação – CCSST/ UFMA

Dedico este trabalho ao meu amado esposo Alfredo e aos nossos queridos filhos, Matheus e Gabriel. Vocês são a minha fonte de inspiração e apoio constante em todas as jornadas da vida. Com amor e gratidão, este trabalho é dedicado a vocês, que tornam cada dia da minha vida mais especial e significativo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação de mestrado. Esta investigação não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de prestar meu reconhecimento:

A Deus, em primeiro lugar, pela direção, sustento e conforto nos momentos de angústias, que não foram poucos. A Ele, sou grata por tornar meu sonho realidade, pois tudo o que sou e serei depende de sua graça.

À minha família e amigos, expresso minha gratidão pelo constante encorajamento e apoio emocional. Suas palavras de incentivo foram um farol de motivação durante os momentos desafiadores desta jornada acadêmica.

Em especial, ao meu esposo Alfredo Correa Batalha Júnior, pela compreensão, acompanhamento e incentivo nos momentos de maior desespero.

Aos meus filhos, Matheus Vasconcelos Batalha e Gabriel Vasconcelos Batalha, que suportaram minha ausência, me incentivaram nos momentos em que pensei em desistir e me ajudaram a buscar este sonho tão desejado.

Aos meus pais, Abilde Salazar Vasconcelos e Mauro Bezerra Vasconcelos (*in memoriam*), pelo carinho, dedicação e apoio incondicional.

Ao meu orientador, Prof. José Carlos de Melo, querido amigo e coordenador do Grupo de Estudos Pesquisas Educação Infância & Docência – GEPEID, sou profundamente grata pela orientação sábia, companhia e valiosos insights oferecidos ao longo de todo o processo de pesquisa. Suas sugestões e feedbacks foram essenciais para a direção deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, nas pessoas dos coordenadores, Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano e Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, meus profundos agradecimentos pela oportunidade de aprendizado e pelo acesso aos recursos que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da turma de Mestrado 2022 e aos amigos que conquistei ao longo dessa caminhada, guardarei com muito carinho as memórias das trocas de afeto, incentivo, experiências e materiais compartilhados.

A todas(os) as(os) professora(s) do PPGEEB que, ao compartilhar seus conhecimentos, contribuíram significativamente para a minha formação. Em

especial, agradeço à Profa. Dra. Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos e Profa. Dra. Fabiana Oliveira Canavieira.

Não posso deixar de mencionar minhas amigas de turma, Karla Dayanne Aguiar e Dayanne Lago, com quem compartilhei não apenas conhecimentos, mas também risadas e memórias preciosas ao longo destes anos.

A todos(os) as(os) companheiros dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico. (GLEPDIAL), obrigado pelas contribuições e estudos compartilhados. Em especial, à Profa. Dra. Joelma Reis Correia, Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira, Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira e Aline Serra de Jesus, pelos momentos de encorajamento.

Agradeço também aos participantes desta pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo e compartilharam seus conhecimentos e experiências, enriquecendo, assim, os resultados deste estudo.

Ao Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade, representado pelas gestoras Márcia Andréa Porto, Samira Araújo e Lilian Valéria Araújo, que gentilmente consentiram na realização da pesquisa, e toda a equipe de funcionários da Creche pelo acolhimento.

Aos(às) professores(as) da Creche, especialmente Romário França, Maria José Muniz, Francisca Zélia de Oliveira Mota, Bruna Karla Pereira Gouveia e Adriana Albuquerque, agradeço pelas trocas de experiências, companheirismo e aprendizado compartilhado.

Às crianças do Infantil I e II do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade, sou grata pelos conhecimentos compartilhados diariamente.

Por fim, expresso minha gratidão à comunidade científica, cujas contribuições ao conhecimento humano formaram a base sobre a qual esta pesquisa foi construída.

Esta dissertação é o resultado de um esforço coletivo, e estou profundamente grata a todos aqueles que desempenharam um papel em sua realização. Que este estudo possa contribuir de alguma forma para o avanço do conhecimento em nossa área e inspirar pesquisas futuras.

Deixo aqui minha imensa gratidão a todos e todas!

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão [...]

(Brant; Nascimento, 1980)

RESUMO

Essa dissertação buscou responder ao seguinte questionamento: como repensar o papel das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas na pré-escola no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade no município de São Luís – MA? Pois a educação na primeira infância é um período crítico para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e a prática pedagógica desempenha um papel fundamental nesse contexto. Este estudo teve como objetivo geral compreender o papel das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas na pré-escola buscando como se caracterizam as possíveis aprendizagens no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade no município de São Luís – MA? e objetivos específicos: Investigar como a Educação Infantil tem se desenvolvido ao longo dos anos no Brasil; identificar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a formação lúdica no fazer pedagógico dos/as educadores/as e construir a partir das apreciações dos/as educadores/as um Caderno de Orientações para a promoção de experiências significativas para a criança da pré-escola. Para dar fundamentação teórica a esta investigação, foram visitados e revisitados estudiosos e pesquisadores da área, como: Corsaro (2011), Kishimoto (2007, 2008, 2011, 2016), Friedman (2010), dentre outros. Como metodologia, foram utilizadas a revisão de literatura do tipo estado da arte, com enfoque qualitativo; do ponto de vista dos objetivos, foi classificada como pesquisa intervenção. Os sujeitos da pesquisa foram dois educadores/as da pré-escola. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante e entrevista com os/as educadores/as. Podemos inferir que esta pesquisa revelou uma valorização significativa das práticas lúdicas como facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na pré-escola. Os/as educadores/as contam que as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão, mas espaços específicos de interação, exploração e construção de conhecimento, que auxiliam no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Lúdico.

ABSTRACT

This dissertation sought to answer the following question: how to rethink the role of playful experiences in pedagogical practices in preschool at the Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade in the city of São Luís - MA? Because early childhood education is a critical period for the cognitive, social and emotional development of children, and pedagogical practice plays a fundamental role in this context. This study had as its general objective to understand the role of playful experiences in pedagogical practices in preschool, seeking how possible learning is characterized at the Centro Integral de Childhood Education – Creche da Liberdade in the city of São Luís - MA? and specific objectives: To investigate how Early Childhood Education has developed over the years in Brazil; to identify the theoretical and methodological concepts that support playful training in the pedagogical work of educators and to build, based on the educators' assessments, a Guidebook for promoting meaningful experiences for preschool children. To provide a theoretical basis for this investigation, scholars and researchers in the area were visited and revisited, such as: Corsaro (2011), Kishimoto (2007, 2008, 2011, 2016), Friedman (2010), among others. As a methodology, a state-of-the-art literature review was used, with a qualitative focus; from the point of view of the objectives, it was classified as intervention research. The research subjects were two preschool educators. The data generation instruments used were participant observation and interviews with the educators. We can infer that this research revealed a significant appreciation of playful practices as facilitators of children's development and learning in preschool. Educators report that playful activities are not just moments of fun, but specific spaces for interaction, exploration and construction of knowledge, which help in the integral development of children.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Playful.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da instituição educativa	86
Figura 2: Contextos de aprendizagem e contextos investigativos	86
Figura 3: Espaços das salas de referências e solário	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total Teses encontradas no catálogo de dados da CAPES	26
Tabela 2: Total de dissertações encontradas no catálogo de dados da CAPES	26
Tabela 3: Total de teses com o descritor lúdico AND “educação infantil”	27
Tabela 4: Total de Dissertações com o descritor “lúdico” AND “educação infantil” ...	28
Tabela 5: Total de teses com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”	35
Tabela 6: Total de dissertações com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”	36
Tabela 7: Total de Teses com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”	37
Tabela 8: Total de Dissertações com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”	38
Tabela 9: Total de Teses com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”	39
Tabela 10: Total de Dissertações com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações selecionadas para leitura de acordo com o descritor lúdico AND “educação infantil”	28
Quadro 2: Conceitos de Lúdico	32
Quadro 3: Teses selecionadas para leitura com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”	35
Quadro 4: Dissertações selecionadas para leitura com o descritor “Práticas Pedagógicas” AND “Educação Infantil”	36
Quadro 5: Dissertações selecionadas para leitura com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”	38
Quadro 6: Tese selecionada para leitura com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”	40
Quadro 7: Dissertações selecionadas para a leitura com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”	40
Quadro 8: Perfil sócio profissional dos sujeitos da pesquisa	88
Quadro 9: Curso com relação ao uso do lúdico, faixa etária e quantidade de crianças na turma e frequência das atividades lúdicas	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CF	Constituição Federal
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dr.	Doutor
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FSADU	Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FVC	Faculdade Vale do Carajás
GEPEID	Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância & Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
NEIUFMA	Núcleo de Educação Infantil e Infância da Universidade Federal do Maranhão
OSC	Organização da Sociedade Civil
PA	Pará
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPGed	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
Prof.	Professor
SGD	Sistema de Garantia de Direito
SP	São Paulo
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de Dão João Del-Rei
UMEI	Universidade Municipal de Educação Infantil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Razões para a Pesquisa: Justificativa e Relevância	19
1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa	22
1.3 O que se tem produzido sobre a prática do lúdico na pré-escola: uma pesquisa baseada em teses e dissertações	25
1.3.1 Explorando o Universo do Lúdico na Educação Infantil: Uma Análise de Teses e Dissertações da CAPES	27
1.3.2 Trazendo vida ao aprendizado: práticas pedagógicas na educação infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES	35
1.3.3 Práticas e Abordagens para promover o desenvolvimento na Educação Infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES	37
1.3.4 O papel da Pré-escola na Formação Infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES	39
2. TECENDO A ALEGRIA: Um percurso histórico do Lúdico na Educação Infantil	44
2.1 Um breve histórico sobre o lúdico.....	44
2.2 Desvendando a Magia do Lúdico e da Ludicidade	49
2.3 Explorando a Ludicidade: A Importância do Lúdico na infância	52
2.4 O Brincar nos Documentos Oficiais: Garantindo Direitos!?.....	58
2.5 Brinquedo, brincadeira e jogo: conceitos iguais ou diferentes?	61
2.5.1 Brincadeira: A magia do faz de conta e da imaginação	61
2.5.2 Jogo: desafios, regras e diversão em cada movimento	64
2.5.3 Desvendando o Mundo dos Brinquedos: Objetos que Encantam e Educam	65
3. EXPLORANDO O MUNDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA: as práticas pedagógicas em foco	68
3.1 As práticas pedagógicas na perspectiva de Piaget.....	68
3.2 As práticas pedagógicas na perspectiva de Vygotsky.....	72
3.3 Práticas pedagógicas na perspectiva de Paulo Freire	76
4 TRILHANDO CAMINHOS: Os Passos Metodológicos da Descoberta.....	81
4.1. Apresentando o Caminho Metodológico.....	81
4.2 Caracterização dos lócus de Pesquisa	85
4.3 Descrição do Produto.....	87
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: o lugar de fala dos participantes para o fazer pedagógico e uma educação significativa	88
6 PRODUTO EDUCACIONAL	106
7. CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110

APÊNDICES	123
APÊNDICE A: Produto Educacional	123
APÊNDICE B: Questionário para os/as Educadores/as	174
APÊNDICE C: Roteiro da entrevista para os/as educadores/as	175
ANEXOS.....	176
ANEXO A: Carta de apresentação para Pesquisa de campo	177
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	178

1. INTRODUÇÃO

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. E com esta senectez atual me voltou a criancês. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. (Barros¹, 2015. p. 15)

Identifico-me com esses versos de Barros, que retratam a saudade da menina que fui e que não fui na infância, e procurando em minha memória, encontrei muitos sentimentos: anseios, frustrações, sonhos e dilemas. Visto que:

[...] educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2021, p.25).

Assim, compreendo que educar e educar-se ocorre por meio dos encontros e desencontros que fazem parte das trajetórias da vida de todo ser humano. Alguns encontros ocorrem de forma proposital, enquanto outros se dão naturalmente, pois foram destinados a acontecer. Foi dessa maneira que se deu o meu encontro com este objeto de pesquisa. As memórias que serão relatadas aqui são construções individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, uma vez que foram vivenciadas ao longo da minha formação.

A construção desta investigação se dá em um momento de descobertas. Comecei esta pesquisa confusa, indecisa sobre o que pesquisar, pois o meu desejo era encontrar algo que me trouxesse uma paixão avassaladora, onde os meus olhos pudessem brilhar ao falar, o meu coração pulsasse com alegria, onde eu estivesse em total estado de ludicidade que de acordo com Luckesi (2002) é uma experiência interna do sujeito que vivencia.

Fui em várias instituições de ensino, realizei pesquisas, li diversos livros buscando um algo a mais, que despertasse em mim o desejo pela pesquisa e foi

¹ Manoel de Barros (1916-2014), foi um poeta mato-grossense, nascido em 19 de dezembro de 1916, na cidade de Cuiabá. [...] A fama como escritor chegou tarde, nos anos 1980. O autor morreu em 13 de novembro de 2014, em Campo Grande. E deixou livros apreciados tanto pelo leitor comum quanto pela crítica acadêmica. Em vida, o poeta também recebeu prêmios literários, como o Jabuti. Suas obras apresentam neologismos, fragmentação e traços autobiográficos.

então que me descobrir, ou melhor me reencontrei, a Tyciana, educadora, pós-graduada em Ludopedagogia e a Educação Infantil, e em Docência do Ensino Superior, ambas pela Faculdade INTERVALE, e em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura, uma pesquisadora apaixonada pela educação.

Lembrei-me da minha infância, onde as festas das bonecas era motivo de grande animação, bolos, brigadeiros e muito suco de pacote. Minha mãe sempre paciente com as minhas invencionices e a casa cheia de amigas para brincar e comer as guloseimas (feitas por minha mãe, com a minha ajuda é claro!).

Não posso deixar de recordar do início da minha formação, as escolas por onde passei e do meu primeiro aluno “Wilson Salazar – *in memoriam*”, meu avô materno, para quem eu ensinava e brigava sempre que respondia algo errado. Cantava com ele as músicas do cantor cristão, principalmente “O estandarte”, hino que ele mais gostava. As imagens dos nossos encontros me encham de alegria e saudades, ele sentado em sua cadeira de balanço, e eu em pé e as vezes no seu colo, momentos inesquecíveis que guardo com muito carinho.

Durante toda a minha formação básica, observei com respeito muitos/as educadores/as que foram a base da minha aprendizagem, mediadores competentes, que despertaram em mim o desejo e a vontade de sempre me esforçar e fazer o melhor em todas as atividades solicitadas, algo que tento fazer até os dias atuais.

É possível perceber que a reconstrução das memórias ressalta um passado vivido de forma viva, ativa e natural, um passado presente em flutuações e transformações, que não é estático, mas está sempre em desenvolvimento, visto que, durante a educação básica estudei com educadores/as que me ensinaram não somente as matérias escolares, mas também os conteúdos da vida. Meu último ano no ensino médio foi mágico, me divertir, brinquei, estudei, amei e casei, entretanto devido aos filhos tive que guardar os sonhos de estudar, que retornaram em 2014, quando comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e desta forma os fios do conhecimento começaram a ser tecidos novamente.

Iniciei a licenciatura em Pedagogia, (apesar de “brincar de professora”, nunca pensei em ser uma, pois gostava muito de cálculos, almejava ser administradora), a minha permanência no curso de Pedagogia foi um desvelar de emoções, desafios, conhecimentos e muita dedicação.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório e estando em uma sala de referência com crianças pequenas, percebi o quanto é difícil ser

educador/a da infância, é preciso estudar, planejar, revisar, reescrever e repensar tudo várias vezes. Não basta adentrar em uma sala, é preciso estar de corpo e alma presente.

Os estágios contribuíram para a minha formação acadêmica, de forma singular e única, pois percebi os meus erros, as minhas dificuldades, aprendi a superar os conflitos, a resolver os problemas que vão surgindo e a improvisar quando tudo parece estar dando errado.

Me descobrir educadora quando participei do Projeto de Extensão “Entrelinhas: alfabetização dialógica²”, momento de formação, reconstrução de conceitos e vivência constante com o ensino, sempre acompanhada e orientada pelas Professoras Doutoras: Joelma Reis e Edith Ferreira, amei alfabetizar e mediar a descoberta dos textos por muitas crianças do projeto.

Foram três anos de estudo, prática e reflexões, que me tornaram a professora-pesquisadora que sou hoje. Foi uma experiência desafiadora, com alguns instantes de aflição pela insegurança, mas, ainda assim, apaixonante. Consegui quebrar muitos paradigmas construídos em relação à criança e ao fazer pedagógico. O meu olhar foi recheado de curiosidades e descobertas. Fui surpreendida por um universo novo, repleto de imaginação, afetividade e criatividade, me revelando como a aprendizagem infantil se concretiza.

Após a graduação, vivenciei a minha primeira experiência como Formadora de Educadores/as da Educação Infantil pela “Avante - Educação e Mobilização Social³” na cidade de Arari - MA, espaço formativo, onde dialogamos sobre a criança como um ser social em fase de desenvolvimento que precisa ser reconhecida em toda sua totalidade, e esse reconhecimento inclui em oportunizá-la a viver em uma cultura infantil que a reconheça enquanto sujeito social, que convive e atua em sociedade, produtora de cultura e protagonista de suas histórias. E desta forma, o meu contato com a Educação Infantil - EI, foi se consolidando. As experiências me

² Projeto de extensão realizado entre os anos (2016-2019), parceria entre a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Fundação Sousaândrade – FSADU, que tinha como objetivo “alfabetizar crianças do Ciclo de Alfabetização e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, matriculadas em escolas da rede pública municipal, residentes em bairros periféricos próximos ao Centro de São Luís”.

³ A Avante – Educação e Mobilização Social é uma organização da sociedade civil (OSC) – uma entidade privada sem fins lucrativos, cuja natureza jurídica é de associação. Atua na garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da Educação, agentes comunitários e agentes públicos, participantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Como principal ferramenta a Avante faz uso de processos formativos que considerem os sujeitos como capazes de aprender, de construir significados e fazer sentido das suas histórias, atuando crítica e colaborativamente na sociedade.

oportunizaram reflexões quanto às infâncias e à criança, me apontando discussões indispensáveis à área e proporcionando saberes significativos para o fazer pedagógico.

O meu processo de formação me levou a conhecer e descobrir lugares e pessoas, trazendo a vida para meus estudos. Durante esse tempo observei, pesquisei, participei de eventos e realizei formações, construindo desta forma a minha formação e autoformação, refletindo sempre sobre a minha prática.

Durante o percurso, sorri, chorei, tive que parar e refletir para continuar, e contei com muitas parcerias que me incentivaram durante toda a caminhada. Ao mesmo tempo, me descobri pesquisadora das infâncias, ao lado do meu querido e amado orientador Prof. Dr. José Carlos de Melo e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infância & Docência - GEPEID, o que trouxe a necessidade de pesquisar a Educação Infantil ainda durante a graduação. O encantamento por esta etapa de ensino foi crescendo ao longo dos anos, e foi assim que meus passos me trouxeram para o infantil II.

1.1 Razões para a Pesquisa: Justificativa e Relevância

No que concerne aos estudos sobre EI, é mister compreender que ela vem gradualmente evoluindo nas últimas décadas com criações de novos programas voltados para a infância, fazendo com que a sociedade percebesse a necessidade do cuidar, educar e brincar. Entretanto, nem sempre foi assim “[...] a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação”(Horn, 2004, p. 13).

Durante muito tempo as creches estiveram vinculadas oficialmente a política de assistência social, a sociedade não reconhecia a criança como sujeito de direito à educação. “A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades”. (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8)

O conceito de criança foi modificado à medida que as relações se transformavam, a família tornou-se um núcleo, a qual, era atribuída a responsabilidade do cuidado da criança pequena. E hoje compreendemos que a

criança, desde o nascimento, está inserida em um contexto social. Em cada palavra, gesto e movimento ela expressa emoções. E para se chegar à realidade da EI atual e às leis de proteção e assistência às crianças e adolescentes, foram feitos muitos estudos, gerando mudanças no modo de ver e tratar as crianças (Barbosa; Magalhães, 2008).

A EI passou por várias fases, e hoje ela é assegurada em lei, de acordo com a Constituição Federal - CF, no art. 227, “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (Brasil, 1988). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) declarou à criança o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9394/96, vem estabelecer a EI como primeira etapa da educação básica, tornando obrigatória a educação de 0 a 6 anos, sob a responsabilidade dos municípios (Brasil, 1996), o que provocou o aumento do fluxo de atendimento em Creches, Pré-escolas e Jardins de Infância.

No que se refere às práticas docentes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, afirma que as propostas pedagógicas deverão considerar que a criança é “sujeito histórico e de direitos que [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...] produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.12). E ainda evidência no artigo 9º que os eixos destas práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras.

No que se refere à Política Nacional, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (2006) estabelecem a “indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento às crianças” (Brasil, 2006, v. 2, p. 28), explicitando que:

[...] As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (Brasil, 2006, v. 1, p. 19)

Diante ao exposto, é importante que o/a educador/a da EI tenha consciência de que na infância estão presentes o sonho, a imaginação e a criatividade. Podemos verificar que quando a criança se envolve com atividades de jogos ela desenvolve melhor o raciocínio, durante horas fica atenta a movimentos e reflete sobre as estratégias que deverá escolher. De acordo com Friedmann (2010, p. 13) “[...] o jogo é protagonista da nossa infância, ele expressa nossa visão e sentimentos em relação ao mundo”.

Atualmente, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo as Creches e as Instituições de EI, e as brincadeiras fazem parte do desenvolvimento, pois as encaminham, de forma prazerosa para a aprendizagem, ofertando atrativos que são peculiares à idade infantil. Neste sentido, é necessário, fortalecer a consciência sobre o brincar para o desenvolvimento infantil.

A proposta inicial desta investigação, se baseia em compreender a prática pedagógica dos/as educadores/as de uma Instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís – MA, promovendo o brincar como instrumento de capacitação para aprendizagem significativa⁴ e a percepção do uso da brincadeira em suas múltiplas possibilidades, relacionando a teoria com a prática e promovendo a interação de suas interfaces com as várias áreas de conhecimento.

Meu interesse pela temática surgiu da minha experiência como Formadora de Educadores/as da Educação Infantil pela Avante - Educação e Mobilização Social e das pesquisas que venho realizando no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Infância & Docência - GEPEID⁵, onde pesquisamos e dialogamos sobre os processos de ensino e aprendizagem na EI, a formação dos seus profissionais.

⁴ Aprendizagem significativa na visão clássica de David Ausubel (1918-2008) é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe, se caracteriza pela *interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, essa interação é *não-literal* e *não-arbitrária*. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

⁵ O Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEID (Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência), está vinculado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil e Infância da Universidade Federal do Maranhão) e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB. O NEIUFMA foi criado em 07 de julho de 2011, no I Seminário do Núcleo. Já no II Seminário do NEIUFMA (20 de março de 2015), ocorreu o lançamento do Grupo de Estudo e Pesquisas, intitulado GEPEID. O referido Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPEID) discute os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a formação dos seus profissionais, a partir da perspectiva histórica, e também, resgata a formação e atuação docente no Maranhão, desde a criação das primeiras escolas normais até os dias atuais e demais temas contemporâneos ligados à Educação Infantil. O grupo está sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Melo. <https://geeidufma.wixsite.com/gepeidufma>

Considerando a amplitude da problemática, nosso interesse recai sobre as vivências lúdicas nas práticas pedagógicas dos/as educadores/as para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do infantil II. A imersão nesse objeto se dará mediante análise das situações de aprendizagem e desenvolvimento, bem como no aprofundamento sobre as concepções teórico-metodológicas que as fundamentam, tendo como aporte teórico: Vygotsky (2008), e autores como: Friedmann (2010), Kishimoto (2008), entre outros.

Desta forma, consideramos que a presente pesquisa aponta para uma relevância social, pois poderá contribuir de maneira significativa para suscitar novas reflexões e práticas lúdicas no processo de aprendizagem das crianças do infantil II, no município de São Luís – MA.

Neste sentido, os resultados da pesquisa serão socializados com o intuito de possibilitar a reflexão sobre a temática no âmbito das políticas públicas, bem como no ambiente escolar no qual os/as educadores/as estão inseridos/as. E ainda, terá como desdobramento a produção em parceria com os/as educadores/as de um Caderno de Orientações, contribuindo para a promoção de experiências significativas para a criança do infantil II.

E quando falamos de experiência corroboramos com Larrosa Bondía (2002, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Desta maneira, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem. "A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Merleau-Ponty (1996, p. 165) completa dizendo que "(...) a experiência não é descoberta, mas inventada, ela nunca é dada como o fato, é sempre uma interpretação provável". Desta forma esperamos que este caderno de Orientações tenha sentido e significatividade para todas os/as educadores/as do infantil II.

1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa

A EI é uma etapa da Educação Básica repleta de particularidades e desafios, e neste sentido é importante que os/as educadores/as estimulem com atividades que influenciem no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social das crianças.

Compreendemos que através das brincadeiras as crianças dão sentido ao objeto, manipulando-o, elaborando e resolvendo situações no seu dia a dia, favorecendo dessa forma sua aprendizagem, visto que, “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura” (Vygotsky, 2008, p. 35).

Portanto, não podemos desconsiderar o lúdico, as brincadeiras devem ser permitidas, oferecidas e orientadas desde o início da Educação Infantil como forma não somente de preservar um direito essencial e fundamental garantido em documentos legais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que conferem respectivamente os direitos ao lazer, a recreação e a ampla oportunidade de brincar e se divertir, mas também como forma de impulsionar o desenvolvimento integral da criança.

A DCNEI, coloca as crianças no centro do planejamento curricular, quando apontam para “as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantindo experiências, dentre outras, que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2010, p. 25).

A ludicidade é uma das maneiras mais eficazes para envolver as crianças nas atividades, pois as brincadeiras estão intimamente ligadas às crianças e fazem parte do patrimônio cultural, trazendo costumes, valores, maneiras de pensar, agir e gerando aprendizagens. As brincadeiras, os jogos e o uso dos brinquedos ajudam o/a educador/a a traçar os objetivos e metas a serem alcançados, assim também como possibilita, por meio do brincar livre, fornecer às crianças a possibilidade de ser sujeito ativo e construtor de seu próprio conhecimento.

Portanto, a partir do que foi exposto, trazemos como problema de pesquisa: como repensar o papel das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas no infantil II do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade no município de São Luís – MA?

Pautada na inquietação apresentada acima, levantamos as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Como a Educação Infantil tem se desenvolvido ao longo dos anos no Brasil até a inserção do lúdico como instrumento de mediação educativa?

- ✓ Quais as concepções teóricas metodológicas sustentam a formação lúdica no fazer pedagógico do Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade, no município de São Luís – MA?
- ✓ De que forma construir um Caderno de Orientações que auxilie a prática pedagógica em colaboração com os/as educadores/as do infantil II, que vise a promoção de experiências significativas para as crianças?

A partir do problema e das questões norteadoras elaboramos o objetivo geral, que consiste em:

Compreender o papel das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas na pré-escola buscando como se caracterizam as possíveis aprendizagens no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade no município de São Luís – MA?

Desta forma, os objetivos específicos foram assim definidos:

- ✓ Investigar como a Educação Infantil tem se desenvolvido ao longo dos anos no Brasil;
- ✓ Identificar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a formação lúdica no fazer pedagógico dos educadores do Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade, no município de São Luís – MA?
- ✓ Construir em colaboração com os/as educadores/as um Caderno de Orientações para a promoção de experiências significativas para a criança do infantil II.

Para alcançar os objetivos, optamos pela realização de uma pesquisa aplicada com intervenção na educação e abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa foram dois educadores/as do infantil II. Em relação às técnicas e instrumentos de geração de dados, selecionamos a observação participante, o questionário e a entrevista com os/as educadores/as.

Esperamos que esta investigação possa enfatizar a importância de uma abordagem de educação que inclua o brincar como parte integrante do processo de aprendizagem, valorizando as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

1.3 O que se tem produzido sobre a prática do lúdico na pré-escola: uma pesquisa baseada em teses e dissertações

No universo da pré-escola, o lúdico se estabelece como um elemento intrínseco às práticas pedagógicas, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento infantil. A compreensão dos efeitos do brincar no contexto educacional tem despertado o interesse de pesquisadores e acadêmicos, conduzindo uma série de estudos aprofundados expressos em teses e dissertações.

Esta subseção adentra o estado da arte⁶ das pesquisas que exploram a prática do lúdico na pré-escola, oferecendo uma visão abrangente das principais tendências, descobertas e perspectivas emergentes nesse campo de investigação. Ao investigar as abordagens metodológicas, as descobertas significativas e as lacunas existentes, este trecho introdutório delineia uma vasta riqueza de conhecimento acumulado, que evidencia o impacto positivo das atividades lúdicas no ambiente pré-escolar.

Para a seleção das pesquisas, utilizamos como critérios de escolha, pesquisas acadêmicas que têm à docência na Educação Infantil como foco da investigação de (2017 a 2022). O mapeamento das produções acadêmicas foi realizado, em 2023, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Nessa perspectiva, durante a pesquisa, utilizamos nas buscas, as seguintes palavras chaves: “lúdico”, “pré-escola”, “desenvolvimento infantil” e “práticas pedagógicas” para a elaboração de base teórica de estudos e desenvolvimento da pesquisa. Além disso, para a seleção dos materiais bibliográficos referentes a dissertações e teses foi aplicado o uso do booleano “AND” e “educação infantil”, e os filtros: “Ciências Humanas” como grande área de conhecimento; “Educação” como área de conhecimento e como nome do Programa: “Educação”. Em seguida

⁶ De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39) estudos sobre o Estado do Conhecimento “(...) podem significar uma contribuição no campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”. No entanto o estado da arte, segundo Brandão et al (1986, p. 7) é utilizado para “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”, por este motivo a escolha do estado da arte como metodologia de pesquisa para esta investigação.

realizamos leitura dos títulos e posteriormente dos resumos de cada trabalho, de modo que foram selecionadas produções que tinham como base a ludicidade. Os textos localizados dão base para as discussões realizadas nesta investigação.

Como uma das etapas iniciais da investigação desta investigação, a pesquisa bibliográfica teve como base a leitura e sistematização de produções científicas acerca do tema, realizadas no Brasil entre os anos de (2017 a 2022).

Na base de dados CAPES, com os descritores “lúdico”, “desenvolvimento infantil”, “práticas pedagógicas” e “pré-escola” foram encontrados um total de 588 teses. Ao aplicar os critérios de buscas citados acima encontramos 474 trabalhos, os quais realizamos a leitura dos títulos e em seguida dos resumos, resultando um total de 03 (três) trabalhos selecionados, os quais elegemos para leitura e sistematização. A seguir, apresentamos os resultados das buscas (tabelas 01).

Tabela 1: Total Teses encontradas no catálogo de dados da CAPES

Anos	Total	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	13	-	13
2018	13	-	13
2019	67	03	64
2020	38	-	38
2021	36	-	36
2022	62	-	62
Total	229	03	226

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Com relação às dissertações encontramos na base de dados CAPES, com as temáticas “lúdico”, “desenvolvimento infantil”, “práticas pedagógicas” e “pré-escola” foram encontrados um total de 3.244. Ao aplicar os critérios de buscas citados acima encontramos 1.075 trabalhos, os quais realizamos a leitura dos títulos e em seguida dos resumos, resultando um total de 16 trabalhos selecionados, os quais elegemos para leitura e sistematização. A seguir, apresentamos os resultados das buscas (tabelas 02).

Tabela 2: Total de dissertações encontradas no catálogo de dados da CAPES

Anos	Total	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	76	01	75
2018	82	01	81
2019	244	04	240
2020	219	04	215
2021	243	04	239
2022	211	02	209
Total	1.075	16	1059

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Por meio de buscas, seleção, leitura e sistematização foi possível a organização de materiais para o aprofundamento de aspectos acerca das especificidades do lúdico e prática docente na Educação Infantil. Nesse sentido, a revisão bibliográfica contemplou não somente fontes digitais, mas também livros, revistas, teses, dentre outros materiais em bibliotecas públicas e acervo particular de livros e artigos da pesquisadora.

1.3.1 Explorando o Universo do Lúdico na Educação Infantil: Uma Análise de Teses e Dissertações da CAPES

Após a realização do mapeamento, analisamos os conteúdos dos trabalhos selecionados, por considerar que, a partir desses dados, podemos compreender quais fatores estão sendo evidenciados nas pesquisas que envolvem o lúdico e as práticas pedagógicas no infantil II.

Tabela 3: Total de teses com o descritor lúdico AND “educação infantil”

Ano	Teses	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	2	-	2
2018	1	-	1
2019	10	-	10
2020	3	-	3
2021	5	-	5
2022	7	-	7
Total Geral	28	-	28

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Tendo como base os descritores “lúdico” e “Educação infantil” e o boleano “AND”, não encontramos nenhuma tese que dialogasse com a temática pesquisada, conforme tabela acima. Como fator principal, ressaltamos, nesta subseção, que muitas pesquisas podem ter ficado de fora da seleção, pois reconhecemos que cada corpus de análise se constitui a partir dos critérios definidos, como, por exemplo, os descritores. Com relação as dissertações selecionadas para leitura e sistematização, encontramos sobre os descritores “lúdico” e “Educação infantil”, e o boleano AND os seguintes dados:

Tabela 4: Total de Dissertações com o descritor “lúdico” AND “educação infantil”

Ano	Dissertações	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	2	1	1
2018	10	-	10
2019	34	2	32
2020	32	2	30
2021	33	3	30
2022	23	1	22
Total Geral	134	9	125

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

De acordo com os achados, são poucas as publicações que têm proximidades com a temática, contudo trazem questões esclarecedoras. Das 134 dissertações, apenas 9 (nove) atende aos critérios definidos para esta pesquisa, as quais destacamos no Quadro 01:

Quadro 1: Dissertações selecionadas para leitura de acordo com o descritor lúdico AND “educação infantil”

Ano	Título	Autor/Instituição
2017	A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil	Watanabe, Denise / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Presidente Prudente)
2019	Educação infantil: ludicidade e prática docente	Carmo, Carliani Portela do/ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
2019	Todo dia é dia de brincar: descrição e interpretação do cotidiano na educação infantil	Nascimento, Luciana do/ Universidade Federal De São João Del-Rei – UFSJ
2020	Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil no município de Ponta Porã/MS	Pires, Jucileia Obregon/ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
2020	Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil	Souza, Adriana Machado de/ Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
2021	As ações lúdicas e as práticas pedagógicas nas experiências infantis: tecendo saberes e fazeres de educadores/as de crianças pequenas	Ferreira, Dania Rafaela Lopes/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA
2021	O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil	Rohleder, Leilane dos Santos/ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
2021	Formação continuada de educadores na educação infantil com foco na ludicidade	Santos, Juliana Jesus dos/ Universidade Regional de Blumenau – FURB
2022	A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA	Guterres, Ione da Silva/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Watanabe (2017), apresenta o diálogo a respeito da interatividade e a ludicidade que são elementos fundamentais nos contextos da Educação Infantil e têm um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Esses conceitos estão integrados nos quatro eixos estruturadores das culturas da infância e desempenham um papel central nas DCNEIS. Além disso, documentos como o "Manual de orientação pedagógica: Brinquedos e brincadeiras de creches" enfatizam que "as interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade" (Brasil, 2012, p. 11).

O reconhecimento da educação infantil como uma etapa essencial do sistema público de educação é uma mudança significativa nas perspectivas históricas, que muitas vezes consideravam essa fase como menos importante, limitando-se ao cuidado e alimentação das crianças. Hoje, a educação infantil é vista como um direito, uma questão de cidadania e qualidade educacional. As interações e as brincadeiras são reconhecidas como elementos fundamentais para proporcionar uma educação de qualidade às crianças nessa fase.

O termo "interação" refere-se ao comportamento de indivíduos que participam de atividades conjuntas, como conversas, jogos, conflitos e outras atividades que envolvem a participação de dois ou mais indivíduos. De acordo com Arezes e Colaço (2014, p. 4) a interação "[...] implica a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, sendo que neste processo de interação entre crianças tão pequenas, a regulação do olhar e do uso de gestos comunicativos, constituem aspectos importantes". A capacidade de coordenar a atenção e usar gestos comunicativos desempenha um papel importante nas interações entre crianças pequenas.

Nas escolas de Educação Infantil, os objetivos da Proposta Pedagógica visam não apenas à transmissão de conhecimento, mas também ao desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos como proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira e interação com outras crianças. Esses ambientes são fundamentais para as primeiras interações humanas fora do ambiente familiar, proporcionando oportunidades para as crianças aprenderem a estabelecer relacionamentos sociais.

Apoiada em Arezes e Colaço (2014), Corsaro (2011), Lima e Lima (2013), a referida autora afirma que as interações entre pares desempenham um papel significativo nas culturas infantis. É por meio das interações que às crianças criam

estratégias para estabelecer e manter laços afetivos e de amizade, compartilhar objetos e brincadeiras, e até mesmo desafiar as regras adultas de maneira criativa. As creches e pré-escolas são espaços ricos para o desenvolvimento dessas culturas de pares, uma vez que reúnem crianças de diferentes origens e culturas.

Conforme a sociedade contemporânea passa por transformações, as crianças estão cada vez mais expostas a interações com seus pares fora do ambiente familiar, devido à escolarização precoce, urbanização e redução do tamanho das famílias. Isso ressalta a importância crescente das relações de amizade na vida das crianças.

Apoiada nas ideias de Corsaro (2011), a autora também afirma que nessas interações cotidianas e intensas, a cultura local de pares emerge e se expande. E enfatiza que, na ausência da família, as crianças buscam laços emocionais e sentimentos de segurança nos cuidadores adultos e nos pares. Essa busca por segurança, estabelecida primeiramente nas famílias, exerce uma influência profunda nas culturas de pares. A tentativa da criança de manter a segurança que experimentou em seu núcleo familiar se torna a base da formação das culturas de pares, desempenhando um papel fundamental na valorização da participação e do compartilhamento comum entre as crianças em suas culturas de pares e relações de amizade.

Nesse contexto, as atividades e rotinas que envolvem as culturas de pares podem desempenhar um papel terapêutico ao ajudar as crianças a superar e confrontar situações de ansiedade que podem ter origens nas dinâmicas familiares. A referida autora dialoga com Ferreira (2004), sobre as rotinas, que são estruturas de interação e ação das crianças que as ajudam a lidar com os desafios do cotidiano e também são processos interativos dinâmicos que contribuem para a transformação. As rotinas culturais funcionam como locais seguros para as crianças, facilitando a coordenação da ação coletiva e capacitando-as a enfrentar situações difíceis, incertas, desconhecidas e ambíguas, ao mesmo tempo que promovem um senso de pertencimento ao grupo infantil.

As rotinas auxiliam as crianças a superar medos, incertezas e perturbações, permitindo que experimentem e interpretem conhecimentos, repertórios socioculturais e comportamentos de acordo com seu contexto e desenvolvimento individual. A autora destaca que os jogos de faz de conta com os pares são especialmente importantes, pois permitem que as crianças ganhem controle sobre

eventos perturbadores. Portanto, a cultura de pares contribui para a criação, estabelecimento e fortalecimento das relações sociais de amizade.

As brincadeiras por meio das interações infantis, proporcionam um espaço para as crianças vivenciarem, construírem sua identidade pessoal e coletiva, experimentando, aprendendo, observando, imaginando, fantasiando, desejando, narrando, questionando e construindo significados sobre a natureza e a sociedade, produzindo desta forma, cultura. Além disso, a autora destaca que as atividades lúdicas são essenciais para que as crianças resolvam problemas que surgem das relações sociais, permitindo-lhes testar soluções sem o perigo das consequências negativas. Essas atividades também servem como uma maneira construtiva de expressar sentimentos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais.

Assim, a EI é a fase que as crianças começam a construir suas bases de autonomia, iniciativa e socialização. Portanto, compreender a importância das interações, brincadeiras e culturas de pares é fundamental para garantir um desenvolvimento saudável e enriquecedor durante os primeiros anos de vida.

Além disso, é importante observar no texto da autora, que o direito das crianças de brincar é reconhecido em diversas instâncias legais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a CF, o ECA, as DCNEIs, o RCNEI e o Marco Legal da Primeira Infância. No entanto, apesar desse reconhecimento, a valorização do brincar nem sempre é evidente na prática, e muitas vezes é considerada secundária em relação a outras atividades.

Portanto é fundamental que os/as educadores/as compreendam e promovam o brincar como um direito das crianças e reconheçam sua importância no desenvolvimento infantil. As brincadeiras não são apenas atividades divertidas, mas sim um componente essencial para o crescimento saudável e equilibrado das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Carmo (2019), traz à baila conceitos e discussões sobre o lúdico em vários autores. Ludicidade abrange atividades de caráter livre, o que significa que para ser considerada lúdica, uma brincadeira deve ser escolhida pela criança, sendo opcional participar dela.

É fundamental compreender que a lúdico desempenha um papel significativo na vida das crianças, proporcionando uma forma prazerosa de aprender e se

desenvolver. Portanto, não deve ser subestimado ou rebaixado a um papel secundário na EI. Por este motivo Carmo (2019) destaca o conceito de lúdico, que resumimos no quadro 02.

Quadro 2: Conceitos de Lúdico

Autores	Lúdico
Vygotsky (2003, 2007)	O ato de brincar é uma atividade que impulsiona o crescimento da criança, levando-a a agir de maneira mais avançada do que em suas interações cotidianas. O brincar é uma expressão da criatividade humana, onde a imaginação, a fantasia e a realidade interagem para criar novas maneiras de estabelecer relações sociais com outros indivíduos, sejam eles crianças ou adultos. Esses aspectos tornam o brincar o ponto mais alto do desenvolvimento na primeira infância, e é através dessa atividade lúdica que a criança avança essencialmente, sendo considerado uma atividade condutora que influencia a evolução da criança e, ainda destaca a importância do brincar como um componente vital na formação da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
Brougère (2010)	A brincadeira não é inata nas crianças, mas sim um processo moldado pelas interações sociais e culturais em que estão imersas desde o nascimento. A criança aprende a brincar através de sua interação com pessoas que cuidam dela, especialmente sua mãe. Além disso, a apropriação do mundo exterior pela criança passa por modificações e adaptações, resultando na verdadeira brincadeira, que é definida pela liberdade de iniciativa e pelo desdobramento da criança. Por outro lado, o brinquedo é descrito como um objeto que uma criança manipula livremente, sem estar restrito a regras ou princípios específicos de uso.
Santos (2007)	Ressalta que o aspecto lúdico não é apenas uma fonte de diversão, mas sim uma necessidade fundamental para o ser humano, independentemente da idade, desempenhando um papel crucial na facilitação da aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, social e cultural, na promoção da saúde mental, na preparação de um estado interior propício ao crescimento, na facilitação dos processos de socialização, comunicação, expressão e na construção de conhecimento.
Oliveira (2014)	O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um meio complexo de autoconhecimento e interação social. Além disso, as situações lúdicas revelam dificuldades e questões não resolvidas, incentivando as crianças a trabalharem nelas para melhorar a sua imagem perante os outros. O brincar é uma forma de comunicação complexa, permitindo que a criança interaja consigo mesma e com o mundo ao seu redor. No contexto do brincar, as crianças também se tornam agentes ativos de sua experiência social, organizando suas ações e interações de forma autônoma.
Macedo <i>et al.</i> (2005)	O ato de brincar é envolvente, pois as atividades físicas e fantasiosas, os objetos ou suportes estão todos interligados em um continuum. É interessante pois direciona e organiza as energias da criança, e é informativo pois a criança tem a oportunidade de aprender sobre as características dos objetos e explorar conteúdos tanto pensados quanto imaginados.
Rojas (2009)	Brincar é uma maneira de viver, onde as crianças interagem com o mundo real, descobrem o ambiente ao seu redor, se organizam e socializam. Na escola, o brincar e os brinquedos não são mais apenas atividades recreativas, mas oportunidades de aprendizagem significativas. Quanto mais enriquecedora para a experiência da criança, mais material ela tem à sua disposição para alimentar sua imaginação.
Moyle (2010)	brincar é simultaneamente um processo e uma abordagem. Portanto, praticamente qualquer atividade pode ser realizada de maneira lúdica, pois as crianças brincam para explorar e compreender a realidade ao seu redor.
Kishimoto (2010; 2011)	É fundamental considerar que a escolha de incorporar o brincar desde o início da educação infantil é o que assegura a cidadania da criança e promove práticas pedagógicas de maior qualidade. Para as crianças, o ato de brincar é uma atividade central em seu cotidiano. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, compreendendo-o e expressando-o por meio de várias formas de comunicação. Além disso, é importante destacar que o brinquedo, quando envolve situações imaginárias, também inclui uma forma de regra criada pela própria criança.

FONTE: Dissertação de CARMO (2019); Adaptação da Autora (2023)

Carmo (2019), nos leva refletir sobre o entendimento dos autores, nos

levando a considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são uma manifestação da cultura e não algo inato à criança. Todas essas atividades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades sociais das crianças.

Nascimento (2019), traz a discussão do ato de brincar, baseada em Winnicott (1975), afirmando que o brincar está intrinsecamente ligado à liberdade, e quando adultos e crianças se envolvem nessa atividade, seu potencial criativo se desabrocha, já que o ato de brincar é estruturalmente espontâneo. A ludicidade se manifesta desde a infância, quando os bebês começam a explorar seus corpos e descobrem sua própria existência no mundo. Essas brincadeiras marcam o início da identificação da criança como um ser que interage com o mundo que a cerca.

Pires (2020) destaca na sua pesquisa que brincar não é um simples acontecimento na vida da criança; está longe de ser um mero passatempo. Na realidade, o ato de brincar é um momento de extrema importância e seriedade. Esse processo não apenas se inicia desde os primeiros dias de vida, mas também se torna um elemento fundamental e distintivo nessa fase inicial.

Souza (2020) dialoga sobre a compreensão da ludicidade como um princípio formativo na ação docente. Durante muito tempo, a ideia predominante nos cursos de formação inicial esteve firmemente ancorada na lógica tecnicista. O objetivo principal era equipar o futuro profissional com técnicas e procedimentos que garantissem a aplicação de passos e métodos didáticos, transformando-os em meros executores de programas oficiais e garantindo que ocupassem domínio sobre o conteúdo a ser ensinado.

Isso foi refletido nas palavras de Fontoura (1964, p. 42), quando afirma que, “a formação profissional de um professor é difícil e complexa: não é mais aceitável que alguém possa se tornar um professor apenas porque 'conhece as matérias que vai ensinar'. Além disso, é necessário que ele 'saiba ensinar' e que compreenda o porquê de ensinar dessa maneira.

Ferreira (2021) apoiada em Vygotsky (1998), Winnicott (1975), afirma que, a aprendizagem da criança começa antes mesmo do desenvolvimento de habilidades específicas. Durante o processo de construção do conhecimento, as crianças também adquirem as habilidades e competências típicas de sua faixa etária. O aprendizado está em constante andamento, e no ato de brincar é onde isso ocorre com mais frequência. Visto que, o ato de brincar permite que tanto crianças quanto

adultas expressem sua criatividade e se libertem. Ela argumenta que é somente no brincar que as pessoas podem mostrar sua personalidade integral e descobrir mais sobre si mesmas.

Rohleder (2021), dialoga com Moyles (2006) sobre a influência do brincar na aprendizagem destacando o brincar como uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento da vida da criança. Para que isso aconteça, os profissionais que trabalham com crianças precisam estar confiantes em suas abordagens, métodos e compreensão do brincar. Além disso, devem ser sensíveis e bem-informados, planejando cuidadosamente suas atividades e demonstrando comprometimento com a ideia de que o brincar desempenha um papel de destaque na educação das crianças pequenas.

Santos (2021) aborda a importância da ludicidade nas atividades educativas, destacando que a ludicidade envolve um mundo imaginário de fantasias, prazer, entusiasmo, entretenimento e aprendizagens múltiplas. Esses elementos são fundamentais para enriquecer as práticas educativas na EI. O planejamento educativo deve incorporar a ludicidade como um meio de tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Guterres (2020) discute a relação entre cultura popular e brincadeiras infantis, enfatizando como as manifestações culturais tradicionais, como danças, músicas, festas, literatura, folclore e arte, estão interligadas com o ato de brincar. A cultura popular é definida como um conjunto de expressões culturais nas quais o povo ativamente produz e participa, transmitindo tradições e costumes das gerações antigas para geração atual, muitas vezes de forma oral.

Sendo assim, esta subseção destacou a importância das interações, das culturas de pares e das rotinas culturais no contexto da educação infantil. Para aprofundar essa discussão e embasar a análise subsequente, utilizei como apoio teórico os estudos de Watanabe (2017), Carmo (2019) e Hohleder (2021), que enfatizam como os jogos, brinquedos e brincadeiras são expressões da cultura. Esses autores também reforçam a necessidade de os profissionais da EI estarem seguros em suas abordagens e métodos, compreendendo o brincar como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

1.3.2 Trazendo vida ao aprendizado: práticas pedagógicas na educação infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES

Na investigação com os descritores “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”, há trabalhos em 2019 que trazem para o palco dos debates, questões esclarecedoras. Das pesquisas selecionadas para leitura e sistematização, encontramos 02 (duas) teses sobre os descritores “práticas pedagógicas” e “Educação infantil” e o booleano AND, destacamos os seguintes dados:

Tabela 5: Total de teses com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”

Ano	Teses	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	8	-	8
2018	6	-	6
2019	30	02	28
2020	20	-	20
2021	22	-	22
2022	32	-	32
Total Geral	118	02	116

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Com relação às teses, destacamos 02 com temas relacionados a temática da pesquisa: Martins (2019) e Carmo (2019), as quais destacamos no quadro abaixo:

Quadro 3: Teses selecionadas para leitura com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”

Ano	Título	Autor/Instituição
2019	Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança.	Martins, Maria de Nazareth Fernandes/ Fundação Universidade Federal do Piauí – UFPI
2019	Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente	Carmo, Ana Claudia Paula do/ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Martins (2019), apresenta a discussão sobre prática pedagógica, prática docente e prática educativa. Apoiada em Franco (2012), a autora explica que “práticas pedagógicas são práticas sociais como a prática educativa, mas ocorrem de forma planejada e intencional com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (p. 40), e prática educativa é a “ação social realizada pelos seres humanos na produção da humanidade, toda prática docente e toda prática

pedagógica é prática educativa” (p.41).

Com relação às Dissertações selecionadas para leitura e sistematização, encontramos 03 (três) sobre os descritores “práticas pedagógicas” e “Educação infantil”, e o boleano AND conforme a tabela 06:

Tabela 6: Total de dissertações com o descritor “práticas pedagógicas” AND “educação infantil”

Ano	Dissertações	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	49	-	49
2018	56	-	56
2019	130	2	128
2020	118	-	118
2021	140	-	140
2022	122	1	121
Total Geral	615	3	612

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

De acordo com os achados, são poucas as publicações que tem proximidades com a temática, contudo trazem questões esclarecedoras. Das 615 dissertações, apenas 3 (três) atende aos critérios definidos para esta pesquisa, as quais destacamos no Quadro 04:

Quadro 4: Dissertações selecionadas para leitura com o descritor “Práticas Pedagógicas” AND “Educação Infantil”

Ano	Título	Autor/Instituição
2019	Brinca-se também nesta escola?	Pinheiro, Nayara Bitencourt Andrade Oliveira/ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
2019	O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de lagoa seca/ PB	Reis, Janice Anacleto Pereira dos/ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
2022	Ressignificações de professoras acerca do brincar na educação infantil: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural'	Pinto, Lorraine Borges/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

De acordo com o quadro acima, percebe-se uma lacuna nos anos (2017, 2018 e 2021), sem publicação no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, a respeito da temática, especialmente quando se trata das práticas pedagógicas e da ludicidade na EI.

Pinheiro (2019) em sua pesquisa destaca o trabalho do sociólogo Corsaro (2011), que desempenhou um papel singular no estudo da infância e das interações das crianças. Corsaro desenvolveu uma abordagem que permite regular as crianças como atores sociais autônomos, em vez de meros objetos de estudo. Ele enfatizou a

importância da pesquisa etnográfica com crianças para dar voz às suas perspectivas e experiências. Também dinamizou o conceito de "reprodução interpretativa", que proporciona às crianças não apenas internalizam a cultura dos adultos, mas também as reinterpretem e as reproduzem de maneira criativa. Isso enfatiza a participação ativa das crianças na criação de suas próprias culturas, especialmente por meio de suas interações com seus pares.

Reis (2019), destaca a importância da EI como um espaço que permite às crianças vivenciarem a comunidade, entenderem o mundo sob perspectivas diversas e desenvolverem-se integralmente. Essa abordagem envolve práticas pedagógicas que consideram a cultura das instituições, os interesses das crianças e das famílias, e promovem a qualidade educacional em colaboração com todos os envolvidos.

Pinto (2022) aborda a importância do brincar na infância e seu papel no desenvolvimento das crianças, destacando que brincar é parte fundamental da construção da concepção de infância e da Educação Infantil. Apoiada nas pesquisas de Silva (2012), a autora destaca que a brincadeira é vista como intrínseca à natureza da criança, pois ela brinca em diversos momentos e constrói sua compreensão do mundo por meio da ludicidade. Durante o processo de brincar, a criança internaliza as funções sociais dos objetos e do ambiente que a cerca. Isso pode se manifestar por meio de brinquedos prontos, improvisados (como uma caixa de papelão) ou até mesmo com o próprio corpo.

1.3.3 Práticas e Abordagens para promover o desenvolvimento na Educação Infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES

Na investigação com os descritores “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”, não encontramos teses relacionadas a temática pesquisada conforme tabela 07:

Tabela 7: Total de Teses com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”

Ano	Teses	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	-	-	-
2018	-	-	-
2019	5	-	5
2020	2	-	2
2021	-	-	-
2022	8	-	8
Total Geral	15	-	15

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Com relação às dissertações há trabalhos nos períodos de 2020 e 2021 que trazem para o palco dos debates, questões esclarecedoras. Das pesquisas selecionadas para leitura e sistematização, encontramos os seguintes dados descritos na tabela abaixo:

Tabela 8: Total de Dissertações com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”

Ano	Dissertações	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	5	-	5
2018	2	-	2
2019	19	-	19
2020	19	1	18
2021	19	1	18
2022	17	-	17
Total Geral	81	2	79

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

De acordo com os achados, são poucas as publicações que tem proximidades com a temática, contudo trazem questões esclarecedoras. Das 94 Teses e dissertações, apenas 02 (duas) dissertações que atende aos critérios definidos para esta pesquisa, as quais destacamos no Quadro abaixo:

Quadro 5: Dissertações selecionadas para leitura com o descritor “desenvolvimento infantil” AND “educação infantil”

Ano	Título	Autor/Instituição
2020	Pedagogia do Brincar: Entre prescrições e concepções docentes - o brincar na educação infantil	Oliveira, Elaine Carla Sartori Guedes de/ Universidade Nove de Julho – UNINOVE
2021	Concepção de Professoras da Educação Infantil da Rede pública Municipal de Corumbá-MS Sobre a Prática Pedagógica da Pré-Escola	Oliveira, Luciana dos Santos Silva/ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Oliveira (2020) aborda a importância do direito de brincar na infância e destaca a relevância da mediação pedagógica na educação infantil, argumentando de que compreender os processos de aprendizagem na infância é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A autora destaca a necessidade de compreender a concepção de criança nas práticas pedagógicas e como isso afeta o direito de brincar. Apoiada nas pesquisas de Kishimoto (2010), Oliveira (2012), Freire (2018), Friedmann (2013) revela os impactos positivos do brincar nas esferas motora, cognitiva, afetiva, social e moral das crianças. A autora enfatiza a importância da formação de profissionais que atuam na educação infantil, destacando a mediação pedagógica proposta por Paulo Freire, que envolve o diálogo reflexivo e a

problematização.

Oliveria (2021) aborda a evolução do conceito de prática pedagógica ao longo da história, destacando a transição de uma abordagem autoritária e disciplinadora para uma abordagem centrada na criança. Ele destaca a influência de diversos pensadores, como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Decroly e Montessori, que contribuíram para uma mudança de paradigma na educação infantil.

Portanto, a Pré-escola é vista como um ambiente onde a criança se desenvolve de forma completa, estimulando suas capacidades artísticas, orais, escritas, motoras, criativas e expressivas. Destacando a importância da organização da rotina pedagógica na pré-escola, que deve ser flexível e centrada na criança. Essa organização deve valorizar a autonomia infantil, permitindo que as crianças escolham atividades de seu interesse e participem ativamente do processo educativo.

1.3.4 O papel da Pré-escola na Formação Infantil a partir de Teses e Dissertações da CAPES

Na investigação com os descritores pré-escola AND “educação infantil”, encontramos os seguintes dados, conforme a tabela abaixo:

Tabela 9: Total de Teses com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”

Ano	Teses	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	3	-	3
2018	6	-	6
2019	22	1	21
2020	13	-	13
2021	9	-	9
2022	15	-	15
Total Geral	68	1	67

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Das pesquisas selecionadas para leitura e sistematização, encontramos somente 1 Tese elaborada durante o ano de 2019 (Quadro 08), contudo traz questões esclarecedoras sobre a temática.

Quadro 6: Tese selecionada para leitura com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”

ANO	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
2019	Brinquedos e brincadeiras na pré-escola – um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar	Rodrigues, Josiane / Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria, 2023

Rodrigues (2019), lança-se a ideia das imagens lúdicas dos brinquedos e brincadeiras, com inspirações nas lentes de Huizinga (2010). Ela aborda os temas dos brinquedos e das brincadeiras se remetendo ao conceito do homo ludens, aquele aspecto humano que dá expressão à alegria espontânea, à diversão e à emoção da ludicidade que reside em todos nós.

E conclui que o jogo, transcende categorizações simplistas. Ele faz parte da nossa natureza, não sendo apenas um aspecto social, mas algo que está enraizado em nossa essência. Como tal, o jogo é uma parte indissociável de nós mesmos, contribuindo para o surgimento e desenvolvimento da civilização, surgindo através de nossos próprios instintos.

Tabela 10: Total de Dissertações com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”

Ano	Dissertações	Atende a pesquisa	Não atende a pesquisa
2017	20	-	20
2018	14	1	13
2019	61	-	61
2020	50	1	49
2021	51	-	51
2022	49	-	49
Total	245	2	243

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Com relação às Dissertações sobre os descritores “pré-escola” AND “educação infantil”, encontramos os dados descritos na tabela acima. De acordo com os achados, são poucas as publicações que têm proximidades com a temática, contudo trazem questões esclarecedoras. Das 245 dissertações, apenas 2 (duas) atende aos critérios definidos para esta pesquisa, as quais destacamos no Quadro 07:

Quadro 7: Dissertações selecionadas para a leitura com o descritor “Pré-escola” AND “educação infantil”

Ano	Título	Autor(A)/Instituição
2018	A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola	Lima, Gessica de Aguiar/ Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
2020	Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil	Gnoatto, Patricia/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Fonte: www.periodicos.capes.gov.br adaptação própria (2023)

Lima (2018) explora as ideias de Vigotski (1996, 2000, 2010) sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, destacando a importância da dimensão social nesse processo. Enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o indivíduo e seu ambiente social. A criança internaliza a cultura e os significados presentes em seu meio, tornando-se um membro ativo de seu grupo social. A brincadeira desempenha um papel importante nesse processo, pois permite que as crianças expressem ou internalizem as relações sociais.

Gnoatto (2020) aborda a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por psicólogos russos como LS Vigotski, A. Leontiev e A. Luria (2017), enfocando o desenvolvimento infantil e o papel da educação e cultura na formação humana. Segundo essa teoria o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da atividade social, que é mediado por instrumentos e objetos. A criança é vista como um sujeito que aprende, principalmente por meio de relações sociais, primeiramente na família e posteriormente na escola.

É notável que, na pesquisa em questão, todos os artigos encontrados são escritos por autoras mulheres, não havendo presença de autores masculinos. Isso destaca a contribuição significativa das mulheres no estudo desse tópico e em áreas afins. Essa predominância de autores também reflete a diversidade de perspectivas e abordagens que os pesquisadores trazem para a compreensão do brincar e do lúdico, demonstrando sua expertise nesse campo de estudo. Isso destaca a necessidade de promover a igualdade de gênero na pesquisa e encorajar uma maior representatividade de autores de diferentes gêneros em todos os campos acadêmicos.

A pesquisa do tipo estado da arte desempenhou um papel fundamental para a compreensão e aprofundamento de temáticas relevantes para esta investigação. Essa abordagem de pesquisa possibilitou uma visão panorâmica do estado atual das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança na pré-escola,

Durante a revisão de literatura do tipo Estado da Arte, ao deparar com as lacunas e subjetividades inerentes à pesquisadora, tornou-se evidente que este estudo contribuiu para reforçar a relevância das investigações relacionadas à temática abordada. A análise das teses e dissertações possibilitou uma compreensão mais abrangente do que já foi pesquisado e documentado sobre o lúdico para o desenvolvimento das crianças na pré-escola, além de destacar os

aspectos ainda não explorados.

Portanto, sentimos a necessidade de dar continuidade à pesquisa sobre a temática, de forma que venha a beneficiar tanto os/as educadores/as quanto as crianças envolvidas no processo de aprendizagem.

A estrutura do presente texto está organizada da seguinte forma:

Na seção de “Introdução”, apresentou uma fundamentação concisa sobre o tema da pesquisa. Na primeira subseção, “Razões para a Pesquisa: Justificativa e Relevância”, apresento o meu interesse e justificativa da pesquisa. Na segunda subseção “Caracterização e delimitação do problema de pesquisa”, apresento os objetivos e os questionamentos para as quais buscamos respostas. Na terceira subseção “O que se tem produzido sobre a prática do lúdico na pré-escola: uma pesquisa baseada em teses e dissertações”, apresentamos o que se tem pesquisado sobre os descritores: educação infantil, pré-escola, lúdico, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil.

Na segunda seção, intitulada “tecendo a alegria: Um percurso histórico do Lúdico na Educação Infantil”, exploramos a relação intrínseca com o lúdico, examinando como as práticas lúdicas foram moldadas por diferentes contextos culturais e filosóficos ao longo do tempo. Na primeira subseção, “Um breve histórico sobre o lúdico”, traçamos uma perspectiva histórica do lúdico e a sua relação com a educação infantil. Na segunda subseção, “Desvendando a Magia do Lúdico e da Ludicidade”, abordamos os conceitos de lúdico e ludicidade trazendo algumas especificações e particularidades sobre o conceito, trazendo o diálogo com alguns autores. Na terceira subseção “Explorando a Ludicidade: A Importância do Lúdico na infância”, trouxemos reflexões sobre o lúdico, relacionando as brincadeiras, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa das crianças. Na quarta subseção “O Brincar nos Documentos Oficiais: Garantindo Direitos!?”, discorremos sobre o que dizem os documentos sobre o brincar na educação infantil. Na quinta seção “Brinquedo, brincadeira e jogo: conceitos iguais ou diferentes?”, discorremos sobre os conceitos, de jogo, brinquedo e brincadeira, fazendo a relação entre os mesmos.

Na terceira seção, “Explorando o mundo do desenvolvimento infantil na pré-escola: as práticas pedagógicas em foco”, exploramos em detalhes as práticas pedagógicas centradas no brincar, delineando como essa abordagem não apenas nutre a imaginação e a criatividade das crianças, mas também facilita a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para uma base sólida de

aprendizado ao longo da vida. Nas subseções seguintes, dialogamos com Jean Piaget, Vigotsky e Paulo Freire com o propósito de compreender à prática pedagógicas dos/as educadores/as na perspectiva dos autores outrora citados.

Na quarta seção “TRILHANDO CAMINHOS: Os Passos Metodológicos da Descoberta”, apresentamos 3 (três) subseções que descrevem todos os passos metodológicos desenvolvidos na pesquisa, todas as etapas do processo, definimos o tipo de pesquisa e delimitamos os sujeitos. Assim como apresentamos os Instrumentos de geração de dados e explicamos como foi feita a análise deles.

Na quinta seção “Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa: o lugar de fala dos participantes para o fazer pedagógico e uma educação significativa” apresentamos a tabulação e análise dos dados provenientes do questionário e das entrevistas.

Na sexta seção “Produto educacional”, apresentamos o produto construindo em colaboração com os/as educadores/as, um caderno de orientações, que servirá de apoio aos profissionais da pré-escola.

Na sétima e última seção “Considerações não finais”, fizemos uma retrospectiva das seções desenvolvidas, apontamos nossas considerações, retomando as questões iniciais e os objetivos alcançados.

Almejamos que este estudo não apenas contribua para o avanço do conhecimento sobre a formação para professores bi/multilíngues, mas também que possa servir como direção para futuros estudos. Esperamos que os resultados aqui apresentados contribuir para fortalecer o papel do/a educador/a como mediador/a de experiências enriquecedoras e inovadoras na educação infantil, valorizando o brincar como uma dimensão essencial para o desenvolvimento das crianças.

2. TECENDO A ALEGRIA: Um percurso histórico do Lúdico na Educação Infantil

A história da educação infantil entrelaça-se de forma significativa com a presença do lúdico como elemento fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao longo dos séculos, a concepção e abordagem da EI evoluíram, refletindo as percepções da infância e as visões pedagógicas de cada época. Nesta seção, exploraremos a relação intrínseca com o lúdico, examinando como as práticas lúdicas foram moldadas por diferentes contextos culturais e filosóficos ao longo do tempo.

2.1 Um breve histórico sobre o lúdico

O lúdico na educação infantil é respaldado por diversos estudiosos e teóricos que enfatizaram seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A valorização do brincar remonta a diferentes épocas e, ao longo dos séculos, sofreu uma ressignificação significativa, passando de mera atividade recreativa para um elemento central no processo educativo.

A importância inegável dos brinquedos, jogos e brincadeiras é respaldada por evidências históricas. Estudos indicam que brinquedos, como bonecas, remontam a 3000 e 2000 a.C., demonstrando que sua relevância educativa era reconhecida desde os tempos dos gregos e romanos. Assim, a relação entre jogos e a formação infantil tem profundas raízes históricas.

O ato de brincar sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, em cada período histórico, de acordo com o contexto vivenciado pelos povos e o pensamento predominante da época, o brincar sempre foi algo natural e experimentado por todos.

A palavra ludus, em latim e em outros idiomas, acumula dois significados: jogar e brincar. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada a leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigindo dos participantes adultos que se tornem crianças por algumas horas. Os adultos como as crianças prestam-se ao jogo por prazer (Datner, 2006, p. 25).

As referências romanas aos jogos tinham propósitos físicos e, posteriormente, até educacionais, como a confecção de doces em formato de letras para a aprendizagem. Na Grécia, Platão destacou o "aprender brincando", contrastando com abordagens violentas e coercivas. Aristóteles via a atividade como descanso mental, oposto ao trabalho, sendo o jogo também um preparo para a vida adulta. "Na Grécia Antiga, um dos maiores pensadores, Platão (427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância" (Almeida, 2003, p. 119).

Há relatos de que a brincadeira envolvia toda a família, até mesmo no momento em que os pais ensinavam seus ofícios aos filhos. Observa-se que, em cada época e sociedade, a concepção de educação assume diferentes entendimentos, o que influenciava o uso do lúdico de acordo com essas concepções. Nas sociedades primitivas, a educação física era altamente valorizada, e as crianças tinham total liberdade para experimentar o exercício dos jogos naturais.

Na Idade Média, o Cristianismo impõe uma educação disciplinadora, marginalizando os jogos por estarem associados a comportamentos ilícitos e jogos de azar (Silva, 2003). Com o advento do romantismo no século XVI, surgiram ideias inovadoras, revigorando concepções pedagógicas e reintegrando os jogos. Nos séculos XVI e XVII, os adultos viam a infância de maneira ambígua: os jogos eram aceitos como meras distrações, mas também eram censurados por moralistas que os ligavam a indulgências carnavais e vícios (Ariès, 2019).

Embora seja grande a produção intelectual na Renascença, não foi capaz de mudar significativamente as concepções em relação às crianças, que continuam desconhecidas em sua natureza singular, até que pensadores como Erasmo; Vives; Rabelais; Montaigne; Comenius e, posteriormente, Rousseau e Pestalozzi; realizaram estudos sistemáticos sobre educação, chamando a atenção para a 'responsabilidade social' da ciência, o reconhecimento do Desenvolvimento infantil e os aspectos psicológicos no ensino. (Queiroz, 2009, p. 19)

De acordo com Comenius (2006), desde o século XVII, a educação das crianças deveria ser adaptada às suas características e necessidades naturais, e o aprendizado deveria ser leve e prazeroso. Embora não tenha formalizado o brincar como método pedagógico, o autor influenciou o desenvolvimento de uma pedagogia

que respeitasse o ritmo infantil e a necessidade de explorar o mundo através da curiosidade. Ele afirma: "A educação deve ajustar-se à natureza da criança. Deve-se adaptar o ensino ao modo como a natureza desenvolve suas faculdades, e buscar o despertar, sem pressão, a curiosidade e o interesse dos jovens." (Comenius, 2006, p. 75).

Rousseau foi um dos primeiros filósofos, no século XVIII, a sugerir a importância do brincar na educação. Ele argumenta que a educação deveria respeitar a natureza e as fases de desenvolvimento da criança, permitindo que ela aprenda a partir de suas experiências. Para ele, o brincar possibilita que a criança explore e conheça o mundo de forma espontânea e genuína, o que é essencial para sua formação moral e intelectual.

Daí à infância jogos próprios à sua idade, ao seu lugar; rodeai-a de objetos que podem interessá-la, e afaste dela tudo o que exige atenção prolongada; deixai-a pular, correr, cair cem vezes por dia; fazei-lhe treinar as forças, os sentidos, as faculdades que Deus lhe deu e deixai que ela aprenda o que lhe convém conhecer. (Rousseau, 2004, p. 78).

Nesse contexto, os jogos passaram a ser usados para atrair o interesse das crianças no aprendizado, como exemplificado pelos doces em formato de letras. Rousseau (2004) enalteceu a criança como naturalmente boa e distinta do adulto, levando à valorização do jogo como parte da educação.

O jogo ganhou status educativo após Rousseau, tornando-se um suporte pedagógico. Sua exaltação à natureza humana elevou o jogo ao centro da educação. Após a Revolução Francesa no início do século XIX, inovações pedagógicas emergiram, incorporando princípios de Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, alinhadas à concepção de criança da época. Isso ampliou o interesse por jogos em diversas disciplinas, gerando uma multiplicidade de pesquisas e teorias sobre a importância do brincar (Silva, 2003).

Foi somente a partir desse século que a palavra "brinquedo" passou a designar objetos de diversão infantil, contrastando com a visão anterior onde era usada para entreter crianças e adultos. A Revolução Industrial transformou brinquedos de produtos artesanais em industrializados, incorporando-os ao sistema de consumo capitalista. O desenvolvimento tecnológico acelerado impulsionado pela Revolução Industrial marcou um divisor histórico para brinquedos e formas de brincar.

Fröbel iniciou debates sobre o jogo e a brincadeira como ações espontâneas e livres das crianças, mas em consonância com orientações dos adultos. Acreditava que a educação deveria ser organizada com base na natureza lúdica da criança. Criador do jardim de infância, seu método centralizou jogos e brincadeiras na EI. Ele defendeu o desenvolvimento livre em vez da escolarização para crianças nessa faixa etária (Silva, 2003).

No século XX, Piaget contribuiu de maneira significativa para a compreensão do lúdico. Em suas pesquisas, Piaget observa que o brincar é uma forma de assimilação, permitindo que a criança experimente o mundo e reconstrua a realidade à sua maneira, de acordo com seu estágio de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1971). Ele categoriza o brincar em diferentes estágios, que se relacionam diretamente com o desenvolvimento cognitivo: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, cada um essencial em etapas específicas da infância.

O primeiro estágio, voltada para crianças de zero a dois anos de idade, é designado por ele de período sensório-motor, em que as crianças repetem situações simplesmente pelo prazer de fazê-lo.

O segundo estágio, destinada a crianças de dois a sete anos, designado período pré-operatório, no qual as crianças ainda não realizam exercícios mentais, mas sim a representação dos acontecimentos.

O terceiro estágio, voltada para crianças a partir dos sete anos, denominado período operatório, em que os jogos passam a ser regidos por regras. Nessa fase, há a união dos elementos das fases anteriores, com a ênfase na coletividade durante as atividades lúdicas, sendo fundamental a cooperação entre as crianças.

Vygotsky também fundamentou teoricamente a importância do brincar, enfatizando a dimensão social do desenvolvimento infantil. Sugere que o brincar promove uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a criança, ao brincar, adquire conhecimentos e habilidades que não alcançaria sozinha, mas que, com a mediação de adultos ou pares, consegue dominar. Vygotsky afirma que “no brincar, a criança é sempre maior do que é na realidade”, destacando que o jogo simbólico, como o faz-de-conta, permite que a criança exerça papéis e desenvolva habilidades socioemocionais (Vygotsky, 1984).

Autores contemporâneos, como Kishimoto (2011), destacam que o lúdico na educação infantil vai além do entretenimento; ele promove o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. A referida autora enfatiza que brincar

é um direito da criança, e potente para o desenvolvimento. Em relação ao brinquedo, Kishimoto (2011, p.39), expressa que:

[...] ele apresenta duas principais funções; Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirma a importância do lúdico na educação infantil, apoiando-o como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com a BNCC, o brincar é uma das experiências fundamentais para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos pelas crianças. Além disso, enfatiza que o brincar contribui para a expressão de sentimentos e pensamentos, o desenvolvimento da autonomia e o respeito à diversidade.

[...] o brincar é uma das experiências fundamentais para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos pelas crianças. Por meio do brincar, as crianças expressam sentimentos, pensamentos, desejos, necessidades, além de desenvolverem a autonomia e o respeito à diversidade. (Brasil, 2017, p. 38).

Macedo (2005) defende que o lúdico é essencial para uma educação que respeite a criança como ser em desenvolvimento, com necessidades específicas, ele argumenta que o brincar é a essência do processo educativo na infância, proporcionando um espaço em que a criança constrói significados, descobre o mundo e se expressa de maneira peculiar.

[...] o brincar é a essência do processo educativo na infância, pois proporciona um espaço onde a criança constrói significados, descobre o mundo e se expressa de maneiras próprias e singulares. O lúdico é essencial para uma educação que respeite a criança como um ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas. (Macedo, 2005, p. 47).

O lúdico na EI passou por várias fases de reconhecimento e desenvolvimento ao longo da história. Hoje em dia, ele é considerado essencial para o crescimento saudável e o aprendizado das crianças, sendo incorporado em muitas práticas educacionais em todo o mundo. A valorização do lúdico na educação infantil

é, portanto, uma conquista que permite o direito ao brincar e sua importância para a formação integral dos pequenos.

2.2 Desvendando a Magia do Lúdico e da Ludicidade

Adentrar o universo da EI é mergulhar em um ambiente rico e dinâmico, onde a ludicidade e o lúdico desempenham papéis cruciais. A interação cultural da criança com o mundo é frequentemente mediada por atividades lúdicas, que não apenas trazem alegria, mas também desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Exploraremos os conceitos de ludicidade e lúdico, compreendendo como eles se entrelaçam com a vivência da criança.

O termo "lúdico" deriva do latim "*Ludus*", que se traduz em jogo, atualização e diversão. Embora sua presença tenha sido constante ao longo da história humana, somente quando a sociedade começou a entender que a infância é uma fase singular do desenvolvimento humano, com características, interesses e ações próprias separadas dos adultos, é que a importância do lúdico foi segura. Segundo Ferreira (2004a), a "ludicidade" refere-se à característica do que é lúdico, abarcando atividades baseadas em jogos, brincadeiras e criatividade.

A ludicidade faz parte do desenvolvimento humano, constituindo-se também como uma forma de compreender o mundo. Essa expressão simbólica e concreta encontra manifestação em objetos tangíveis, através da linguagem e instrumentos. Considerar o lúdico é considerar a singularidade da infância, permitindo que as crianças vivam sua infância de forma plena.

A ludopedagogia, um segmento da pedagogia, dedica-se a estudar como o elemento lúdico influencia a aprendizagem. Ainda que o termo seja recente, o conceito tem sido abordado pelos estudiosos desde o século XIX, e está intrinsecamente ligado à brincadeira, ao jogo e às atividades que proporcionam prazer. Vygotsky (2007) enfatiza que a brincadeira é uma base importante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, contribuindo para diferentes formas de pensar e realizar ações de maneira simbólica.

Luckesi (2000) argumenta que a estabilidade emocional é crucial para uma aprendizagem plena, e o afeto e a ludicidade são meios eficazes para construir o conhecimento. Kishimoto (2011) destaca o brincar como uma competência social e

cultural que fomenta a imaginação e ajuda a criança a reconhecer seu papel. Através da brincadeira, as crianças aprendem a movimentar-se, falar e desenvolver estratégias de resolução de problemas.

O ato de brincar é fundamental para a consolidação dos sentimentos e valores, tanto éticos quanto morais, constituindo-se como base da formação da personalidade (Santos, 2011). A brincadeira atua como uma atividade de simulação que reforça o significado da vida cotidiana e participa ativamente do desenvolvimento intelectual, semelhante à aprendizagem (Kishimoto, 2011).

As interações e as brincadeiras fazem parte o dia a dia da infância e promovem o desenvolvimento integral das crianças. Através da interação e da brincadeira, as crianças identificam expressões, comunicam frustrações, resolvem conflitos e regulam emoções. Assim, ao brincar, as crianças constroem uma cultura lúdica, desenvolvem habilidades de inovação, liderança, flexibilidade, enfrentamento de situações diversas, diálogo, escolha e raciocínio (Kishimoto, 1993), enquanto exercem o direito de aprendizagem da criança, como afirmado pelas DCNEIs (Brasil, 2010). Por meio da interação e brincadeira, as crianças adquirem conhecimentos, imaginam, criam, experimentam emocionalmente, corporalmente, sensorialmente, expressivamente, cognitivamente e socialmente. (Brasil, 2017).

De acordo com Santos (2011), o brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando uma criança nasce, suas brincadeiras são tão essenciais quanto o sono e a alimentação. Na escola, o brincar continua sendo fundamental para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social, além de contribuir para a construção do conhecimento sobre si mesmo, os outros e o mundo.

O brincar, segundo Kishimoto (2010), é uma ação espontânea e criativa que proporciona alegria, relaxamento, participação, regras, linguagem, desenvolvimento de habilidades e uma introdução ao mundo imaginativo. Para Vygotsky (2007), o brincar é uma zona de desenvolvimento próximo, já que incorpora tanto aprendizado quanto o desenvolvimento, especialmente quando as crianças entram na idade escolar. Este autor defende que o brincar e os jogos favorecem a imaginação, reorganizam experiências vívidas e auxiliam no desenvolvimento através da interação com o meio social.

Kishimoto (2011) destaca que a criança é um ser em constante apropriação da cultura, e precisa participar de brincadeiras de maneira espontânea e criativa para desenvolver a linguagem e entender o mundo, comunicando-se com outras

crianças e construindo conhecimentos. Santos (2011) enfatiza que as brincadeiras motivam a imaginação, a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento social das crianças, apresentando-as para lidar com situações diversas e novas formas de pensar e agir.

No que tange a compreensão do termo ludicidade, este é um fenômeno que ocorre no íntimo de cada pessoa trazendo a sensação de plenitude e satisfação advinda de uma situação ou atividade, apresenta profunda relação com as experiências vividas (Luckesi, 2018), visto que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” (Santos; Cruz, 2007, p. 12). Neste sentido, toda prática só pode ser definida como lúdica a partir das relações que estão sendo estabelecidas em ato e dos significados que estas adquirem dentro de um determinado contexto sociocultural.

A ludicidade para Sarmiento (2004) é um traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar da relação social e a cultura do brincar, sendo, portanto, condição de aprendizagem e de personalidade. Ela está presente na cultura lúdica da criança, tornando-se indispensável para a educação na infância. Corroboramos com Florestan Fernandes, quando afirma que a cultura infantil é abrangente e representa o segmento total e exclusivo das crianças que constituem grupos infantis, pois:

Existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos [...] e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Por isso, é interessante examinar esse processo de formação da cultura infantil e ver quais foram as suas consequências imediatas (Fernandes, 2004, p. 215).

Santos (2007, p. 12) defende que “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, [...] facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. Queiroz, Maciel e Branco (2006, p.170) afirmam que:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivência experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Desta forma, também corroboramos com Dallabona e Mendes (2004), quando afirmam que o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais próxima da realidade, contribuindo para a melhoria do ensino. As brincadeiras têm o potencial de estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas e habilidades na solução de problemas, conservando ainda as capacidades e habilidades já existentes no repertório da criança.

Portanto, através de jogos, brincadeiras e atividades diversas, as crianças constroem conceitos, organizam pensamentos, relacionam-se e compreendem o mundo que as cerca.

2.3 Explorando a Ludicidade: A Importância do Lúdico na infância

A concepção da criança é historicamente construída e vem evoluindo ao longo do tempo. A criança é um sujeito social e histórico inserido em uma família, biológica ou não, que serve como ponto de referência. Ela vive em uma sociedade moldada por sua cultura.

As palavras "infância" e "criança" nos dão pistas sobre como a infância foi originalmente concebida. De acordo com Gomes (2015), "infância" tem origem em "infante", significando sem fala, enquanto "criança" vem de "criação" e denota um sujeito em formação. Entretanto, esses conceitos não são mais suficientes para compreender o significado que têm na sociedade contemporânea.

As crianças têm uma natureza singular e interpretam o mundo de maneira própria. Elas interagem com pessoas próximas, instituições sociais e o meio ambiente. E a escola desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo que essas interações se concretizem.

Através de interações diárias, as crianças observam, experimentam, imaginam e constroem experiências pessoal e coletiva. O lúdico desempenha um papel nesse processo, facilitando a produção cultural. A EI tem dado mais espaço ao lúdico, proporcionando um aprendizado prazeroso e essencial para o desenvolvimento psicológico.

A aprendizagem contínua é vital para o ser humano, e o ato de brincar é fundamental para a criança, integrando-se cultura no seu ambiente.

As vivências lúdicas na Educação infantil favorecem o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais significativo. Brincar é crucial no desenvolvimento

infantil, pois promove socialização, criatividade e habilidades motoras. Brinquedos e jogos são convites ao aprendizado e ao desenvolvimento. Eles ajudam a criança a experimentar, descobrir, resolver problemas e aprender de maneira prazerosa.

As vivências lúdicas promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, as crianças constroem suas capacidades e interagem com o mundo de maneira ativa. Os brinquedos têm significados sociais e podem contribuir para a construção cultural e a definição de papéis de gênero

Portanto, a ludicidade desempenha um papel decisivo na educação infantil, facilitando o aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral da criança e criando uma base sólida para sua jornada educacional.

Considerando o contexto em que uma criança vive e a intenção do adulto em relação a ela, é essencial não perder de vista que o brinquedo foi adquirindo, nos dias de hoje, o papel de um item de consumo. Vivemos em uma sociedade que transforma praticamente qualquer objeto em potencial brinquedo a ser consumido. Atualmente, é apresentado que as crianças brincam menos, exploram menos e representam menos do que nas épocas passadas.

É crucial compreender que o conteúdo do brinquedo não é dito como uma criança brinca. Pelo contrário, é o ato de brincar (jogar, participar) que revela o verdadeiro conteúdo do brinquedo. Na perspectiva da criança, por mais atraente ou sofisticado que seja o brinquedo, mais distante ele fará seu valor como ferramenta de "brincadeira". O brinquedo faz parte do universo da criança, simbolizando a relação entre pensamento e ação, e nesse sentido, possivelmente constitui a base de toda atividade linguística ao possibilitar o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

O universo dos brinquedos representa uma realidade composta, abarcando a conexão emocional, a imitação, a representação. Ele não é meramente uma demanda imposta, mas sim uma parte do desejo cultural de crescimento e desenvolvimento. A riqueza do brinquedo está em sua habilidade de estimular a imaginação infantil. A criatividade não é inata a um grupo privilegiado, nem surge apenas quando se proporciona "liberdade".

A criatividade é fruto do trabalho e resultado de um processo consciente de criar algo genuinamente novo a partir de elementos já existentes na realidade, realizado por agentes culturais ativos, como Kishimoto (1999) ressalta que o exercício da criatividade não se limita à criação, mas envolve uma reinterpretação do

significado do brinquedo. O brinquedo industrializado, por exemplo, faz parte do imaginário social, pois é uma das maneiras pelas quais a sociedade se auto representa. Os brinquedos industriais são criados como mercadorias para moldar nas crianças comportamentos e pensamentos alinhados com os da classe dominante.

O imaginário social é construído por grupos específicos e faz parte da interpretação que esses grupos fazem da realidade social. As crianças não veem o brinquedo como uma fuga, mas como uma ferramenta para explorar e entender o mundo real, seja ao criá-lo ou recriá-lo. A fantasia é uma forma para as crianças expressarem desejos reprimidos de maneira fluida, cultural e sem culpa.

A capacidade de criar é mais proeminente nas crianças devido à sua sensibilidade em relação ao mundo ao seu redor. Os brinquedos desempenham um papel crucial nesse processo de sensibilização, oferecendo um espaço onde as crianças podem resistir à tentativa da sociedade de limitar seus sentidos. Ao criar seus próprios brinquedos ou apresentar novos significados aos brinquedos existentes, as crianças desafiam as restrições impostas pelos adultos, renovando-se e liberando seus sentidos em todas as direções.

Embora as regras sejam importantes ao longo do processo de desenvolvimento humano, incluindo durante as brincadeiras, elas não devem sufocar a imaginação infantil e a capacidade criativa. Conforme Kishimoto (2011), as brincadeiras e os jogos têm a função de considerar a importância do brincar na aprendizagem, estimulando a imaginação e as interações por meio dos brinquedos. No entanto, o ato de brincar deve estar integrado a uma abordagem pedagógica, em vez de ser isolado como mera diversão. A brincadeira deve ser essencial e inserida em um plano de ensino, onde o lúdico se torna a cerne do trabalho com as crianças.

Continuando com o pensamento de Kishimoto (2007), quando a criança escolhe uma brincadeira, naturalmente ela encontra prazer ou desprazer nisso, o que resulta em várias formas de conhecimento e interação com o mundo. O jogo desempenha um papel importante posto que o brincar é cultural, proporcionando uma forma de aprendizagem na educação infantil. Kishimoto (2007) destaca que a brincadeira é uma prática pela qual a criança vivencia e concretiza as regras do jogo, executando a ação lúdica. Isso demonstra que o lúdico é uma forma de ação. Assim, brinquedo e brincadeira estão intrinsecamente ligados à criança, contribuindo para a melhoria do seu desenvolvimento educacional.

A brincadeira, de acordo com Kishimoto (2007), são vivências culturais que favorece o desenvolvimento e a inteligência, facilitando a compreensão da criança. A abordagem lúdica de ensino auxilia especialmente no desenvolvimento cognitivo e na interação, facilitando a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras de forma espontânea e recreativa. Consequentemente, a brincadeira é vista como um momento prazeroso para as crianças, oferecendo-lhes uma maneira propícia de construir conhecimento.

Para Kishimoto (2008), os brinquedos possuem significados sociais e em termos de valores, contribuindo ainda para uma construção cultural. Afirma ainda que o brincar surge “a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança: dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 01).

Almeida (2014, p. 51) afirma que “o brincar está longe de ser simplesmente um passatempo, ele é uma atividade primordial na vida da criança. O brincar possibilita que ela assimile e faça confrontações com o mundo em que vivemos”. No que diz respeito ao papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) atribui papel relevante ao ato de brincar. É brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, revelando ainda seu modo de aprender e de se relacionar cognitivamente com o mundo, com os acontecimentos, com as pessoas, coisas e símbolos.

Por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Nesse processo, a linguagem, tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, porque sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. “A brincadeira é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante” (Savio, 2017, p. 15). A brincadeira cria para as crianças:

[...] uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 2007, p. 97).

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora dos seres humanos.

Mas o risco é que o dever de garantir o direito da criança à brincadeira não excede uma genérica declaração de intenções. Porque, realmente, para tal dever se traduzir em ações concretas, é necessário que quem possua um papel pedagógico inicie um trabalho de reflexão e pesquisa sobre a brincadeira e sobre o significado que tem para as crianças e para o seu crescimento; para, então, tentar delinear e verificar práticas educativas capazes de recebê-la e apoiá-la. (Savio, 2017, p. 16)

De acordo com Corsaro (2011), quando as crianças brincam, elas conseguem sair do contexto real e entrar em um mundo imaginário de fantasia, aumentando desta forma a sua capacidade de criação. Pois elas se apropriam da cultura do adulto criando as culturas da infância com os seus pares. Compreendemos que o brincar não é inato, visto que é necessário a interação social para que a brincadeira seja socializada e aprendida, pois “é brincando que se aprende a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos [...] do brincar, como dos modos particulares das brincadeiras” (Borba, 2007, p. 38).

Diante do que foi exposto, afirmamos que o lúdico proporciona aprendizagens, visto que por meio do brincar e experimentar que as crianças vão adquirindo competências para compreender a si mesma e o outro, pois brincando as crianças adquirem benefícios “físicos, intelectuais, sociais, morais e afetivos” (Carneiro, 2010, p. 25). O brincar também favorece “a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise, no estabelecimento e no teste de hipótese, fazendo com que descortine o mundo ao seu redor e adquira competências e habilidades [...]” (Carneiro; Dodge, 2007, p.33).

A brincadeira é necessária para que a criança se desenvolva ainda mais quando este brincar vem por meio da ludicidade facilitando desta forma as mais diversas aprendizagens. Para Moyles (2010) o ato de brincar deveria ser valorizado nas Instituições de Educação Infantil, pois é uma atividade que proporciona

diversão, prazer, aprendizado e alegria a quem brinca, além de estimular e desafiar a criança a dominar o que é conhecido e obter informações do desconhecido. As Instituições de Educação Infantil devem proporcionar situações de brincadeiras com profissionais capacitados, que observem, escutem, intervenham, registrem e reflitam sobre a sua prática.

O lúdico tem desempenhado um papel significativo na Educação Infantil ao longo da história, reconhecido por sua influência positiva no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A abordagem lúdica na EI baseia-se na ideia de que o aprendizado por meio do brincar e da exploração ativa do ambiente é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

O lúdico tem sido abordado por diversos estudiosos, pois é algo que chama a atenção das crianças e estimula a interação, diversão e desenvolve sentimentos. Ao entrar nas Instituições de ensino, a criança traz consigo habilidades que facilitarão o seu desenvolvimento, inclusive o intelectual. Sendo assim, na Educação Infantil, os jogos brinquedos e brincadeiras são essenciais para a aprendizagem das crianças, pois por meio dessas atividades lúdicas, elas se divertem e se socializam de maneira prazerosa e natural. Deste modo cabe ao/a educador/a planejar e propor atividades significativas.

O lúdico na EI é visto como um importante instrumento pedagógico. Uma ferramenta para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento da expressão, da socialização e da comunicação. O lúdico e o brincar estabelecem uma relação, sendo o brincar conjunto das ações lúdicas desenvolvidas pelos seres humanos, através do jogo ou da brincadeira, com o uso ou não do brinquedo, e o lúdico associa-se ao uso da brincadeira, do brinquedo e do jogo como instrumentos.

É importante ressaltar que o ato de brincar não é somente diversão; envolve exploração, aprendizado e desenvolvimento. O brincar não deve ser visto como algo separado da educação formal, mas sim como uma parte intrínseca do processo de aprendizagem infantil, enriquecendo as experiências e contribuindo para um desenvolvimento saudável.

2.4 O Brincar nos Documentos Oficiais: Garantindo Direitos!?

As transformações nas políticas públicas voltadas para as crianças, sobretudo na esfera educacional, têm sido marcantes ao longo das últimas décadas no Brasil. No entanto, é imprescindível reconhecer que essas mudanças não ocorreram sem obstáculos, enfrentando desafios políticos, culturais, econômicos e sociais ao longo do caminho até os dias atuais. Neste contexto, neste tópico, buscamos abordar sucintamente algumas legislações, desde aquelas que protegem os direitos da criança até aquelas que enfatizam a importância do brincar no contexto educacional.

Em um dos estudos mais abrangentes e perspicazes sobre a história da infância, Ariès (1985) apresenta sua tese central:

Na sociedade tradicional, até meados do século XVI, não se entendia a infância tal como é entendida hoje, ao invés disso, ela era encarada como um período de total dependência física, após o qual se adentrava imediatamente no mundo dos adultos (Ariès, 1985, p. 45).

Uma das primeiras leis criadas para proteger os direitos das crianças foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, estabelecida em 1959 pelas Nações Unidas e ratificada no Brasil. Em seu artigo 7º, promove o princípio de que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

Posteriormente, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, conhecida como a Constituição Cidadã, a democracia se tornou uma realidade mais tangível para aqueles que buscavam melhores condições para crianças e adolescentes. Os movimentos sociais em prol da infância também obtiveram conquistas significativas. O debate sobre os direitos das crianças envolvia importantes segmentos da sociedade, incluindo médicos e juristas da época.

A partir da Constituição Cidadã de 1988, foram aprovadas leis ordinárias destinadas a detalhar e concretizar os mecanismos para a efetivação dos preceitos constitucionais. Entre essas leis, destacam-se a Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhecendo o direito ao

brincar como fundamental para a criança.

O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil estabelece na íntegra:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 (Brasil, 1988).

No ano de 2016, foi sancionada a Lei Federal nº 13.257, de 8 de março, a qual dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, conhecida também como Marco legal da Primeira Infância. Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Em seu artigo 17º, expõe o dever dos estados e municípios a desenvolverem atividades que proporcionem momentos de bem-estar para as crianças:

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Brasil, 2016).

Conforme as legislações mencionadas anteriormente, fica evidente a importância de discutir e integrar o brincar ao cotidiano das crianças, embora muitas vezes essa dimensão seja negligenciada. O ato de brincar deve ser um espaço preservado para o protagonismo e a iniciativa da criança, onde ela tenha liberdade para escolher com quem brincar, do que brincar e quem desempenhará cada papel durante a brincadeira. Essas decisões devem ser especialmente tomadas pela criança, permitindo a realização de seus objetivos, como, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia.

A Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) (Brasil, 1996), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), é a primeira etapa da educação básica. Nesse período, as crianças se afastam pela primeira vez de suas famílias e do ambiente familiar, ingressando em um processo de socialização. As creches e pré-escolas, portanto, têm a

responsabilidade de associar educação e cuidado, ampliando as experiências, os conhecimentos e as habilidades das crianças. Os eixos estruturantes nessa etapa são as interações e a brincadeira, que proporcionam às crianças a construção de seus saberes.

Conforme estabelecido pela BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. 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, 2018, p. 37).

Com base nessas informações, torna-se evidente que, por lei, o direito ao brincar deveria ser garantido na vida das crianças, uma vez que essa prática possibilita o desenvolvimento integral, permitindo a socialização, a expressão de sentimentos, a ampliação de conhecimentos ao conviver com diferentes culturas, entre outros benefícios. No entanto, frequentemente esse direito é negado às crianças.

Para que a criança desempenhe um papel ativo e sua aprendizagem seja integral e significativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, mais uma vez, observa-se a importância do brincar, agora possibilitando que a criança o realize em diferentes ambientes, com pessoas de diversas faixas etárias, proporcionando acesso à diversidade e estimulando sua imaginação, criatividade, movimento e expressão.

Na faixa etária de 1 a 5 anos, o brincar pode ser considerado um dos principais meios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esse direito é assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Esses direitos são garantidos por lei, uma vez que as DCNEI definem 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).

Nesse contexto, percebe-se que o brincar tem o potencial de atender a grande parte das necessidades educativas das crianças. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é essencial que os professores compreendam essas contribuições e saibam como incorporá-las em sua prática pedagógica. Esse tema será abordado no próximo item deste artigo.

2.5 Brinquedo, brincadeira e jogo: conceitos iguais ou diferentes?

Na compreensão das intrincadas dimensões da ludicidade humana, emerge uma tríade fundamental que evoca imaginação, interação e expressão: brinquedo, brincadeira e jogo, que muitas vezes são utilizados de forma equivalente no cotidiano. Embora esses termos possuam semelhanças e frequentemente se relacionem no contexto do desenvolvimento infantil, cada um desses elementos carrega consigo um universo particular de significados e experiências, moldados tanto por fatores culturais quanto individuais. Assim, ao investigar essas distinções, é possível entender melhor como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social na infância. Nesta subseção, exploraremos os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogo, analisando as nuances que os diferenciam e suas implicações pedagógicas na educação infantil, pois, desde os primeiros momentos da infância, o brinquedo, a brincadeira e o jogo têm papel essencial na construção da identidade, no desenvolvimento cognitivo e no florescimento da criatividade humana.

2.5.1 Brincadeira: A magia do faz de conta e da imaginação

O ato de brincar é uma forma intrínseca de expressão que acompanha a essência humana. Dentro desse contexto de brincadeira, se entrelaçaram narrativas, culturais e modos de sociabilidade próprios de diversas comunidades. No entanto, é na infância que o ato de brincar parece deixar suas marcas mais profundas.

Quantas vezes uma criança se lança em uma relação fantasiosa com a realidade tangível? Momentos efêmeros, que mal são percebidos no relógio, transcendem os limites da percepção adulta, ganhando inúmeras dimensões no espaço-tempo que é peculiar à criança. É como se, ao observar o mundo, a criança ajustasse a lente da ludicidade para encaixar-se à sua visão.

É claro que a vida de uma criança não é uma sucessão contínua de faz-de-conta. Caso fosse, a realidade simplesmente perderia a sua existência. Entretanto, é inegável que a imaginação desempenhe um papel categórico em sua vida concreta. Ao fantasiar sobre o real, as crianças geram novas percepções e tecem possibilidades que escapam à lógica dos adultos. Assim, elas constroem uma maneira única de ser e de interagir com o mundo, estabelecendo uma relação imaginativa com suas próprias experiências.

Isso se torna evidente quando as observamos juntas, seja enquanto fazem jogos de mãos enquanto aguardam o ônibus com suas famílias, ou quando estão na fila da escola para um lanche e brincam, empurrando e puxando umas às outras. Além disso, é notável quando elas pegam objetos que para os adultos não têm utilidade, como uma tampa de panela que se torna o volante de um caminhão imaginário, ou uma garrafa vazia que vira um apito ao ser soprada.

No ato de brincar, a criança encontra utilidade e significado no que muitas vezes os adultos já não enxergam como importante. O brincar é, essencialmente, uma manifestação de imaginação. É uma atividade ou estado onde o indivíduo permite-se experimentar, de maneira lúdica, sensações e percepções do mundo que o rodeia. Entretanto, essa palavra, “brincar”, carrega uma gama variada de significados, que muitas vezes se contradizem. No entanto, há uma profusão de termos semelhantes, como brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico, todos eles carregados de múltiplos sentidos (Pereira, 2000).

O termo “brincadeira”, por exemplo, é frequentemente associado a atividades imaginativas, livres de regras e, em muitos casos, relacionado a algo que é considerado típico da infância ou até mesmo pejorativamente infantilizado. Enquanto isso, a palavra “jogo” implica em um amplo espectro de usos e sentidos: jogo social, político, sexual, esportivo, lúdico, simbólico, entre outros. O termo “lúdico” muitas vezes é ligado ao prazer, ações sem conflito e situações simples, frequentemente associadas à criança.

Quando abordo a “ludicidade” ou o “lúdico”, estou considerando uma ideia de ilusão e simulação, o que implica na transformação da realidade de uma dada situação. Essa abordagem regular que a situação lúdica é uma atitude específica que o indivíduo estabelece com algum aspecto da realidade, transmutando-a. Nesse contexto, as coisas não são exatamente o que parecem ser. As situações lúdicas permitem encontros com outros e podem facilitar a compreensão de diferentes

realidades, criando uma rede de significados que estimula o indivíduo a ser o protagonista dessa situação (Pereira, 2014).

A distinção entre "brincar" e "jogar" pode ser ambígua, já que os termos são muitas vezes usados de forma equivalente. Na língua portuguesa, a palavra "brincar" deriva de "brinco", que por sua vez tem origem no latim "vinculu/vinculum", que significa "laço" ou "união". Em outras línguas, a mesma palavra é usada para se referir à brincadeira, ao jogo e até mesmo à representação teatral ou musical. Portanto, a escolha entre esses termos pode depender das perspectivas e preferências dos sujeitos envolvidos na atividade lúdica.

A brincadeira é uma evasão temporária da realidade, com uma independência que reside na própria realização. Ela não está vinculada a interesses biológicos ou materiais e é delimitada sem tempo e sem espaço. A brincadeira introduz uma ordem temporária e limitada na confusão da vida, com uma tendência para a estética e a criação de formas ordenadas e harmônicas.

As regras desempenham um papel fundamental na brincadeira, definindo o que é permitido e o que não está dentro do mundo imaginário. Ignorar ou desrespeitar as regras pode destruir o mundo mágico criado durante a brincadeira. As regras podem ser estruturas sequenciais, como nos jogos de tabuleiro, ou sistemas mais flexíveis que surgem durante a própria fantasia.

O brincar também é considerado uma linguagem de uso cotidiano e social, com semelhanças com outras formas de comunicação. Ele permite a expressão e a significação da realidade através de múltiplos elementos linguísticos, como gestos, palavras, ações e sons. As brincadeiras, como características complexas, têm significados atribuídos a diferentes grupos sociais de acordo com suas histórias e perspectivas.

Portanto, a brincadeira não é apenas uma atividade isolada, mas uma linguagem interativa, um meio de expressar valores culturais, relações sociais e interpretações da realidade. Ela conecta os indivíduos em uma experiência coletiva e permite a exploração criativa e a (re)significação do mundo ao nosso redor.

Kishimoto (2016) identifica várias modalidades de brincadeiras na Educação Infantil: a) Brincadeiras educativos - que proporcionam diversão e prazer, mas também podem ter uma função educacional, ensinando algo; b) Brincadeiras tradicionais infantis - derivadas do folclore e transmitidas de geração em geração, permanecendo na memória coletiva; c) Brincadeiras de faz-de-conta - também

chamadas de simbólicas, representam uma situação imaginária e estão ligadas à aprendizagem da criação de símbolos; d) Brincadeiras de construção - enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades manipulativas nas crianças, frequentemente relacionadas ao faz-de-conta.

Ao analisar o conceito de brincadeira, observa-se que ela vai além de uma simples atividade de entretenimento, revelando-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil. A brincadeira permite que a criança explore sua criatividade, desenvolva habilidades sociais e experimente papéis e situações do cotidiano, contribuindo para seu crescimento emocional e cognitivo. Dessa forma, a brincadeira se consolida como um recurso essencial para o aprendizado e a construção de significados, permitindo que a criança descubra o mundo e compreenda a si mesma de forma lúdica e espontânea.

2.5.2 Jogo: desafios, regras e diversão em cada movimento

Apesar de "brincar", "jogo", "brincadeira", "brinquedo" e "lúdico" muitas vezes parecem parecidos, eles não o são. No contexto brasileiro, esses termos muitas vezes, revelam um nível conceitual relativamente baixo, de acordo com Kishimoto (2016). Portanto, abordar esses termos é complexo, uma vez que suas definições variam ao longo do tempo e das culturas.

Assim, de maneira geral, na antiguidade, o jogo era percebido principalmente como uma atividade de relaxamento. Durante a Idade Média, houve uma associação ao jogo de azar, o que levou a uma percepção de não seriedade. No Renascimento, à medida que a concepção de infância estava em evolução, o jogo passou a ser entendido como uma conduta livre que facilitava o aprendizado, ganhando destaque por seu valor educacional, especialmente através das ideias de Montaigne. No século XVIII, com o advento do Romantismo, o interesse pela criança cresceu, e o jogo encontrou uma atividade livre e espontânea. No século XIX, com o surgimento da psicologia infantil, o jogo foi compreendido como uma ação natural, prazerosa e espontânea, contando com o respaldo de teóricos.

Do ponto de vista neuropsicológico, os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral do sistema nervoso, abrangendo aspectos psicomotores e cognitivos. Isso justifica a intensidade com que as crianças se dedicam a essas atividades. Os jogos temporários, por exemplo, são

considerados auxiliares no amadurecimento das funções de proteção, além de permitirem a exploração, o conhecimento e a interação com a natureza - uma porta de entrada para a vida em sociedade, de grande importância para o desenvolvimento e a integração do indivíduo (Oliveira, 2014).

De acordo com Piaget (1974), o jogo simbólico, que não está atrelado à realidade, envolve a representação de um objeto por meio de outro, começando geralmente de forma individual e progredindo para o jogo sócio dramático, que incorpora a representação de papéis. À medida que mais participantes se envolvem, o jogo simbólico pode se tornar coletivo. O jogo se estrutura de acordo com a faixa etária em etapas como exercício, simbólico, construção e regras. Portanto, as brincadeiras evoluem conforme a idade das crianças.

Embora muitas vezes associado à infância, o ato de brincar transcende várias fases da vida humana. Além disso, não é exclusivo dos seres humanos, uma vez que também podemos observar outras espécies de mamíferos que se envolvem em brincadeiras, simulando caças e explorando o ambiente sem que isso esteja diretamente ligado à mera sobrevivência. Contudo, o jogo humano difere por sua necessidade de interação com diversos parceiros e comunicação por meio de várias linguagens, tornando-se, portanto, uma especificidade culturalmente específica (Oliveira, 2011).

O conceito de jogo envolve a combinação de regras, desafios e objetivos, que estimulam a mente e o corpo de forma coordenada. Diferente da brincadeira, o jogo requer uma organização e disciplina específicas, sendo uma atividade estruturada que favorece o desenvolvimento de habilidades como o pensamento estratégico, a cooperação e a resolução de problemas. Assim, o jogo se configura como uma ferramenta educativa que, além de promover a diversão, oferece valiosas oportunidades de aprendizado e construção de competências para a vida em sociedade.

2.5.3 Desvendando o Mundo dos Brinquedos: Objetos que Encantam e Educam

É evidente que, à medida que a compreensão da infância e da criança evoluiu, o significado e a importância atribuída ao jogo também se transformaram ao longo do tempo e das culturas. Kishimoto (2016) distingue brinquedo de jogo ao afirmar que o brinquedo mantém uma relação íntima com a criança e possui uma

natureza indeterminada em relação ao uso, já que não está sujeito a um sistema rígido de regras. O brinquedo estimula a representação, pois é como um substituto da realidade. Por sua vez, a brincadeira é a manifestação do lúdico em ação: "É a ação que a criança realiza ao concretizar as regras do jogo, ao se envolver na atividade lúdica". (Kishimoto, 2016, p. 24).

O ato de brincar engloba vários aspectos do desenvolvimento infantil, como afetividade, motricidade, linguagem, representação, percepção e memória, entre outras funções cognitivas. Além disso, contribui para o equilíbrio emocional, facilita a aquisição de signos sociais e desempenha um papel fundamental na transformação da consciência da criança, entre outros benefícios (Oliveira, 2011).

A psicanálise, por meio de Winnicott (1975, p. 70), argumenta que o brincar não é um resultado secundário da psicoterapia, mas sim, o inverso; ele afirma que "o brincar é universal e implica à saúde: o brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; (...) leva as interações em grupo, (...) e pode servir como forma de comunicação na psicoterapia". Sob essa perspectiva, brincar com uma criança se torna uma maneira de estudar e compreender seu comportamento.

Vygotsky (2007) argumenta que, no ato de brincar, a criança entra em um mundo ilusório e imaginativo como uma forma de satisfazer desejos que não podem ser realizados na realidade. A criança sente a necessidade de interagir com seu mundo de maneira mais ampla, tornando-se maior do que realmente é na brincadeira do faz-de-conta. Imitação, imaginação e regras, características fundamentais do jogo infantil, surgem à medida que as funções psicológicas da criança se desenvolvem, impulsionando-as. Através da imitação de situações reais - não como reprodução mecânica, mas em um plano imaginativo - a criança se liberta da situação concreta, assimilando suas experiências e representando-as de forma criativa, utilizando regras e valores sociais.

Compreendemos o ato de brincar como uma atividade cultural que as crianças aprendem e assimilam, como afirmado por Kishimoto (2010, p. 1-2):

A criança não nasce sabendo brincar; ela precisa aprender por meio da interação com outras crianças e adultos. Ela descobre, ao interagir com objetos e brinquedos, diferentes formas de usá-los. Observando outras crianças e as intervenções dos adultos, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Uma vez aprendidas, ela pode reproduzi-las ou criar novas. Assim, ela mantém viva e perpetua a cultura lúdica.

Portanto, na Educação Infantil, o foco nas interações entre a criança e o adulto, entre crianças, objetos e ambiente, é fundamental para proporcionar diversas formas de brincar, comunicar, vivenciar experiências, criar e expressar-se. De acordo com Oliveira (2011), a criatividade permite que um indivíduo recrie constantemente significados, garantindo sua adaptação a um ambiente em constante mudança. Conforme a autora,

[...] a base de toda ação criativa reside em uma inadaptação que o indivíduo experimenta em relação ao meio... A ação criativa exige imaginação, que se desenvolve particularmente por meio da brincadeira simbólica, dependente de uma rica e variada experiência prévia. (Oliveira, 2011, p. 165).

O ato de brincar possibilita a imaginação e, portanto, é fundamental questionar a quantidade e a qualidade do tempo e do espaço dedicados a isso na primeira etapa da educação básica.

O ato de brincar é um direito da criança. No entanto, algumas escolas ainda antecipam etapas ao enfatizar a escolarização, principalmente na leitura e escrita. Durante essa fase, o jogo e as interações sociais devem ser o cerne das abordagens pedagógicas.

Assim, é essencial refletir sobre a quantidade e a qualidade do tempo e do espaço destinados ao brincar na EI, considerando aspectos como momentos de brincadeira livre e orientado, seleção de brinquedos, estrutura física e possibilidade de interação com elementos naturais, bem como oportunidades para encontros entre crianças de diferentes idades e garantia de recursos que permitem movimentos naturais às crianças, entre outros critérios.

Portanto, o brinquedo, enquanto objeto físico, é mais que uma simples ferramenta para a diversão; ele atua como um mediador entre a imaginação da criança e o mundo real. Servindo de suporte para brincadeiras e jogos, o brinquedo possibilita a expressão de sentimentos, a criação de histórias e a exploração de contextos variados. Seja um boneco, uma bola ou um quebra-cabeça, o brinquedo desempenha um papel significativo no desenvolvimento infantil, auxiliando na compreensão de conceitos, na interação social e no desenvolvimento da coordenação motora e do raciocínio lógico.

3. EXPLORANDO O MUNDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA: as práticas pedagógicas em foco

No cenário sonoro da pré-escola, as práticas pedagógicas exercem um papel de extrema relevância na moldagem do desenvolvimento infantil. Entre essas práticas, destaca-se o brincar como uma ferramenta essencial para fomentar o aprendizado e a evolução holística das crianças. Nesse ambiente, onde a curiosidade é um motor constante e a exploração do mundo é uma jornada diária, compreender o valor do brincar é fundamental para educadores/as e pais. Esta seção explora em detalhes as práticas pedagógicas centradas no brincar, delineando como essa abordagem não apenas nutre a imaginação e a criatividade das crianças, mas também facilita a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para uma base sólida de aprendizado ao longo da vida.

3.1 As práticas pedagógicas na perspectiva de Piaget⁷

Esta subseção dialogamos com Jean Piaget com o propósito de extrair insights aplicáveis à prática pedagógica dos/as educadores/as. É fundamental compreender que a dinâmica da sala de referência não ocorre no isolamento do contexto mais amplo em que o/a educador/a está inserido, uma vez que sua prática é moldada pela história de sua identidade profissional. Através da lente piagetiana, podemos categorizar os métodos didáticos empregados na sala de referência em dois tipos: aqueles que promovem a autonomia da criança e aqueles que não os promovem. A partir dessa perspectiva, diversas metodologias podem ser concebidas para atingir um mesmo objetivo, contanto que levem em conta as estruturas cognitivas que as crianças possuem para facilitar o processo de aprendizagem.

De acordo com Piaget, todas as discussões sobre as abordagens educacionais indicam que as realidades que compõem o processo educativo não

⁷Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 — Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Estudou inicialmente biologia, na Suíça, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954; tornando-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Disponível em: <https://www.jeanpiagetsvpg.com.br/quemfoijeanpiaget#:~:text=Estudou%20inicialmente%20biologia%2C%20na%20Su%C3%AD%C3%A7a,reconhecido%20pela%20sua%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20epistemol%C3%B3gica>. Acesso em 30 nov. 2023

são predefinidas nem derivam exclusivamente de influências externas, pois elas se desenvolvem nas interações entre as crianças. Nesse contexto, as respostas das crianças estão intrinsecamente relacionadas às interações que eles estabelecem em seu ambiente sociocultural, o que, por sua vez, influencia seu desenvolvimento educacional.

Piaget (1994), examina como as crianças formulam regras para os jogos que criam, mostrando como a necessidade de estabelecer regras comuns promove o respeito pelas normas. Esses jogos, uma parte comum da vida das crianças, têm implicações para seus comportamentos futuros, pois envolvem dois aspectos fundamentais: a atividade em si e a consciência dessa atividade. No estudo da construção dessas regras, observa-se que, geralmente, as crianças recebem as regras dos adultos e, portanto, são impedidas de construí-las de forma independente. Isso levou Piaget a se interessar pelos jogos infantis, onde as crianças criam as próprias regras.

A abordagem piagetiana da construção das regras pelas crianças ressalta que a prática educativa deve envolver atividades que as permitam participar ativamente na construção do significado de suas ações, tornando, assim, o aprendizado mais envolvente e significativo. Isso exige uma revisão das concepções históricas sobre o papel do/a educador/a como mero transmissor de conteúdo ou facilitador passivo. Conforme Piaget (1994), o desenvolvimento do indivíduo envolve a progressão por três tipos de regras: regras motoras, que surgem da inteligência pré-verbal e independentes de interações sociais; regras coercitivas, que decorrem do respeito unilateral; e regras racionais, que resultam do respeito mútuo.

Esses três tipos de regras se entrelaçam nas relações pedagógicas na sala de referência, afetando o processo de aprendizagem de diversas maneiras. Se predomina uma abordagem coercitiva, na qual a criança é passiva, o aprendizado se limita à memorização mecânica. Em contrapartida, é uma abordagem orientada pela racionalidade e pelo respeito, pois as relações entre educador/a e criança se transformam em uma busca constante pelo conhecimento, tornando-o significativo e envolvendo a criança em seu processo de construção. Portanto, é fundamental que as relações nas salas de referência não se restrinjam ao modelo tradicional de transmissão de conhecimento, mas sim promovam uma abordagem mais interativa e participativa.

Piaget destaca que o pensamento verbal das crianças é uma

conscientização progressiva dos esquemas mentais desenvolvidos através da ação. Essa conscientização evolui de forma regular com a idade, mas a Instituição Educativa nem sempre acompanhada dessa evolução natural, muitas vezes adotando abordagens autoritárias que inibem a iniciativa de desenvolvimento das crianças. Portanto, é importante reverter esse processo, promovendo a autonomia da criança por meio de atividades que incentivem a descoberta e o desafio, em vez de simplesmente “depositar” conhecimento. O conhecimento deve ser construído coletivamente por meio de ações e interações, onde tanto o/a educador/a quanto as crianças são motivados a desvendar a realidade.

Piaget argumenta que, desde o início da vida educacional da criança, geralmente há uma relação desigual e imposta pelo/a educador/a, onde falta reciprocidade. Essa dinâmica, por vezes, gera tensões e conflitos dentro da Instituição, exigindo uma reformulação da prática educativa para promover relações mais recíprocas. Somente através da reciprocidade é possível alcançar a autonomia do indivíduo, pois ela surge quando o respeito mútuo é forte o suficiente para fazer com que o aluno trate os outros como gostaria de ser tratado. Essa abordagem, por sua vez, permite a responsabilidade do aluno em relação ao seu próprio aprendizado, já que ele participa ativamente da construção do conhecimento. As normas e regras, nesse contexto, são mais bem compreendidas e internalizadas.

Piaget (1994), ainda ressalta que a educação moral tem como objetivo fundamental formar indivíduos autônomos capazes de cooperar. Portanto, é vital que a sala de referência seja um espaço onde o questionamento, o debate e o desafio sejam incentivados, em vez de um ambiente onde o/a educador/a detém todo o conhecimento. Isso garante que o aprendizado seja significativo e que as crianças se sintam envolvidos no processo de construção do conhecimento.

As principais ideias de Piaget (2013) e como elas podem ser aplicadas nas práticas pedagógicas, são: estágios de desenvolvimento cognitivo; construtivismo; aprendizado social e moral; erro e desafio; respeito pelo ritmo individual e pensamento crítico, os quais descreveremos a seguir.

Com relação aos estágios de desenvolvimento cognitivo, Piaget (2013) postulou que as crianças passam por quatro estágios distintos de desenvolvimento cognitivo: o sensório motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal. Esses estágios não apenas moldam a maneira como as crianças pensam, mas também afetam a forma como elas aprendem. Portanto, os/as

educadores/as devem adaptar suas abordagens de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças. Neste caso, os/as educadores/as podem usar avaliações formativas para identificar o estágio de desenvolvimento de cada criança em áreas específicas, permitindo que adaptem seus métodos de ensino de acordo com as necessidades individuais.

Piaget é frequentemente associado à teoria construtivista da aprendizagem. Ele argumentava que as crianças não são recipientes passivos de conhecimento; em vez disso, elas constroem ativamente seu conhecimento por meio da exploração, da experimentação e da resolução de problemas. Isso destaca a importância de permitir que as crianças explorem, perguntem e investiguem. Neste sentido, as práticas pedagógicas construtivistas incentivam a aprendizagem ativa. Os/as educadores/as podem criar ambientes de aprendizado ricos em desafios, onde as crianças possam explorar e construir seu próprio entendimento dos conceitos.

O referido autor também estava interessado no desenvolvimento moral. Ele argumentava que, à medida que as crianças interagem com os outros, desenvolvem um senso de justiça e moralidade. Isso realça a importância do aprendizado social e da colaboração na sala de referência. As práticas pedagógicas que promovem a discussão ética e a resolução colaborativa de problemas podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades sociais e morais.

Piaget (2013) acreditava que o erro desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado. Ele argumentava que, ao cometer erros e enfrentar desafios, as crianças podem reestruturar seu pensamento e desenvolver um entendimento mais profundo dos conceitos. Nesse contexto, em vez de evitar erros, os/as educadores/as podem aproveitar as oportunidades de ensino. Eles podem incentivar as crianças a explicarem seus raciocínios, mesmo que estejam errados, para promover a reflexão e a correção.

Ele também enfatizava que cada criança progride em seu próprio ritmo. Isso significa que os/as educadores/as devem ser sensíveis às diferenças individuais e estar dispostos a ajustar seus métodos de ensino para estabelecer essas diferenças. As práticas pedagógicas inclusivas confirmam e respeitam as diferenças individuais de aprendizado. Isso pode envolver a divisão do currículo, o uso de recursos de apoio e a promoção de um ambiente de acesso acessível.

O pensamento crítico e a resolução de problemas, também foram encorajados por Piaget. Ele acreditava que as crianças deveriam ser desafiadas a

pensar de forma independente e a questionar o que aprendem. As práticas pedagógicas podem incorporar o pensamento crítico, pedindo as crianças que analisem informações, tomem decisões e justifiquem seus julgamentos. Isso os prepara para enfrentar os desafios do mundo real. (Piaget, 2013).

Em resumo, as práticas pedagógicas segundo Piaget são centradas na criança, enfatizando a construção ativa do conhecimento, o respeito pelo desenvolvimento individual e o incentivo ao pensamento crítico e à moralidade. Ao aplicar esses princípios na sala de referência, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

3.2 As práticas pedagógicas na perspectiva de Vygotsky⁸

A abordagem sobre a prática pedagógica e o papel do educador, à luz das ideias de Vygotsky, levanta duas questões cruciais para iniciar esta análise. A primeira delas está relacionada à base teórica, enquanto a segunda aborda a prática pedagógica. A educação é fundamentada em teorias originadas de diversas disciplinas, as quais se nutrem das práticas. No entanto, surge uma discrepância entre a teoria e a prática, visto que os educadores buscam na teoria uma abordagem pedagógica eficaz, enquanto os pesquisadores mergulham nas estruturas epistemológicas internas de suas teorias (Oliveira, 2002).

Vale ressaltar que a obra de Vygotsky não oferece uma metodologia específica para orientar um programa educacional. Contudo, compreender a teoria de Vygotsky e suas nuances instigam uma reflexão profunda sobre a educação e a prática pedagógica. Da mesma forma que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento, a fim de transformar esse conhecimento em outros, espera-se o mesmo do educador, que desenvolve sua abordagem pedagógica com e para as crianças.

Segundo Vygotsky, há uma relação intrínseca entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem ocorre desde os estágios iniciais da vida e desempenha um papel primordial no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são moldadas culturalmente pelo meio em que o

⁸ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/. Acesso em 30 nov. 2023.

indivíduo está inserido, dentro de um contexto histórico e cultural (Oliveira, 2002). Embora a pessoa possua características inatas da espécie humana, existem certas ações que dependem do processo de aprendizagem, tais como consciência, planejamento e ações voluntárias, chamadas funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dessas funções é influenciado pelo processo de maturação do organismo, mas é uma aprendizagem que estimula processos internos de desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2002), Vygotsky enfatiza a influência sócio-histórica e a interação com os outros e o meio no processo de aprendizagem. Nesse processo de construção do conhecimento, é crucial considerar as relações do indivíduo com o mundo e com os outros, mediadas por meio de instrumentos concretos ou simbólicos. Dessa forma, o desenvolvimento não ocorre como uma evolução resultante apenas da maturação.

Vygotsky utiliza o termo russo “*obuchenie*” para se referir ao processo de ensino e aprendizagem, abrangendo tanto o aprendiz quanto o educador, e a ligação entre eles. Para ele, o ensino e a aprendizagem envolvem uma relação interpessoal que é mediada simbolicamente, seja por meio de outros indivíduos ou por objetos, ambientes, linguagem, entre outros (Oliveira, 2002).

Segundo Serino (2011, p. 39), a mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação”. Esses processos, de acordo com o autor, são moldados pela interação dialética entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que vive, bem como pelas relações que ele estabelece nesse contexto.

Fernandes (2004a) reforça essa ideia de relação e acrescenta que, para Vygotsky, a conexão entre o homem e o mundo é uma relação mediada, complexa e não direta, coexistente por meio de dois tipos de mediadores: os signos e os instrumentos. A autora argumenta que esses mediadores ajudam a ampliar a capacidade de atenção e memória.

Ao longo da vida, o indivíduo desenvolve estratégias para mediar a construção do conhecimento. Essas estratégias se manifestam por meio de pessoas ou objetos, sendo esses recursos chamados de instrumentos. De acordo com Fernandes (2004a), ocorrem mudanças qualitativas nesse processo, com o sujeito internalizando a mediação que antes era externa. À medida que o sujeito prescinde do uso desses instrumentos, ele passa a usar signos, que são representações

mentais da realidade externa.

Dentro do arcabouço teórico de Vygotsky, conforme Oliveira (2002) destaca, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes. Quando há uma intervenção planejada para outros processos sociais, eles se tornam indissociáveis.

Na esfera educacional, especialmente na educação infantil, atividades com brinquedos, jogos e brincadeiras, especialmente aquelas que envolvem situações imaginárias, têm um propósito pedagógico e o potencial de criar situações de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento das crianças. Assim, é crucial proporcionar aprendizado por meio da ludicidade. Na educação infantil, as crianças aprendem a conhecer, a perceber e explorar seu ambiente, a criar novas formas de representá-lo e reconstruí-lo, permitindo uma compreensão mais profunda das situações cotidianas. A vivência de experiências sociais também auxilia as crianças a produzirem “processos de significação sobre o mundo, seja para legitimar interpretações” ou para compartilhar com seus pares (Santos, 2018, p. 26).

De acordo com Santos (2018, p. 6), “o currículo da Educação Infantil é compreendido como produção sócio-cultural”. Nessa perspectiva, o jogo e a brincadeira são ferramentas valiosas, pois abrangem diversos aspectos, como regras, convivência, vitórias, derrotas, autoconfiança e interação social, entre outros. Eles desempenham um papel interdisciplinar, contribuindo para o crescimento físico e emocional da criança, permitindo que ela se desenvolva de maneira saudável e ativa. Vygotsky (2007) observa que, ao final da educação infantil, a criança começa a se envolver em jogos com regras, evoluindo ao longo dos anos escolares. Ele argumenta que não existe brinquedo sem regras e ressalta a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora não possa ser um jogo com regras formais determinadas a priori.

Vygotsky trouxe contribuições significativas para a compreensão das práticas pedagógicas. Sua teoria histórico-cultural enfatiza a importância do ambiente social e das interações no processo de aprendizagem.

Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que ela pode fazer com ajuda de um instrutor ou colega mais experiente. As práticas pedagógicas na perspectiva de Vygotsky buscam identificar e atuar na ZDP de cada criança, oferecendo o suporte necessário para que elas alcancem um nível

mais avançado de compreensão. Neste sentido os educadores podem criar atividades colaborativas que estimulem as crianças a trabalharem juntas, aproveitando suas capacidades mútuas para resolver problemas e aprender uns com os outros.

Ele enfatizava a importância da mediação na aprendizagem. Isso significa que um adulto ou colega mais experiente pode fornecer orientação, perguntas estimulantes e recursos para ajudar a criança a compreender um conceito ou realizar uma tarefa. Os educadores podem adotar uma abordagem mediadora, fornecendo suporte adaptado às necessidades individuais das crianças. Isso pode incluir a disponibilização de materiais de apoio e orientações claras.

A perspectiva de Vygotsky destaca a importância da interação social no processo de aprendizado. As práticas pedagógicas que promovem o aprendizado colaborativo, onde as crianças trabalham juntas para alcançar metas comuns, são consistentes com essa abordagem. Os educadores podem criar atividades de grupo que incentivem a discussão, a resolução de problemas e o compartilhamento de conhecimento entre as crianças. Isso não apenas fortalece a compreensão, mas também promove habilidades sociais importantes.

Vygotsky reconhecia que o contexto cultural de cada criança desempenha um papel fundamental em sua aprendizagem. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser sensíveis à diversidade cultural e ao ambiente social delas. Os educadores podem incorporar elementos da cultura das crianças e utilizar materiais que reflitam diversas perspectivas culturais. Isso cria um ambiente inclusivo que valoriza a identidade de cada criança.

Com o conceito de andaime, que se refere à estrutura de apoio provisória fornecida pelo educador para ajudar a criança a atingir um objetivo específico. À medida que a criança ganha competência, o suporte é gradualmente limitado. Os educadores podem aplicar o andaime fornecendo orientações claras, modelagem de habilidades e, em seguida, permitindo que as crianças pratiquem com suporte antes de realizar tarefas de forma independente.

Vygotsky também acreditava que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Portanto, as práticas pedagógicas devem enfatizar a comunicação verbal, a escrita e a leitura como ferramentas essenciais para a aprendizagem. Os educadores podem promover divulgação na sala de referência, incentivar a expressão verbal de ideias e fornecer oportunidades

para a escrita criativa. Isso ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas.

Diante do exposto, compreendemos que, as práticas pedagógicas na perspectiva de Vygotsky se concentram na aprendizagem mediada, na colaboração, na cultura e no desenvolvimento cognitivo. Ao adotar esses princípios, os educadores podem criar ambientes de aprendizado ricos em interação social, que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

3.3 Práticas pedagógicas na perspectiva de Paulo Freire⁹

Atualmente, muito se fala sobre a necessidade de mudanças no campo da educação, especialmente no que se refere à inovação das práticas pedagógicas. O método proposto por Paulo Freire tem sido fundamental para essas transformações. Conforme Gadotti (2007, p. 13), "O professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um "lecionador!" para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem". Nesse contexto, cabe ao educador inovar constantemente suas aulas, sempre com o objetivo primordial de promover o conhecimento e a aprendizagem das crianças.

De acordo com Freire (2018), o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediados ambos pela realidade, ou seja, na intercomunicação. Isso significa que o educador não deve se limitar a ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim buscar, por meio do diálogo, compreender o que as crianças trazem consigo em termos de bagagem social e cultural. É por meio desse diálogo que eles, juntos, podem criar uma compreensão crítica de seu mundo.

Freire também destaca que a relação entre educador e educando não deve ser unilateral, com o primeiro detendo todo o conhecimento. Em vez disso, essa relação deve ser caracterizada por uma troca de experiências, onde tanto educador quanto educandos contribuem para a construção do saber. Nas palavras de Freire

⁹ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo em que alfabetizava em tempo recorde trazia um exercício de cidadania por meio de debates. Tão celebrado mundo afora, Paulo Freire foi contestado em seu próprio país. O problema foi a associação do seu trabalho à ideologia das ditaduras comunistas do século XX. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em 30 nov. 2023.

(2021, p. 18-19), "é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer". Portanto, o educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas sim alguém que, enquanto educa, também é educado por meio do diálogo constante com seus alunos.

Em conformidade com a visão de Emília Ferreiro (2001), no processo de aprendizagem, há dois polos: quem ensina e quem aprende. No entanto, a natureza do objeto de conhecimento é fundamental nessa relação. Isso implica que a interação entre o educador e o educando, bem como a troca de conhecimento, devem ocorrer em um ambiente onde o conteúdo seja relevante e significativo para ambos.

Conforme Freire (1967), a educação deve ser um processo em que educador e educandos, homens igualmente livres e críticos, aprendem em conjunto, tomando consciência da situação em que vivem. Isso requer uma convivência harmoniosa entre todos os membros da comunidade escolar e dos educandos, focada na construção do conhecimento e no aprendizado cultural e social.

Desta forma, a educação deve promover um diálogo constante entre todas as partes envolvidas. Ele também enfatizou que a educação tem um papel fundamental na formação das mentes e na transformação social. Um educador pode exercer uma influência significativa na vida de suas crianças, positiva ou qualitativamente, por meio das palavras que profere na sala de referência. Portanto, é crucial que o educador tenha consciência do poder que detém e utilize esse poder com sabedoria (Freire, 2004).

Ainda na perspectiva de Freire (2004), um bom educador é aquele que não apenas transmite conhecimento, mas também ensina os alunos a pensar corretamente. Essa abordagem implica em uma relação de troca e experiência, uma relação baseada no amor entre educadores e educandos.

De acordo com Freire (2018, p.68), "Se o educador é aquele que sabe e os educandos são aqueles que não sabem, cabe ao educador compartilhar seu conhecimento por meio de narrativas ou transmissão de experiências". Assim, a aprendizagem ocorre por meio da troca de experiências, e o conhecimento e a aprendizagem caminham juntos para transformar a sociedade. Portanto, é responsabilidade do educador mediar esse conhecimento por meio de ações coletivas e interativas.

Sob a ótica de Freire (2004), as práticas pedagógicas dentro da sala de referência devem assumir uma dimensão política, crítica e democrática. O educador deve enxergar o educando como um sujeito social e participativo, capacitado para intervir no mundo que o cerca. De acordo com as palavras de Caldeira e Zaidan (2013), a prática pedagógica é uma atividade social que está sujeita a uma série de forças, interesses, motivações e intencionalidades. Ela é moldada pelo nível de consciência dos envolvidos, pela visão de mundo que os orienta, pelo contexto em que ocorre e pelas necessidades e possibilidades que se apresentam.

Caldeira e Zaidan (2013) destaca que a prática pedagógica é um ato social no qual todos os envolvidos podem participar conscientemente para promover mudanças, com o objetivo de atender às realidades individuais de cada educando. Ele ressalta que essa prática engloba tanto ações mecânicas e repetitivas necessárias para o trabalho do educador quanto ações criativas desenvolvidas para enfrentar os desafios cotidianos. As ações criativas são essenciais para que o educador reflita sobre a natureza criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis pedagógica.

Essencialmente, as práticas pedagógicas englobam as atividades que os educadores realizam na sala de referência. Portanto, é crucial que os educadores sejam criativos e busquem constantemente renovar suas práticas, levando em consideração a realidade de suas crianças e valorizando a bagagem cultural e social que cada um traz consigo.

De acordo com Gadotti (2007), Freire destacava que a educação é um tesouro que se multiplica ao ser compartilhado. Portanto, um bom educador busca transmitir seu conhecimento a todas as crianças, independentemente de suas origens sociais, contribuindo para a formação de um tesouro coletivo. Visto que a criança aprende quando o educador também aprende, e essa aprendizagem mútua ocorre por meio da pesquisa e da reflexão.

Para Freire (2004), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Isso significa que o educador deve aprimorar sua prática constantemente, baseando-se na reflexão sobre suas experiências anteriores. A aprendizagem acontece quando o educador se torna um formador de ideias, ciente de que o conhecimento está sempre em evolução.

Conforme Freire (1993), o educador deve pensar diariamente em sua prática, descobrindo os limites e espaços livres a serem preenchidos. Isso envolve a

constante revisão e renovação das práticas pedagógicas para estimular a curiosidade das crianças e tornar a sala de referência um ambiente propício para a aprendizagem.

Tardif (2002) também ressalta que o educador raramente atua sozinho, pois interage com as crianças e outros membros da comunidade escolar. A atividade docente é uma interação com outras pessoas e não se limita a administrar conteúdo; envolve uma abordagem centrada na criança e no processo de aprendizagem.

Freire (2004) enfatiza que o conhecimento é construído por meio da superação constante. Isso significa que a aprendizagem ocorre quando há uma troca contínua de experiências entre educadores e educandos, superando desafios por meio do diálogo e da reflexão. E ainda ressalta que o educador deve considerar a criança como um sujeito ativo, capaz de liberdade e de consciência. O educador democrático respeita as opiniões dos educandos e os estimula a serem críticos e participativos, valorizando as diversidades individuais.

Em resumo, as práticas pedagógicas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Elas são moldadas por uma série de fatores, incluindo o contexto histórico e cultural, e envolvem uma busca constante de aprimoramento e renovação por parte dos educadores. A relação entre educador e educando é de colaboração mútua, a aprendizagem ocorre por meio da troca de experiências, reflexão e interação social. Portanto, a prática pedagógica deve ser vista como uma arte em constante evolução, na qual o educador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos e na construção do conhecimento.

Contudo, apesar de apresentar as perspectivas de práticas pedagógicas de Piaget, Vygotsky e Freire, para esta investigação optamos pela perspectiva de prática pedagógica na visão de Vygotsky e Freire, pois ambos os teóricos oferecem insights valiosos para o desenvolvimento de uma abordagem educacional eficaz e centrada no aluno. Aqui estão algumas justificativas para essa escolha.

Tanto Vygotsky quanto Freire enfatizaram a importância do contexto social e cultural na aprendizagem. Vygotsky desenvolveu o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em colaboração com outros indivíduos, como educadores e colegas. Freire, por sua vez, focou a conscientização crítica da realidade social e cultural como um ponto de partida para a educação. A perspectiva de prática pedagógica baseada nesses teóricos considera esses contextos como centrais para o processo

de ensino e aprendizagem.

Ambos os teóricos defendem a ideia de que as crianças devem ser participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Vygotsky acreditava que as crianças poderiam se apropriar do conhecimento por meio da interação social e da mediação de adultos. Freire também enfatizava a importância da participação ativa das crianças na construção do conhecimento. A perspectiva de prática pedagógica os coloca no centro do processo de ensino, encorajando a exploração, a investigação e o questionamento.

Tanto Vygotsky quanto Freire destacaram a importância do diálogo e da comunicação na aprendizagem. Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, e a interação social por meio do diálogo é fundamental para a construção do conhecimento. Freire também enfatizava o diálogo como uma ferramenta essencial para a conscientização e a transformação. A perspectiva de prática pedagógica baseada nesses teóricos promove a comunicação aberta e o diálogo constante na sala de referência.

Os teóricos argumentavam que a aprendizagem é mais eficaz quando os conceitos são contextualizados e têm relevância para a vida das crianças. Vygotsky defendia a importância de "situações funcionais" em que o conhecimento é aplicado na solução de problemas reais. Freire também enfatizava a importância de relacionar o conteúdo do currículo com a experiência de vida das crianças. A perspectiva de prática pedagógica busca tornar o aprendizado significativo e relevante, conectando-o ao mundo real das crianças.

Freire, em particular, estava profundamente preocupado com a transformação social e a superação das desigualdades. Sua pedagogia era uma pedagogia da libertação, que visava capacitar os oprimidos para a ação transformadora em suas comunidades. A perspectiva de prática pedagógica inspirada em Freire busca não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar as crianças a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e em suas sociedades.

Em síntese, a escolha pela perspectiva de prática pedagógica e social na visão de Vygotsky e Freire é justificada porque esses teóricos oferecem uma base sólida para uma abordagem educacional centrada na criança, contextualizada, socialmente interativa e voltada para a transformação pessoal e social. Isso pode resultar em uma educação mais eficaz, significativa e emancipadora.

4 TRILHANDO CAMINHOS: Os Passos Metodológicos da Descoberta

Pesquisar é seguir passo a passo, em direção ao questionamento proposto no início da caminhada. Tudo começa com um objeto que desperta o interesse do pesquisador e que merece ser estudado com mais afinco, para ser bem compreendido. A pretensão aqui não é procurar respostas prontas, mas sim, encontrar novas formas de interpretar o que vai nos levar a essa caminhada científica.

4.1. Apresentando o Caminho Metodológico

Diante do que foi exposto e tendo como base o problema de pesquisa e os objetivos já apresentados somos direcionadas para a uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, é também descritiva. Os dados que serão gerados “são em forma de palavras ou imagens e não de números [...]Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p.48).

Conforme Botelho e Trigueiro (2014), as pesquisas qualitativas são aquelas que buscam entender um fenômeno em profundidade, trabalhando para isso por meio de descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados. Esse tipo de abordagem torna possível a investigação de valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos. Soma-se a essa possibilidade a vantagem de o pesquisador poder se apropriar do ambiente como fonte para a geração dos dados.

Este tipo de abordagem “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”, (Gaskel, 2002, p. 65). Valorizando o processo de investigação, as situações estudadas, as opiniões, as experiências e não apenas o resultado e o ambiente natural como a fonte direta de dados, além de levar em consideração a participação e intervenção do pesquisador no contexto da pesquisa, proporcionando uma relação direta entre o objeto pesquisado e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O pesquisador deve estar aberto a conduta de predisposições relacionadas a manifestações, observações, escutas e explicações, a fim de viver a experiência a partir do seu objeto de pesquisa e tentar chegar à possibilidade da compreensão do

problema levantado.

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (Chizzotti, 2003, p. 82).

Utilizaremos como método de procedimento a pesquisa do tipo intervenção, visto que, os processos de investigação e intervenção são simultâneos, pois, durante um processo de pesquisa “desde o momento em que uma pessoa começa a fazer indagações, altera, de forma mínima ou máxima o ambiente e as pessoas que a rodeiam” (Serrano-Garcia; Collazo, 1992, p. 218).

Corroborando com essas características, desenvolveremos uma pesquisa em que, assumiremos o papel do docente pesquisador, promovendo interferências voltadas para a busca de melhorias na aprendizagem e desenvolvimento das crianças na pré-escola, visto que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica,

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam - e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Esse tipo de pesquisa tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos, trata-se de uma pesquisa aplicada, em que a produção acadêmica permite aos educadores uma pesquisa de sua própria prática, dando indícios para que se avalie o potencial expansivo, avanços e aperfeiçoamentos em termos da promoção de aprendizagens das práticas pesquisadas (Damiani *et al.*, 2013).

Como abordagem também utilizaremos a pesquisa colaborativa, visando estabelecer à intersecção entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, por meio da ação e reflexão (Bortoni-Ricardo, 2011). Estaremos no espaço da instituição, não apenas para observar, mas dialogar junto aos educadores da pré-escola a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas. Trata-se de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre os/as educadores/as e pesquisadora, visando sempre a reestruturação do trabalho, no caso específico deste estudo, dos aspectos relacionados ao lúdico e às práticas

pedagógicas.

A pesquisa, para ser executada, necessitará do estabelecimento de contato mais próximo da pesquisadora com o objeto de estudo, por este motivo se configura numa pesquisa de campo. Conforme Gonsalves (2007, p. 69), a pesquisa de campo "[...] busca a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto". Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações.

Como forma de melhor esclarecer o processo de geração de dados, utilizaremos como instrumentos:

A pesquisa bibliográfica, pois para Fiorentini e Lorenzato (2009), uma pesquisa não acontece necessariamente por meio de uma coleta de dados empíricos em algum campo, uma investigação também pode ocorrer a partir da apuração de documentos o que resultará em uma pesquisa teórica ou simplesmente bibliográfica:

Pesquisa bibliográfica é aquela que se faz preferencialmente sobre documentação escrita. O campo pode ser caracterizado pelas bibliotecas, pelos museus, pelos arquivos e pelos centros de memória. Nesse tipo de pesquisa, a coleta de informações é feita a partir de fichamento das leituras. A ficha de anotações ajuda a organizar de maneira sistemática os registros relativos às informações. A elaboração da grade relativa à ficha dependerá das questões investigativas estabelecidas previamente pelo pesquisador. Essa ficha, entretanto, pode ser reformulada após as primeiras leituras e consultas aos documentos (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 102).

Segundo os autores, a pesquisa bibliográfica também pode ser denominada estudo documental, as dissertações são incluídas nos documentos disponíveis para esse tipo de investigação, sendo a pesquisa do tipo estado da arte uma das maneiras de se realizar essa pesquisa. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), o “Estado da Arte” tem como objetivos:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Como geração de dados, utilizaremos o questionário e a entrevista que, na concepção de Barros (1990, p. 84) “[...] é quando a informação que se quer representar não é numérica, podendo-se representá-la por meio de quadro de respostas”, estas serão organizadas em roteiros prévios e gravadas com os/as educadores/as individualmente, pois de acordo com Zago (2003, p. 299):

[...] a gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorece a relação interlocução e avança na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material, mas completo do que anotações podem favorecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

Com relação a observação, será participante, visto ser uma prática de geração de dados com o objetivo de obter informações. Levando em consideração que “os bons observadores veem coisas que os outros não veem. [...] toda observação começa com o que é visível, [...] e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (Graue; Walsh, 2003, p.129).

Para Chizzotti (2003, p. 90), a técnica de produção de dados por meio da observação chega a ser um específico método de investigação, pois “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Enquanto procedimento da ciência, a observação permite alcançar diretamente o objeto de pesquisa.

A observação garante vantagens ao pesquisador. Destacam-se a possibilidade de arrolar informações para maior definição dos problemas de pesquisa, viabiliza erigir hipóteses e, não menos importante, evita certos constrangimentos com os grupos ou indivíduos selecionados para a investigação científica.

A observação é o ponto de partida da investigação social e ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que podem orientar seus comportamentos, pois a observação participante “pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade [...] identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas

ações e dos significados”. (Chizzotti, 2003, p. 90).

O Diário de bordo pois segundo Alves (2001), é um momento em que o pesquisador pode transformar o pensamento em registro escrito documentando dessa forma o que pensa. Sendo o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados (Bogdan; Biklen, 1994).

O registro fiel em Diário de Campo, segundo Macedo (2010), se apresenta como um dos principais instrumentos utilizados durante um trabalho de pesquisa. Ainda para ele, esse instrumento é valioso, pois nele são registradas as implicações do pesquisador e suas impressões relacionadas ao campo de pesquisa. Para análise e interpretação dos dados utilizaremos as anotações da observação participante, pois se configuram como “[...] relatos detalhados do que acontece no dia a dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador [...]”. (Moreira, 2002, p. 52).

É importante ainda ressaltar que ao longo da pesquisa realizaremos intervenções por meio da observação participante e oficinas com bases teóricas e práticas e como produto, a produção de um Caderno de Orientações Lúdicas em parceria com os/as educadores/as do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da liberdade, no município de São Luís – MA.

4.2 Caracterização dos lócus de Pesquisa

A pesquisa será realizada no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade, uma instituição educativa da Educação Infantil, pertencente à rede pública de Ensino Estadual de São Luís - MA, na área urbana e terá como sujeitos da pesquisa as educadoras da pré-escola. A escolha desse local de pesquisa justifica-se por ser a primeira creche na rede estadual de São Luís – Maranhão (Figura 01), despontando como modelo para o Estado.

Figura 1: Fachada da instituição educativa



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023).

O critério para escolha da instituição educativa se deu por dois motivos:

1. Ser uma creche em tempo integral do Estado;
2. Trabalhar com contextos de aprendizagem e contextos investigativos, que são estruturas formais que possibilitam que a criança acesse a cultura e, também, a reinvente, além de aprofundar a investigação por meio de processos de subjetivação. (Figura 02)

Figura 2: Contextos de aprendizagem e contextos investigativos



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023).

Em relação às dependências físicas, possui uma infraestrutura reformada, ampliada (Figura 03):

Figura 3: Espaços das salas de referências e solário



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023).

4.3 Descrição do Produto

De forma a consolidar a proposta do Mestrado Profissional em desenvolver a partir da pesquisa um produto aplicável em Instituições da Educação Básica nesta subseção explicaremos a estrutura do produto bem como seu processo de elaboração contribuindo para a promoção de experiências significativas para a criança da pré-escola.

A proposta para o produto é um caderno de orientações lúdicas, que foi desenvolvido em colaboração com os educadores da pré-escola do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade, e tem como objetivo propor aos educadores atividades lúdicas que favoreça a aprendizagem significativa das crianças.

Esperamos com esse material propor um estudo teórico e apresentar algumas atividades lúdicas por meio de contextos, para serem utilizadas visando melhorar e proporcionar um processo de aprendizagem com sentido.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: o lugar de fala dos participantes para o fazer pedagógico e uma educação significativa

Nesta seção, serão apresentadas a tabulação e análise e interpretação dos dados gerados através do questionário e da entrevista realizados com os 02 (dois) educadores do infantil II, respectivamente.

A interpretação dos resultados será orientada à luz do referencial teórico da dissertação, apresentadas nas seções 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) buscando responder às questões norteadoras, à problemática e aos objetivos propostos para a dissertação.

A análise dos questionários e entrevistas ocorreram da seguinte forma: após a realização deles, deu-se início à pré-análise, que envolveu a transcrição e arquivamento *online* em formato word.

Na fase subsequente (exploração do material), os dados foram codificados, seguindo uma sequência ordinária que levava em consideração a ordem de realização das entrevistas realizadas, ou seja, E1 para a primeira entrevista e E2 para a segunda. Por fim, foram formuladas as categorias, denominadas concepções e percepções dos/as educadores/as da educação infantil, refletindo as pesquisas do pesquisador sobre a realidade investigada com base nos dados.

Assim sendo, apresentamos inicialmente o perfil sócio profissional dos sujeitos da pesquisa, conforme o Quadro 8:

Quadro 8: Perfil sócio profissional dos sujeitos da pesquisa

Docente	Formação	Idade	Sexo	Tempo de docência na EI	Turno de trabalho em que atua
D1	<i>Especialização em: Orientação e Coordenação Escolar e em Educação Especial, Graduação em História</i>	30	<i>Masculino</i>	3 anos	<i>Integral (40h)</i>
D2	<i>Especialização em docência na Educação Infantil, Graduada em Licenciatura Plena</i>	46	<i>Feminino</i>	25 anos	<i>Integral (40h)</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Quanto ao perfil dos docentes que atuam no infantil II, sujeitos da pesquisa, observamos que os educadores possuem nível superior e especialização na área educacional, formação exigida para atuar na Educação Infantil, pois conforme

orienta o Art. 62 da LDB nº 9694/96,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Quanto a jornada de trabalho semanal, D1 acrescentou alguns detalhes:

D1: A minha jornada é de escola de tempo integral. Eu estou com um grupo de pré-escola, infantil 2, pelas manhãs. Todas as manhãs eu estou com esse grupo, exceto as quartas. A nossa jornada é dividida em docência, planejamento, grupo de estudo, reunião pedagógica e documentação pedagógica. A documentação pedagógica é um momento que a gente registra, organiza as nossas observações, tem a questão das mini histórias, dos relatos do cotidiano, o diário de bordo, dentre tantas outras. E no planejamento é onde a gente organiza, planeja as nossas propostas e experiências que a gente quer propor para as crianças. O grupo de estudo acontece com o intuito da gente estudar um determinado tema com outros profissionais, compartilhar estudos e visões, para que melhore nossa docência e nossa estadia na instituição. E tem as reuniões pedagógicas que acontecem na instituição, onde recebemos as pautas para o melhoramento do fluxo, recebemos os informativos e também estudamos sobre determinado tema que vai variando a cada novo encontro.

Percebemos com este relato a preocupação e o compromisso da instituição com a capacitação dos seus profissionais, realizando formação em serviço, que é essencial para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, pois permite que eles aprimorem continuamente suas práticas pedagógicas e se mantenham atualizados frente às mudanças e inovações no campo educacional. De acordo com Gatti (2008, p. 57) a formação continuada pode ser assim definida:

[...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (Gatti, 2008, p. 57).

Portanto, ao participar de processos formativos enquanto atuam em suas funções, os/as educadores/as conseguem integrar novos conhecimentos,

metodologias e estratégias diretamente em seu contexto de trabalho, o que fortalece a conexão entre teoria e prática, promovendo a capacidade de adaptação e melhoria contínua. Dessa forma, o/a educador/a não apenas enriquece sua atuação, mas também contribui significativamente para a qualidade da educação e para o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda com relação à graduação, perguntamos se fora oferecida alguma disciplina que trabalhava com o tema Ludicidade/brincadeira na educação infantil, e obtivemos as seguintes respostas:

D1: No meu curso de graduação eu tive a cadeira de Ludicidade na Educação Infantil, eu tive essa disciplina bem específica.

D2: Brinquedos e brincadeiras no cotidiano na Educação infantil

Percebemos nas respostas dos educadores que o lúdico fez parte das suas formações docente, seja como uma linguagem, como metodologia ou fenômeno formativo, o que dialoga com a Resolução 02 de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, 2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que preconiza que a formação docente deve abarcar a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade. Desta forma:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I -núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...] e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (Resolução CNE/CP nº 2, 2015).

Entretanto, quando perguntamos o quanto haviam aprendido sobre o tema ludicidade, recebemos as seguintes respostas:

D1: Eu acho que eu aprendi pouco no meu curso. Porque o meu curso foi fragilizado, porque era semipresencial, acontecia durante dois domingos ao mês, isso de certa forma impedia muito enquanto a aquisição de conhecimento. Naquele tempo não se falava tanto de internet, os nossos poucos recursos eram livros, não havia biblioteca, a gente não tinha acesso a tantos documentos como temos hoje.

D2: Na verdade, já no magistério aprendi bastante.

Percebemos que nas respostas há uma divergência, enquanto D2 afirma que desde o magistério já havia aprendido bastante, D1 afirma que aprendeu pouco devido às condições que vivenciou a graduação. De acordo com Lindeman (1926, p. 9):

A educação é vida, e não preparação para vida; a educação de adultos gira em torno de ideias não exclusivamente profissionais; o enfoque da educação de adultos será colocada no caminho das situações da vida e não em temas ou conteúdos; o recurso mais importante da educação de adultos, são as experiências de vida.

Desta forma, para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, é necessário considerar tanto fatores externos quanto internos que influenciam diretamente o processo. Os fatores externos, como os indicados pelo D1, que incluem o ambiente físico, as práticas pedagógicas, os recursos disponibilizados e a qualidade das interações sociais e das relações afetivas, todos esses aspectos ajudam a criar um contexto de segurança e estímulo. Já os fatores internos referem-se às características individuais de cada indivíduo, como a capacidade de atenção, a motivação, o interesse, as experiências prévias e o desenvolvimento emocional. Assim, a aprendizagem emerge da combinação entre esses fatores, que se inter-relacionam.

Ao perguntar se possuíam algum curso com relação ao uso do lúdico/brincadeira em sala de aula, quantidade de crianças na turma, faixa etária das crianças e com que frequência proporcionavam atividades lúdicas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 9: Curso com relação ao uso do lúdico, faixa etária e quantidade de crianças na turma e frequência das atividades lúdicas

Possui algum curso com relação ao uso do lúdico/brincadeira em sala de aula	Quantas crianças você tem em sua turma?	Qual a faixa etária das crianças	Com que frequência você proporciona atividades lúdicas/brincadeiras com sua turma de Educação Infantil?
<i>D1: Não, eu não tenho nenhum curso de ludicidade na educação infantil.</i>	<i>São 14 crianças que variam entre 5 e 6 anos</i>	<i>4 e 5 anos</i>	<i>Tem brincadeira todos os dias da semana</i>
<i>D2: Não possui</i>	<i>14</i>	<i>4 e 5 anos</i>	<i>todos os dias da semana</i>

FONTE: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

As respostas dos/as educadores/as, nos mostram que eles trabalham com 14 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Com relação a cursos sobre ao uso do

lúdico/brincadeiras em sala de aula, nenhum dos dois possuem, entretanto, ambos afirmaram proporcionar atividades lúdicas/brincadeiras todos os dias da semana, o que demonstra que apesar de não possuírem nenhuma especialização acadêmica sobre a temática, não é empecilho para que a brincadeira seja o eixo norteador de suas práticas na sala de referência.

Ao perguntar, se em algum momento de atuação como educador(a), eles(as) tiveram que pesquisar em outros lugares sobre como trabalhar o lúdico e o brincar na educação infantil, recebemos as seguintes respostas:

D1: Eu não precisei pesquisar, até porque a gente sempre tinha as escolas do município, que serviam de laboratório, a gente se inspirava muito nos professores com os quais compartilhávamos as salas no período de estágio, e assim, naquele tempo a ludicidade estava muito em alta, confeccionar jogos, brincadeiras, não tinha tanto a questão das telas, não tinha tanto a questão das mídias, então buscar e produzir esses materiais, de certa forma era uma válvula de escape para fazer com que os momentos na educação infantil fosse muito atraente.

D2: Sim, pois a cada dia as brincadeiras evoluem

Percebemos nas respostas, que apesar de D1 responder que não precisou pesquisar, vivenciou momentos de pesquisas imersas, visto que de acordo com suas palavras “as escolas do município, que serviam de laboratório”, também era local de inspiração e aprendizagem constante, pois de acordo com Soek e Haracemiv (2021, p. 5):

Dadas as características da fase adulta, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem desse grupo. Estes, por sua vez, são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida. Logo, os conhecimentos prévios, que muitos já adquiriram em sua vida, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e reflexão, ao transformá-los em diálogos.

As respostas do questionário nos apontaram que, o adulto, especialmente aquele que exerce a função de educador/a, aprende constantemente com as experiências vivenciadas, pois cada interação, desafio e situação enfrentada em seu cotidiano profissional serve como fonte de reflexão e aprimoramento. Ao lidar com diferentes contextos, perfis de crianças, metodologias e obstáculos, o/a educador/a amplia seu repertório de estratégias pedagógicas, desenvolve a sensibilidade para compreender as necessidades individuais e coletivas das crianças e adquire maior flexibilidade e adaptabilidade.

Essas experiências concretas, aliadas a reflexão crítica, proporcionam que o/a educador/a aperfeiçoe suas práticas, aprenda a agir com empatia e tome decisões embasadas no que observa e vivencia. Assim, o processo de ensinar torna-se um ciclo contínuo de aprendizado, no qual o/a educador/a evolui não apenas em seu domínio técnico, mas também em suas capacidades humanas e pedagógicas.

Após a aplicação do questionário demos início a primeira entrevista que tinha como objetivo compreender as concepções dos/as educadores/as com relação a criança, ludicidade, brincadeira, educação infantil e a ser educador/a da infância. Ao questionar sobre como definiam criança, recebemos as seguintes respostas:

D1: Uma criança potente, capaz, e produtora de sua própria história

D2: A criança é um ser extraordinário, em desenvolvimento humano que está na sua melhor fase de aprendente, mas, que ensina muito, quem os cuidam e os observa.

Observamos que os/as educadores/as percebem as crianças como “produtoras de sua própria história”, como afirma D1, e que apesar de estar em desenvolvimento, ensina àqueles que estão por perto, como comenta D2. Desta forma corroboramos com Kinney e Wharton (2009, p. 23) quando afirmam que:

Devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista.

Nesse sentido, os adultos são os mediadores mais experientes entre as crianças e seus processos. Ao perguntarmos como definem Educação Infantil, recebemos as seguintes respostas:

D1: Uma etapa importantíssima na educação, desde que seja oferecida respeitando os tempos de cada criança e valorando o brincar como forma de aprendizado

D2: A educação infantil é uma etapa escolar, é importantíssima para criança que é o novo chegando no velho, é o mundo pois a criança que participa dessa etapa, e se essa for de uma boa qualidade, ela só tem a contribuir para a criança, para o desenvolvimento da Criança e da aprendizagem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, a nomenclatura "Educação Infantil" passou a ser mais adequada ao universo da criança pequena. A referida Lei estabelece que a Educação Infantil é destinada a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos em pré-escolas, integrando-se como parte essencial da Educação Básica brasileira. A Educação Infantil, segundo a LDBEN, "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, Art. 29).

Ao questionar sobre a concepção sobre ludicidade e brincadeiras, recebemos as seguintes respostas:

D1: Por mais que sejam termos bem próximos, a ludicidade requer muitos materiais, construções que envolvem tempo e cronograma, a brincadeira necessita apenas das crianças e seu corpo como forma de expressão.

D2: A ludicidade e as brincadeiras são palavras que se encaixam, na verdade elas não podem existir separados, uma está dentro da outra, eu acho que a palavra brincadeira e ludicidade elas não existem só.

Em relação ao conceito de ludicidade e brincadeiras D2 afirma que os termos são próximos, entretanto a ludicidade requer materiais e para que a brincadeira ocorra é necessário apenas as crianças e seus corpos. Para D2 brincadeira e ludicidade sem encaixam, pois não podem viver separadamente. Contudo corroboramos com Pires (2020, p. 41) quando assegura que:

O brinquedo é o instrumento, o objeto pelo qual se aprende de forma prazerosa, porém, nem sempre a ludicidade acontece simples e unicamente pelo brinquedo, a criança tem a capacidade de brincar em torno de si mesma sem o objeto da brincadeira, ela brinca com a imaginação, com criação, é com a brincadeira que a criança representa o contexto que está inserido.

Ao perguntarmos sobre o que é ser educador/a da infância, recebemos as seguintes respostas:

D1: Ser educador/a de infância é acima de tudo acreditar na criança em sua totalidade, é caminhar junto e não separado, e nem ditar o percurso que cada criança deve seguir. É organizar contextos que coloquem as crianças como centro e não às necessidades do adulto.

D2: Ser educador/a da Infância é ser um provocador de brincadeiras, de reflexão, das boas ações, e também ser um espelho que ajuda essa criança a se espelhar e ver a sua imagem, translúcida, porque um espelho embaçado ele não tem o poder de refletir a real imagem.

De acordo com as respostas percebemos que para D1 ser educador da

infância é “[...] acreditar na criança [...] organizar contextos que coloquem as crianças no centro [...]”, para D2 é “[...] ser um provocador de brincadeiras [...] e também ser um espelho [...]”. Entretanto ser educador/a da infância exige muito mais que transmitir conhecimentos ou promover atividades recreativas; implica, sobretudo, em compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e atuar como mediador nesse processo de descoberta e construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2002), o/a educador/a da infância deve proporcionar experiências que valorizem o brincar como forma essencial de aprendizagem, entendendo que as crianças aprendem por meio da interação lúdica com o mundo ao seu redor. De acordo com Oliveira (2009), ser educador/a na educação infantil significa considerar a criança como sujeito ativo e construtor de seu próprio conhecimento, respeitando suas necessidades, ritmos e modos de expressão.

Além disso, Vygotsky (1984) destacou a importância do/a educador/a como agente facilitador da zona de desenvolvimento proximal, ajudando a criança a ir além de que ela conseguisse sozinha, por meio de uma relação de apoio e estímulo.

Ao perguntar sobre quais os principais aspectos relacionados a criança que devem ser considerados no trabalho pedagógico em se tratando de Educação Infantil, recebemos as seguintes respostas:

D1: Observação, escuta, diálogo, reflexão e empatia.

D2: O que tem que se observar é principalmente a subjetividade da criança porque não podemos querer que as crianças sejam todas iguais, que façam tudo igual. A criança é um ser único, é um ser potente e que tem subjetividade.

Percebemos nos relatos que um dos aspectos que devem ser considerados no trabalho pedagógico é a observação, além disso D1 destaca: “escuta, diálogo, reflexão e empatia”, e D2 destaca a subjetividade. Neste sentido, no trabalho pedagógico na Educação Infantil, é essencial considerar diversos aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento da criança para promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e respeitoso. Para Vygotsky (1984), o contexto social e cultural no qual a criança está inserida exerce uma influência significativa em sua aprendizagem, o que reforça a necessidade de valorizar as interações sociais e as experiências significativas no planejamento pedagógico.

Além disso, a BNCC (2017) destaca que as práticas pedagógicas devem respeitar os interesses, o ritmo de cada criança e promover o desenvolvimento

integral, proporcionando experiências que favoreçam a autonomia, a criatividade e a formação de uma identidade positiva. Dessa forma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser cuidadosamente planejado para atender às necessidades da criança em sua totalidade, valorizando seu potencial e respeitando as particularidades de sua infância.

Ao questionar sobre quais seriam os princípios norteadores da Educação Infantil, recebemos as seguintes respostas:

D1: Respeito, observação, escuta e documentação

D2: De acordo com os documentos os princípios são as interações brincadeiras

Observamos com as respostas que D1 destaca como princípios norteadores o “respeito, observação, escuta e documentação”, e D2, recorda os princípios de acordo com os documentos legais “as interações e brincadeiras”. Compreendemos que os princípios norteadores da Educação Infantil são fundamentais para garantir uma prática pedagógica que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral da criança. Segundo Oliveira (2000), a Educação Infantil deve ser pautada no respeito à singularidade e às necessidades individuais de cada criança, valorizando seu potencial e reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A primeira entrevista que tinha como categoria as concepções dos/as educadores/as nos revelam que os mesmos estão estudando sobre os conceitos e já possuem algumas fundamentações teóricas que são utilizadas como base para o planejamento de suas práticas, corroborando com a BNCC (Brasil, 2017) que destaca a importância de oferecer um ambiente acolhedor e seguro, que promova o desenvolvimento das dimensões afetiva, social, cognitiva e motora, além de garantir o direito ao brincar como uma das experiências centrais para a criança pequena. E com Vygotsky (1984) que reforça a questão da interação social e do ambiente cultural como elementos indispensáveis no desenvolvimento infantil, sendo necessário promover atividades que favoreçam a convivência, a cooperação e o diálogo.

Posteriormente, demos início a segunda entrevista que tinha como objetivo analisar as percepções dos/as educadores/as da pré-escola com relação às suas práticas. Ao questionar sobre o que é/era necessário para ser educador/a da

educação infantil, os/as entrevistados/as responderam:

D1: Estudo, eu acho que o principal é estudo e pesquisa

D2: Antigamente, era gostar de criança, ter letra bonita, fazer belos cartazes e ser criativa. Hoje é necessário ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, concepção clara de criança e infância, além de entender e respeitar o brincar, como sendo a principal atividade da criança

Mediante os relatos apresentados, observamos que para ser educador/a da infância, é necessário muito mais do que simplesmente gostar de crianças, ter uma letra bonita e fazer cartazes coloridos. A prática pedagógica na educação infantil exige uma profunda compreensão do desenvolvimento infantil, além de conhecimentos teóricos e metodológicos que orientam o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. O educador da infância precisa ser capaz de planejar atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, considerando suas especificidades e o ritmo próprio de cada uma.

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. (Maluf, 2009, p. 29).

Além disso, é fundamental que ele possua habilidades para criar um ambiente acolhedor, inclusivo e desafiador, onde a curiosidade e a criatividade das crianças sejam constantemente incentivadas. Ser educador/a da infância é, portanto, uma profissão que exige preparação, paciência, reflexão constante e compromisso com a formação integral da criança.

Ao perguntar sobre como os/as educadores/as se sentiam ao proporcionar atividades lúdicas/brincadeiras com suas crianças, recebemos as seguintes respostas:

D1: A gente acredita que as crianças brincando elas vão se desenvolver integralmente. E a gente percebe também que elas também aprendem muito, até mais que nessa escolarização, então a gente sente muito prazer vendo as crianças interagindo aprendendo, descobrindo, pesquisando e criando projetos dentro dessas brincadeiras.

D2: Respeitando as interações e as brincadeiras

Como podemos observar, os/as educadores/as concordam como afirma D1

que “[...] brincando elas vão se desenvolver integralmente [...]”, pois como respondeu D2, eles/as respeitam “[...] as interações e as brincadeiras”. Dessa maneira, corroboramos com Rohleder (2021, p.49), pois,

[...] partimos do prelúdio de que a criança constrói a cultura lúdica brincando, isto é, necessita partilhá-la para poder brincar. Essa criança insere-se igualmente num sistema de significações construído a partir dos traços culturais do coletivo ao qual ela pertence, e que lhe permite atribuir sentidos para o seu brincar.

Dessa forma, ao brincar, a criança não apenas explora o mundo ao seu redor, mas também se apropria de valores e influências da cultura de seu grupo social. Brincar, então, torna-se uma forma de a criança expressar, compreender e recriar o ambiente cultural em que vive, construindo uma identidade própria e, ao mesmo tempo, consolidando seu lugar no coletivo. Assim, a ludicidade não é apenas uma atividade de lazer, mas um processo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança, onde ela aprende.

Ao perguntar sobre como eles/as aprenderam a ser educador da educação infantil, recebemos as seguintes respostas:

*D1: Eu elenco nesse momento a Creche da Liberdade que foi um divisor de água na minha prática profissional. O Primeiro passo é estudo e pesquisa e acima de tudo querer desenvolver, não adianta a gente ler, estudar, pesquisar bastante e não querer desenvolver.
O segundo passo é acreditar naquilo que você estuda e investir na sua capacidade, na sua prática;
Outro passo importante é respeitar as crianças em sua coletividade e no individual principalmente, entender que cada criança é única e cada criança tem seu ritmo e tempo, embora que eles todos tenham a mesma faixa etária;
Outro passo importante é propor para si situações que saiam da zona de conforto e te coloque em uma situação de desafio para o teu próprio crescimento.
D2: Aprendi com uma outra professora, que sempre esteve à frente do seu tempo Marineude Alves.*

Mediante os relatos, observamos que para D2 o exemplo e as aprendizagens que obteve com uma professora, influenciou na construção de sua carreira e no/a profissional que se tornou. Com relação a D2 percebemos que a construção da docência se deu ao longo de um percurso formativo, primeiramente o local onde trabalha, que de acordo com sua fala “foi um divisor de água”, quando ele/a observa a sua prática profissional. D2 também destaca que aprendeu a ser educador/a por meio do estudo, pesquisa, e o respeito às crianças. Corroboramos

desta forma com Freire (2004, p. 32) quando afirma que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Ao perguntar se a brincadeira, se concretiza no contexto das suas práticas pedagógicas. Recebemos as seguintes respostas:

D1: Sim, a brincadeira se concretiza. Pois vemos nela a junção essencial entre infância e desenvolvimento

D2: A minha prática é exatamente organizar o espaço para que as brincadeiras aconteçam, é quando planejamos os contextos de aprendizagem, pensamos para que estes aconteçam e se tornem visíveis por meio das brincadeiras e as interações que o espaço proporciona.

Observamos que os/as educadores/as compreendem a importância das brincadeiras no cotidiano da sala referência e fora dela, visto que ela é essencial para o desenvolvimento infantil. Sobre este assunto dialogamos com Cintra, Proença e Jesuíno (2010, p. 108):

[...] tudo o que o adulto organizar na Educação Infantil deve ser pensando na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve ater-se a princípios científicos e, não apenas, ao seu conhecimento empírico. Sobretudo, a criança vai vivenciando e vivendo aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, pois ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles.

Desta forma “[...] é imprescindível que o educador se revele como um mediador, utilizando uma metodologia que contemple a brincadeira, a imaginação e o jogo como fator de aprendizagem, valorizando o tempo em que a criança se encontra [...]”. (Cintra, 2014, p. 94).

Ao perguntar sobre quais contribuições ou dificuldades que uma prática pedagógica lúdica pode trazer para a educação das crianças, recebemos os seguintes relatos:

D1: A facilidade é que permite o educador ter mais possibilidade e as dificuldades é quando torna o educador refém de uma ferramenta.

D2: O brincar é a principal atividade da criança, então a prática pedagógica deve potencializar o brincar, porque é essencial, então, não tem como a prática pedagógica lúdica trazer dificuldades para a educação da criança e sim o contrário.

Percebemos com os relatos apresentados que as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão, mas significativamente enriquecedores, que viabilizam a construção de aprendizagens, pois de acordo com Pereira (2005, p. 19-20):

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 educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

Ao questionar, que se fosse retirado o brincar da rotina da educação infantil, o que aconteceria, recebemos as seguintes respostas:

D1: *Um cotidiano engessado e incapaz de proporcionar prazer e desenvolvimento*

D2: *Se formariam seres mecanizados pois a brincadeira é a expressão da criança, elas se expressam através das brincadeiras*

Os/as educadores/as concordam que se retirassem o brincar da rotina da educação infantil, o cotidiano ficaria engessado e mecanizado, visto que, para Kishimoto (1994), o lúdico deve ser um princípio essencial, pois as brincadeiras e jogos são instrumentos naturais de expressão e construção de conhecimentos na infância, permitindo à criança explorar, criar e compreender o mundo ao seu redor.

Ao perguntar sobre o que acham do brincar livre e do brincar orientado, recebemos os seguintes relatos:

D1: *O brincar livre, não é um brincar solitário ou abandonado, é um brincar organizado e seguro, capaz de fazer com que a criança seja livre para decidir seu roteiro e conhecer seu próprio corpo e fortalecer os vínculos, o brincar orientado deixa a criança como coparticipante dependendo da iniciativa do adulto e subserviente aos adultos e suas necessidades.*

D2: *Ambos são importantes, o brincar livre e o brincar orientado, porque no brincar livre a criança usa todo o seu corpo, toda a sua imaginação, mas nas brincadeiras com regras, por exemplo os jogos que são importantes também para crianças, os jogos têm regras e devem ser aprendidas para poder brincar, e isso só é feito orientado pelo adulto experiente da relação no caso o educador.*

Ao analisar as respostas percebemos que por D1 há uma diferença entre o brincar livre e o orientado, o primeiro permite “que a criança seja livre para decidir

seu roteiro”, enquanto o segundo “deixa a criança como coparticipante. Para D2 ambos os modos de brincar são importantes, pois “no brincar livre a criança usa todo o seu corpo” e no brincar orientado, como por exemplo nos jogos com regras “só é feito orientado pelo adulto experiente da relação, no caso o educador”.

Para Moyles (2010), o brincar dirigido e o brincar livre são fundamentais na etapa da educação infantil, porque são meios de aprendizagem, desde que sejam ofertadas com qualidade, pois o brincar é o processo que permite que as crianças aprendam as necessidades básicas como:

De praticar, escolher, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência de confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, a entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (Moyles, 2006, p. 36).

Carmo (2019, p. 69) corrobora com Moyles (2006) quando afirma que:

A brincadeira proporciona um envolvimento de emoções, diversão e significados. O brincar proporciona a interação social de forma fácil, tanto na instituição escolar quanto na própria família, além de desenvolver a capacidade motora, concentração, autoestima, criatividade e imaginação.

E na Instituição de Educação Infantil, o/a educador/a é o/a mediador/a nesse processo, pelo fato de criar oportunidades de construção de diversos conhecimentos.

Ao perguntar se o/a educador/a deve ou não intervir na brincadeira das crianças e se alguma vez realizaram interferências, recebemos os seguintes relatos:

D1: *O adulto também brinca, interage e participa das brincadeiras. Intervém em momentos de conflitos, momentos de resolução de problemas e auxílio em questões corporais (pega-pega, por exemplo). Eu participo, não só intervindo, mas participando. Pois as crianças quando se sentem sem garras e impactadas com o afeto, sempre te convidam a participar.*

D2: *Na brincadeira da criança não, a gente não deve sem meter, nem intervir, mas no sentido de fazer que a criança brinque do jeito que a gente acha que deva brincar, de jeito nenhum. Eu já intervim por motivo de segurança, uma vez elas estavam brincando no contexto de construção e tinha uns pedaços de duto¹⁰, eles começaram a girar, e poderia pegar nas*

¹⁰ O duto elétrico, conhecido também como duto corrugado com parede dupla, é usado para a proteção de cabos e condutores elétricos em instalações prediais, industriais ou comerciais. O duto

outras crianças e machucá-las, nesse caso, que é um caso pela segurança da criança, às vezes temos que intervir. E também às vezes quando tem brincadeiras e jogos que é com regras, e quando eles não estão cumprindo as regras, a gente também costuma chamá-los e fazê-los repensar, refletir sobre as regras.

Percebemos nos relatos acima que para D1 a intervenção e a participação nas brincadeiras fazem parte do seu fazer pedagógico, enquanto que para D2 a intervenção só acontece “por motivo de segurança [...] E também às vezes quando tem brincadeiras e jogos que é com regras”. Dialogamos com Carvalho (2021, p. 109), que, é necessário que “o/a educador/a faça a intervenção da atividade planejada e estipule os objetivos a serem alcançados com a atividade lúdica, para que assim, ela passe a ter um caráter pedagógico possibilitando a criança o desenvolvimento social e intelectual”. Modesto (2009, p. 25), corrobora com o diálogo quando afirma que:

[...] o lúdico como princípio e elemento de contribuição para o desenvolvimento da criança é um novo horizonte para a educação, que inspira ser inovador para se aprender brincando. O educador precisa conhecer na íntegra o significado, a essência e os elementos – jogo, brincadeira e o brinquedo – do lúdico, o qual traz consigo a fascinação e o divertimento que por sua intervenção positiva induz a construção prazerosa do saber e aprender brincando.

Ao questionar se é necessário a criança aprender quando está brincando ou brincar quando está aprendendo, recebemos as seguintes respostas:

D1: Brincar já é aprendizagem. O brincar por si próprio já é nutrido de conhecimentos e pesquisas

D2: As crianças percebem quando didatizamos as brincadeiras e geralmente não curtem. Então o professor é que tem que observar que a criança está aprendendo enquanto brinca, não a criança entender que ela está no momento de brincadeira para aprender.

De acordo com as respostas dos/as entrevistados/as percebemos que ambos concordam que as crianças aprendem brincando, entretanto, D2 acrescenta que “o professor é que tem que observar que a criança está aprendendo enquanto brinca”. Carmo (2019, p. 67) destaca que:

Devemos compreender que a ludicidade não se delimita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente. Ao estarem em contato com o lúdico, as crianças aprendem de maneira prazerosa.

Ao perguntar sobre quais fatores podem limitar a aprendizagem de uma criança, recebemos os seguintes relatos:

D1: Propostas mal planejadas e que contém matérias que não tragam interesse e pesquisa. Quando não há planejamento não há intencionalidade. Espaços desorganizados e materiais que não são acessíveis ou que gera conflitos.

D2: Muitos fatores, e um deles é a saúde, a nutrição, a falta de vínculo, ambiente seguro, espaço adequado e as questões emocionais, isso tudo contribui para interferir na aprendizagem, e limitam a aprendizagem das crianças

Os relatos nos revelam que para D1 o fator que pode limitar a aprendizagem é o “mal planejamento”, e para D2 entre muitos fatores, destaca “as questões emocionais”. Wallon (1975), dialoga com D2, quando afirma que um fator que limita à aprendizagem é o desrespeito às necessidades emocionais da criança, uma vez que ele acredita que o desenvolvimento intelectual está intimamente ligado ao desenvolvimento afetivo. E Vygotsky (1984) dialoga com D1, quando destaca a importância do ambiente social e da mediação por adultos ou pares mais experientes. Pois, quando uma criança não tem acesso a interações significativas ou a uma “zona de desenvolvimento proximal” bem explorada, sua capacidade de aprendizagem fica comprometida.

Continuando, perguntamos se as brincadeiras auxiliam ou prejudicam as aprendizagens, e recebemos as seguintes respostas:

D1: As brincadeiras auxiliam as aprendizagens, além do mais as crianças aprendem conjuntamente, e com isso acabam estimulando a demais. As brincadeiras auxiliam e possibilitam as crianças ter prazer em aprender, pesquisar e investigar.

D2: Brincar jamais prejudicará a aprendizagem, então as brincadeiras auxiliam e ajudam, porque como já foi falado, o brincar é a principal atividade da criança, então não existe essa possibilidade de prejudicar.

Percebemos de acordo com as respostas, que os/as educadores/as concordam que as brincadeiras possibilitam a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as interações e brincadeiras são fundamentais na educação infantil, constituindo-se como um direito de

aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a ludicidade desempenha um papel essencial, não apenas como elemento necessário para a aprendizagem e o planejamento de atividades, mas também para a construção de vínculos afetivos entre adultos e crianças. Além disso, a brincadeira é considerada a atividade central da infância, fase que Vygotsky denominou de pré-escolar (Facci, 2004; Pasqualini, 2009).

Ao questionar sobre quais conhecimentos teóricos e práticos são necessários para ser educador(a) de crianças pequenas na Creche da Liberdade, recebemos os seguintes relatos:

D1: Em nossa jornada estudamos muito sobre a abordagem Pikler, pois fundamenta todo nosso percurso. Juntamente caminhamos estudando sobre as pedagogias participativas que também fazem muito sentido para nós: estudamos sobre Freinet, Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Waldorf, Eleonor Goldsmith Eleonor Goldsmith, pois compreendemos que apenas a abordagem Pikler não é suficiente para garantir todas as formas de compreender o desenvolvimento das crianças.

D2: Para ser educador da infância os conhecimentos de algumas pedagogias são essenciais, principalmente as pedagogias participativas. Assim como o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil. Mas aqui além disso tem que ser uma pessoa disposta, aberta a novos conhecimentos e que respeite a infância e a criança, e tenha em mente que tudo passa pelo cuidado. O cuidado está intrínseco em todo processo de construção de conhecimento no cotidiano da creche, para que as crianças e bebês sintam-se seguras.

Os relatos dos/as educadores/as nos revelam que além do conhecimento técnico, ser educador na infância exige disposição para aprender continuamente, uma atitude de abertura e respeito pela criança e pela infância, e um entendimento de que o cuidado é a base de todo o processo educativo. O cuidado é visto aqui como essencial não apenas para o bem-estar físico das crianças, mas também para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde elas possam explorar, desenvolver e construir conhecimentos. Desta forma compreendemos que o brincar na Educação Infantil “não pode ser uma obrigação, cumprindo um papel burocrático – daquilo que está no planejamento -, mas constitui-se em ação e processo contínuo que pauta a relação com os conhecimentos, com as pessoas, com o mundo”. (Santos; Tomazzetti; Marcolino, 2022, p. 165)

Além disso, as respostas da segunda entrevista, nos deu a base para a produção do nosso produto acadêmico, visto que, a pedagogia Pikler se destaca por sua abordagem centrada na autonomia e no respeito ao ritmo individual da criança,

promovendo um desenvolvimento saudável e integral desde os primeiros anos de vida. Essa metodologia, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, enfatiza a importância da liberdade de movimento e da criação de vínculos seguros com os/as educadores/as.

Destacando os contextos como um ambiente físico e cuidadosamente preparado para proporcionar segurança, acolhimento e liberdade de exploração. Pikler acreditava que, em um contexto seguro e respeitoso, onde cada aspecto do ambiente é pensado para uma criança, ela pode desenvolver-se livremente, construindo autoconfiança e habilidades motoras e cognitivas de maneira natural.

Desta forma o nosso produto acadêmico será construindo com base nas práticas pedagógicas e nos contextos desenvolvidos na pré-escola.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos a proposta de elaboração e descrição do Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, com o objetivo de alcançar as metas pré-estabelecidas. O produto educacional escolhido para esta pesquisa é o *Caderno de Orientações Pedagógicas*.

Este material pedagógico faz parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas na pré-escola: Encontros lúdicos entre educadores/as e crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade”. Este trabalho é resultado da pesquisa de intervenção pedagógica apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na área de concentração Ensino e Educação Básica e na linha de pesquisa Educação Infantil.

O *Caderno de Orientações Pedagógicas* compartilha contextos e atividades lúdicas que já foram vivenciadas por crianças e educadores/as na instituição. A concepção do produto educacional teve início a partir das visitas de campo e dos encontros formativos sobre ludicidade e o ato de brincar com os/as educadores/as, momento em que foram observadas as demandas por atividades lúdicas no contexto educativo.

As experiências e sugestões lúdicas são apresentadas por meio de contextos e práticas pedagógicas organizadas e planejadas pelos/as educadores/as. Destacamos, ainda, que este caderno não é um modelo rígido, pois as vivências lúdicas aqui exemplificadas podem ser adaptadas e aplicadas de acordo com as necessidades específicas de cada instituição educacional, permitindo que o conteúdo seja utilizado e ajustado conforme o contexto institucional.

7. CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

O estudo sobre as práticas pedagógicas na pré-escola nos possibilitou compreender o processo dos encontros lúdicos entre educadores/as e crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade. Assim, o estudo teve o objetivo compreender o papel das vivências lúdicas nas práticas pedagógicas na pré-escola buscando como se caracterizam as possíveis aprendizagens no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade no município de São Luís – MA. Nesse contexto, consideramos necessário que o/a educador/a que atua em instituições de educação infantil tenha acesso a cursos e formação continuada em serviço, pois saberes específicos para o fazer diário são requisitos básicos para o desenvolvimento de sua prática.

Com relação aos objetivos específicos, os mesmos foram implementados em etapas. O primeiro objetivo buscou investigar como a Educação Infantil tem se desenvolvido ao longo dos anos no Brasil. Desta forma a dissertação, na parte teórica, iniciou com uma pesquisa sobre as produções acadêmicas a respeito das práticas pedagógicas e lúdicas na pré-escola. Em seguida foi realizado um resgate histórico sobre o lúdico na educação infantil, abordando desde as primeiras concepções de lúdico e ludicidade até a importância de suas práticas nas salas de referência. Discutimos também como o brincar é evidenciado nos documentos legais que orientam a Educação Infantil.

Além disso, foram explorados os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, bem como as práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na pré-escola, promovendo uma compreensão mais profunda do tema geral. Esse estudo teórico evidenciou a evolução do conceito de ludicidade e a valorização das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem significativa na educação infantil.

A análise se apoiou em importantes documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, que consagra o direito ao lazer e ao brincar como essencial para o desenvolvimento infantil. Outros marcos incluem a Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação e à proteção integral das crianças; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que reafirma a importância de brincar no desenvolvimento saudável; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(2010), que reforçam o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica; e a Base Nacional Comum Curricular (2018), que legitima as brincadeiras e as interações como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esses documentos ressaltam o brincar não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico na Educação Infantil, visando uma abordagem que prioriza a criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

O segundo objetivo foi identificar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a formação lúdica no fazer pedagógico dos/as educadores/as. Diante da complexidade do papel do educador da infância como agente educacional, é fundamental considerar a diversidade dos saberes que permeiam sua prática pedagógica. Mobilizar os saberes da experiência é essencial para mediar o processo de construção identitária dos educadores, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e desenvolver uma compreensão mais profunda de seu papel na educação.

Ao explorarmos o papel do educador na educação infantil, fica evidente a necessidade premente de uma formação inicial e continuada que prepare os educadores para os desafios específicos desse ambiente educacional. A educação infantil exige não apenas o domínio de teorias pedagógicas e metodologias cumpridas, mas também o desenvolvimento de uma postura reflexiva, sensível e adaptável, que permita ao educador compreender as necessidades e potencialidades das crianças. Nesse contexto, a formação lúdica torna-se essencial, pois contribui para que os educadores integrem o brincar e a ludicidade em suas práticas, criando ambientes de aprendizagem que respeitem o ritmo infantil e promovam o desenvolvimento integral. Portanto, a formação dos educadores deve contemplar uma abordagem que valorize tanto o conhecimento teórico quanto as experiências práticas, permitindo uma educação infantil que seja ao mesmo tempo significativa e transformadora.

O terceiro objetivo que foi: construir a partir das apreciações dos/as educadores/as um Caderno de Orientações para a promoção de experiências significativas para a criança da pré-escola. Consideramos que alcançamos este objetivo, visto que conseguimos elaborá-lo para ser inserido na nossa Dissertação.

Ademais, percebemos que o percurso trilhado no estudo, nos trouxe respostas importantes quanto a educação infantil e as práticas pedagógicas do lúdico na educação infantil, do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da

Liberdade no município de São Luís – MA. Podemos inferir que o estudo revelou uma valorização significativa das práticas lúdicas como facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na pré-escola. Os/as educadores/as contam que as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão, mas espaços específicos de interação, exploração e construção de conhecimento, que auxiliam no desenvolvimento integral das crianças. Através do questionário e das entrevistas, percebemos também que muitos educadores reconhecem a importância de uma formação contínua que fornecem subsídios para integrar o lúdico de forma mais eficaz em suas práticas pedagógicas.

A elaboração do Caderno de Orientações reflete essa necessidade, pois foi desenvolvido com o objetivo de apoiar o/a educador/a na criação de atividades lúdicas planejadas e intencionais, capazes de engajar as crianças e promover aprendizagens significativas. Ao concluir esta etapa da pesquisa, acreditamos que o material criado contribuirá para fortalecer o papel do/a educador/a como mediador/a de experiências enriquecedoras e inovadoras na educação infantil, valorizando o brincar como uma dimensão essencial para o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. **Brincar, amar e viver**. Vol.1, 1ª Edição. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. Loila, São Paulo, 2003.

ALVES, F. C. **Diário** - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%c3%a1rio.pdf>. Acesso em 05 jan. 2023.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Ars Poética editora LTDA, 3ª ed. 1994.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15, 9.ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AREZES, M.; COLAÇO, S. A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. **Interacções**, v. 10, n. 30, p. 110-137, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>>. Acesso em: 02 de out. 2023.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2019.

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. In: **Examãpaku: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. 2008. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/view/1456>. Acesso em: 02 de Mar. 2023.

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em ovimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 22 de set. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas para a educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2023.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BENJAMIN, W. A capacidade mimética. In: AXELOS, K. et al. **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: GB, 1970.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **O brincar como modo de ser e estar no mundo**. 2007. Disponível em: https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no-mundo_brinquedoteca_extensao.pdf?MOD=AJPERES. Acesso: 24 de jul. 2023.

BORTOLONZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. *In: Série-Estudos*, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 67-96, set./dez. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BOTELHO, J.; TRIGUEIRO, R. de M. A pesquisa científica. *In: Fragoneze, G. B. et al. (Orgs). Metodologia científica*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014. p. 1-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 de dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit

e.pdf-site.pdf. Acesso em: 26 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf> Acesso em: 02 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *In*: **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec** Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>> Acesso em: 27 de set. 2023.

CARMO, A. C. P. do. **Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR**: implicações para a formação docente. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

CARMO, C. P. do. **Educação Infantil**: ludicidade e prática docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 128, 2019.

CARNEIRO, M. A. B. (org). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação/universidade escola, 2010.

CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J.J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos/Boa Companhia, 2007.

CARVALHO, D. R. F. **As ações lúdicas e práticas pedagógicas nas experiências infantis**: tecendo saberes e fazeres de (as) educadores (as) de crianças pequenas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021, 204 p. Disponível em: < <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3870> > Acesso em: 03 de set. 2023

CHAUÍ, M. **Platão e a distinção entre o mundo sensível e o mundo das ideias**. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Ludicidade e prática docente na Educação Infantil: Estado da arte. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**. Santos, v. 06, n. 11, p. 84- 96, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/228/pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M; JESUÍNO, M. dos S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, vol. 1, n. 02, julho/dezembro, 2010.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORSARO, W. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n, ° 17, 2002, 113-134. Tradução de Manuela Ferreira e Isabel Abreu. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf> >. Acesso em: 04 de out. 2023.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; ALMEIDA; A. M. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CUNHA, D. A. da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico- científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, Pelotas, n. 45, p. 57 – 67, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> Acesso em: 03 de set. 2023.

DATNER, Yvette. Jogos para educação Empresarial. Jogos, jogos dramáticos, roleplaying, jogos de empresa. 2. ed. São Paulo: Agora, 2006.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FERNANDES, S. e H.A.A. **Uma análise vygotskiana da apropriação do conceito**

de simetria por aprendizes sem acuidade visual. 2004a. 229f. Dissertação (Mestrado)- PUC: São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11142?mode=full>>. Acesso em: 03 de set. 2023.

FERREIRA, M. C. R.; OLIVEIRA, Z. de M. de. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: WILLIAM C. MÜLLER, F.; ALMEIDA; A. M. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-70.

FERREIRA, M. M. M. Embrenhar nos meandros da (s) ordem (ns) social (is) instituinte (s) das crianças ou... retratos da construção da ordem social das crianças In: **A gente gosta é de brincar com os outros meninos.** Porto: Edições Afrontamento. 2004.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisas denominadas estado da arte:** possibilidades e limites. Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n.79, p. 257-274, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª edição Curitiba: Editora Positivo, 2004a.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FILHO, G. A. J. **As múltiplas linguagens na Educação Infantil.** Pátio Educação Infantil. Ano III, N° 8, p. 10-12, jul/ou, 2005.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção formação de professores.

FONTOURA, A. do A. **Didática geral.** Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, p. 120, 2011.

FORTUNA, T. R. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam o que são? In: D'AVILA, C.; FORTUNA, T. R. (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação.** Curitiba: CRV, 2018.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: paz e Terra, 1967

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. Notas. In: **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time/BT Acadêmica, 2018.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMAN, A. **As linguagens simbólicas das crianças**. Pátio Educação Infantil. Ano III, Nº 8, p. 13-15, Jul/Out. 2005.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**: brincadeiras e jogos tradicionais. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2010.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. São Paulo: Ibrasa, 1972.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire a a paixão de ensinar. 1 ed. São Paulo: Publisscher Brasil, 2007. ISBN 9788585938451

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer. M. W., & Gaskell. G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, 2002, p.64-89. Petrópolis: Vozes.

GIMENES, B. P. O resgate do brincar na formação de educador. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v.29, n.1, p. 81-99. 2009.

GNOATTO, P. **A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, 2020. 157f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4.ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

GOMES, D. **História da criança**: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. Paraná: PUC, EDUCERE, 2015.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, D. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-103. (Coleção educação contemporânea).

GUTERRES, I. da S. **A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola**: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA São Luís' 03/04/2022 230 f. Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2009

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. et. al. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. In: **Proposições**, Campinas-SP, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A_IMPORTANCIA_DO_BRINCAR.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 172 p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002

KRAEMER, M. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KUHLMANN JR. Moysés. **História da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, Nº 14. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de jan. 2024

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8.

ed. São Paulo: Ática, 2017.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

LIMA, José Milton; LIMA, Márcia Regina Canhoto. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n.27, p. 207-23. 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3409/2724>>. Acesso em 02 de out. 2023.

LINDEMAN, E. **The meaning of adult education**. Nova York: New Republic, 1926.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. Jogos teatrais, expressão corporal e docência. In: CARNEIRO, M. Â. B. (org). **Cócegas, carambolas e esconderijos**: construindo culturas e criando vínculos. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, jogos e ludicidade. In: D'ÁDIVA, C.; FORTUNA, T. (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CVR, 2018.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.).: **Educação e Ludicidade**. Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000. Disponível em: <http://luckesi002.blogspot.com/search?q=15>. Acesso em: 11 set 2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e experiências lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FAGED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: < http://luckesi002.blogspot.com/2015_03_01_archive.html>. Aceso em jul. 2023.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Pedagógicos**: o aprender e o ensinar como questões pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, M. de N. F. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019

MODESTO, R. D. de L. **O lúdico como processo de influência na**

aprendizagem da Educação Física Infantil. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Minas Gerais.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOYLES, J. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed. 2006.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, L. do. **TODO DIA É DIA DE BRINCAR:** Descrição e interpretação do cotidiano na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares): Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del Rei, p. 208, 2019.

NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. **Bola de meia, bola de gude.** EMI-Odeon, 1976. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/102443/>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NUNES, M. F. R. “Educação infantil: instituições, funções e propostas”. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31- 45.

OLIVEIRA, E. C. S. G. de. **Pedagogia do brincar: concepções docentes na educação infantil.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. p. 278, 2020.

OLIVEIRA, L. dos S. S. **Concepção de Professoras da Educação Infantil da Rede pública Municipal De Corumbá-MS Sobre a Prática Pedagógica da Pré-Escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá – MS, p. 103, 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget – Vygotsky:** novas contribuições para o debate. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, V. B. (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos.** 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 182p.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez ed, 2011. 162-167 p.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e

cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: CORSARO, W.; MÜLLER, F. ALMEIDA, A. M. (organizadores). In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos**. São Paulo: Cortez, 2009, p.51-58.

PEREIRA, E. T. **Brincar na Adolescência**: uma leitura no espaço escolar. 2000, 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PEREIRA, E. T. “Situação Lúdica”. In: ALVES de S., J. V.; GUERRA, R. (orgs.). **Dicionário crítico da Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 248-251.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

PIAGET, J. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, N. B. A. O. **Brinca-se também nesta escola?** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus-BA, p. 146, 2019

PINTO, L. B. **Ressignificações de professoras acerca do brincar na educação infantil**: uma análise a partir da psicologia históricocultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal – RN, p. 128, 2022.

PIRES, J. O. **Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil no município de ponta Porã/MS** 18/02/2020 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. M. M. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. In: **Paidéia**, Ribeirão Preto - SP, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

REIS, J. A. B. O. **Atividades na pré-escola**: concepções teóricas e prática docente. Universidade Estadual Paulista: faculdade de ciências e tecnologia. Mestrado em educação, Presidente Prudente, 2008.

REIS, J. A. P. dos. **O brincar na educação infantil**: práticas de professoras do

município de Lagoa Seca/PB. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB, p. 126, 2019

REZENDE, M. O brincar sob a perspectiva da terapia ocupacional. In: CARVALHO, A. et. al. (Organizadores) **Brincar (s)**. 1.ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG: Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009.

RODRIGUES, J. **Brinquedos e brincadeiras na pré-escola**: um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 2019.

ROJAS, J. **Educação lúdica**: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

ROHLEDER, L. dos S. **O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, p. 126, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SANTOS, J. J. dos. **Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, p. 92, 2021.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARCOLINO, Suzana. Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (Orgs.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, S. V. S. dos. Currículo da educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **EDUR – Educação Em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, 2018.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola**: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos. **O Lúdico Na Formação do Educador**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, S. M. P. dos.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34

SAVIO, D. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I; PETERS, L. (Ogs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. ISBN: 9 78-85-9457-016-1

SERINO, A. P. A. **Uma abordagem inclusiva para transformações geométricas: o caso de alunos cegos**. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado)- UNIBAN, São Paulo, 2011. Disponível em: https://repositorio.pgsskroton.com.br/handle/123456789/3516?locale=pt_BR. Acesso em: 03 set. 2022.

SERRANO-GARCIA, I., & COLLAZO, W. R. **Contribuciones portorriqueñas a la psicología social-comunitaria**. Rio Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico, 1992.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação infantil do campo**. 1. ed.- São Paulo: Cortez., 2012.

SILVA, C. C. B. da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, R. de F. e S. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós- Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, J. L. da. O brincar como atividade e suas contribuições à Educação Infantil. **Perspectivas em Psicologia**, v.16, n.1, jan/jun. 2012.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Andragogia: desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-11, maio-ago. 2021. e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v44n2/1981-2582-reeduc-44-02-e33428.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2024

SOUZA, A. M. de. **Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil** 27/02/2020 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amapá, Macapá

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª Edição Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de, Nascimento da Silva, A. P. P., & de Souza, R. T. (2020). O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, 43(3), e37452. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Frois; revisão técnica e da tradução de Solange Affeche. – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808- 6535 publicada em junho de 2008. p. 23-36.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes. 2007. p. 182.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, p. 156, 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Produto Educacional

Tyciana Vasconcelos Batalha



**CADERNO DE ORIENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA PRÉ-ESCOLA: O
ENCONTRO ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS
PEQUENAS**





Tyciana Vasconcelos Batalha

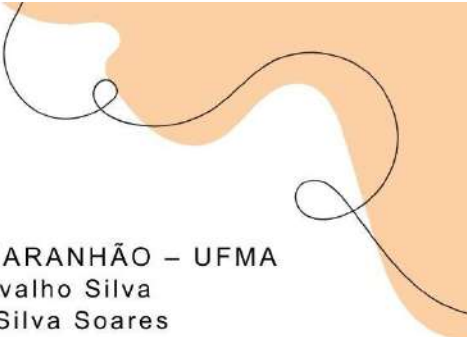
**CADERNO DE ORIENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA PRÉ-ESCOLA: O
ENCONTRO ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS
PEQUENAS**



PPGEEB

São Luís

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Reitor: Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-reitor: Dr. Leonardo Silva Soares

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERCIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
Profª Drª Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

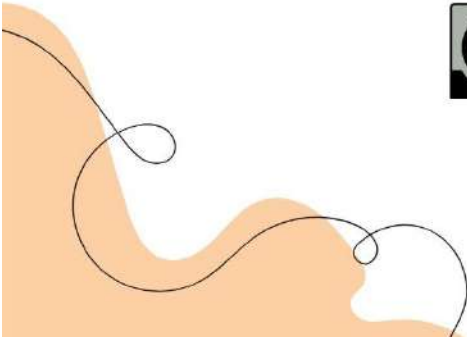
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB
Coordenadora: Profª Drª Hercília Maria de Moura Vituriano
Vice-coordenador: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Tyciana Vasconcelos Batalha

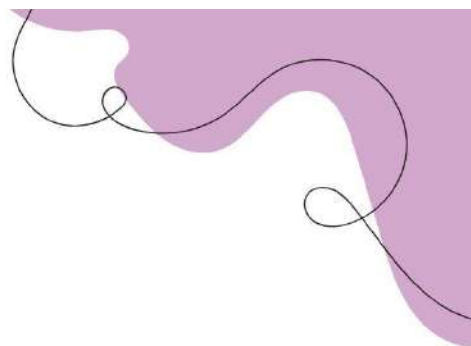
ORIENTADOR DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof. Dr. José Carlos Melo

DIAGRAMAÇÃO E DESIGN
Design criado pelo aplicativo Canva com assinatura privada.

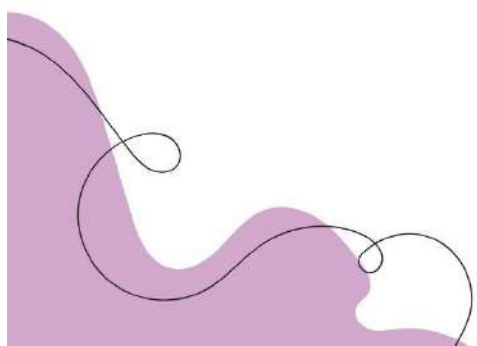
CAPA
Design criado pelo aplicativo Canva com assinatura privada.

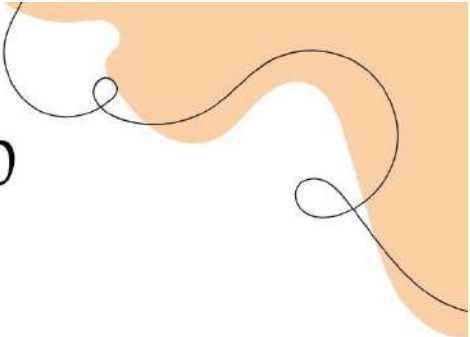


SÃO LUÍS
2024



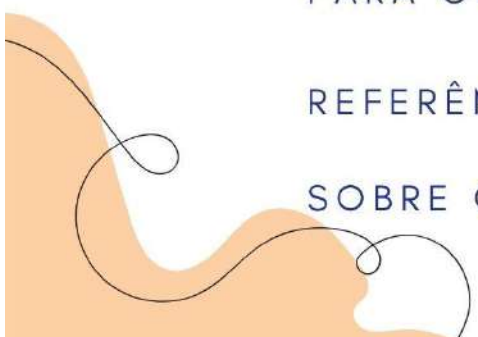
Dedico esta produção a todos os educadores da infância que, com dedicação, carinho e compromisso, transformam o ambiente da Instituição Infantil em um espaço de descobertas e crescimento. A vocês, que acreditam na potência do brincar, da escuta e da aprendizagem significativa, e que, mesmo diante de desafios, não medem esforços para garantir que cada criança seja valorizada em sua individualidade e tenha acesso a uma educação de qualidade. Que o cuidado e o amor que colocam em cada gesto e ação inspirem futuras gerações a continuar valorizando o protagonismo de cada criança.





SUMÁRIO

01	APRESENTAÇÃO	4
02	O QUE É O QUE É? CONTEXTO E CONCEITOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	6
03	A LUDICIDADE NO AMBIENTE EDUCACIONAL	10
3.1	ALGUNS CONTEXTOS LÚDICOS ORGANIZADOS NO “CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CRECHE DA LIBERDADE”	14
04	ENCONTROS LÚDICOS: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS	19
	PARA CONHECER MAIS	38
	REFERÊNCIAS	44
	SOBRE OS AUTORES	48



1-APRESENTAÇÃO

Olá queridas/os educadores!

É com grande satisfação que apresentamos o caderno pedagógico indicado para todos aqueles que se identificam com a educação infantil, especialmente aos educadores de crianças pequenas que por sua intensa curiosidade nutrem desafios de alcançar novos conhecimentos e oportunidades para refletir sobre suas práticas e a ludicidade no contexto da educação infantil.

Este produto educacional contempla possibilidade de trabalho que envolve a ludicidade numa perspectiva de garantir direitos e vivenciar a infância como ela se manifesta no presente.

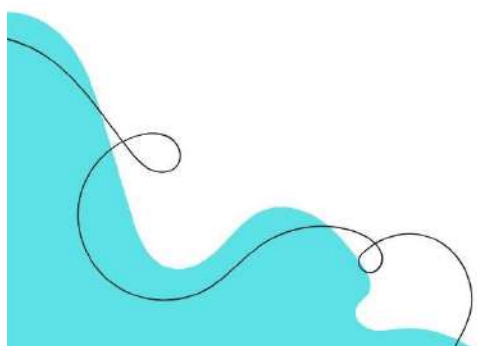
Este produto denomina-se como um caderno pedagógico com orientações sobre o encontro de educadores e crianças pequenas com ênfase na ludicidade.

Sabe-se que as práticas pedagógicas voltadas para atividades lúdicas já vem sendo articuladas desde os tempos de Platão e Aristóteles que afirmavam que os jogos educativos deveriam ser considerados desde os primeiros anos de vida da criança.



Assim, não é vazio reforçar essa temática nos dias de hoje. O caderno pedagógico, propõe orientar educadores a buscarem, refletirem e implementar novas práticas no contexto da pré-escola, entendendo que não por ser somente um direito assegurado por lei, mas por ser essencial ao desenvolvimento pleno da criança.

O caderno está dividido empartes, sendo elas: Apresentação, O que é o que é? contextos e conceitos sobre educação infantil, Ambiente e ludicidade: contextos lúdicos organizados no “Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade”, Encontros lúdicos: práticas e experiências, Para conhecer mais, Considerações finais.



2. O que é o que é? Contextos e conceitos sobre educação infantil

A educação infantil, tal qual o conceito de “Infância”, passou por várias concepções, desde a visão assistencialista (a partir do século XVIII), marcada inicialmente por iniciativas de cuidados higienistas às crianças pobres, “guardando” e não educando, até a visão compensatória, “preparando” as crianças para suprir as carências infantis (culturais, linguísticas e afetivas), “adestrando” nos conhecimentos que não possuíam.

Com o passar do tempo, especialmente com o avanço das ciências pedagógicas e a conscientização sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento integral do indivíduo, a educação infantil passou a ser vista como parte fundamental do processo educacional.

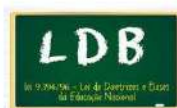


Após a promulgação da Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças e como dever do Estado, marcando uma mudança na concepção nessa etapa de ensino. O artigo 208 prevê a obrigatoriedade da oferta de creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos de idade, destacando a responsabilidade compartilhada entre família e Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Enfatizando o papel das instituições de ensino em oferecer uma educação que promova o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.



saiba mais
acessando....



O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, estabeleceu metas para a Educação Infantil, como a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos. O objetivo era e é garantir o acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.



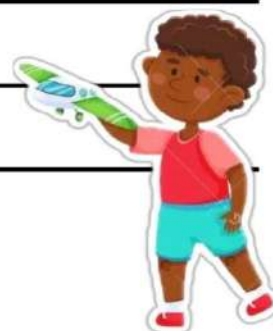
saiba mais
acessando....





Aproveite o espaço e tome
notas sobre os documentos
pesquisados

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, trouxe diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil, organizando o currículo em torno de cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações). A proposta é oferecer uma educação integral que favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças.



saiba mais
acessando....



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**
EDUCAÇÃO E A BASE



O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, orienta o trabalho pedagógico no sentido de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Valorizando a “maranhensidade” como eixo fundamental, devido a diversidade sociocultural do Estado do Maranhão.



saiba mais
acessando....



3. A ludicidade no ambiente educacional

O brincar é a maneira que a criança possui para se relacionar com o mundo e externar seus sentimentos. É brincando que ela interage com o outro e descobre sobre o mundo em que vive construindo na realidade o seu “faz de conta”. E por este motivo “o jogo e a brincadeira precisam ser constantemente estudados e novos materiais experimentados”. (Pereira, 2014, p. 89).

Se sabemos que não estaremos “ministrando aulas” e sim, proporcionando “vivências”, já justificamos a necessidade e a importância do jogo e do brinquedo na elaboração dos currículos para a Educação Infantil. Essa é a base para um, planejamento coerente”. (Marinho, 1996, p. 31-32).

De acordo com Faria (2002), brincar com as crianças e permitir tempo necessário para a criação, requer do educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, além de disciplina para observar sem interferir e ter disponibilidade para (re)aprender a brincar.



SAIBA MAIS...
ACESSE O VÍDEO: NA
ÍNTGRA - TIZUKO MORCHIDA
- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL - PARTE 1/2



Na brincadeira, o sentido da realidade pode mudar: as coisas tornam-se outras. Ela obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos podem assumir papéis diferentes daquilo que representam. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. (Meyer, 2011, p. 40)

Compreendemos a brincadeira como espaço de socialização, apropriação da cultura e da invenção. É na educação infantil, que o educador precisa valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos por meio da vivência individual ou coletiva do brincar.

A criança quando brinca explora o que está a sua volta com liberdade, expressando sentimentos, ideias, fantasias, raciocinando, descobrindo, aprendendo a perder e ganhar, pois “toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo” (Kishimoto, 2001, p. 67).



SAIBA MAIS...
ACESSE O VÍDEO: NA
ÍNTegra - TIZUKO MORCHIDA
- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL - PARTE 2/2

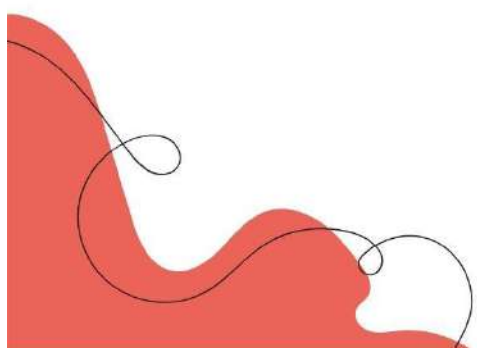
A brincadeira surge, assim, dos desejos irrealizáveis da criança; ela corresponde à realização destes desejos por meio de situações imaginárias, que se configuram em brincadeiras. No entanto, não são todos os desejos isolados da criança que vão se transformar em uma brincadeira, mas sim, os desejos que se relacionam de forma afetiva com os fenômenos. (Gnoatto, 2020, p. 54)





Aproveite o espaço e tome notas
sobre os vídeos assistidos.

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	





Ao brincar a criança representa o adulto e dá sentido às suas ações, adquirindo autocontrole de sua conduta, assumindo papéis por meio da brincadeira de imitação. As funções psíquicas como a memória, atenção, imaginação, sensação, percepção e pensamento são ativadas durante as brincadeiras. Portanto, não basta a criança estar em desenvolvimento é necessário que haja condições para a apropriação do conhecimento

O papel do educador transcende a mera observação; é necessário valorizar os conhecimentos infantis e proporcionar oportunidades que enriqueçam essas vivências, favorecendo tanto a socialização quanto a apropriação cultural. Dessa forma, o brincar, na educação infantil, consolida-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, contribuindo de maneira substancial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de ampliar suas formas de compreender e atuar no mundo.



Na brincadeira, o sentido da realidade pode mudar: as coisas tornam-se outras. Ela obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos podem assumir papéis diferentes daquilo que representam. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. (Meyer, 2011, p. 40)



3.1 Contextos lúdicos organizados no “Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade”

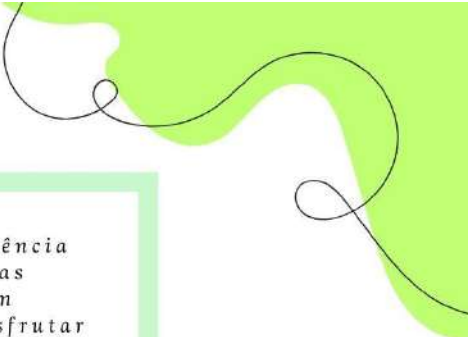
Ao participar das atividades do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade, percebemos que os educadores acreditam que as crianças são sujeitos sociais que transformam e criam culturas, pois são inseridas em práticas sociais.

Desse modo, a aprendizagem e o cuidado se materializam no contexto das relações sociais. Portanto, ao organizar os contextos para as crianças, a preocupação do educador está nas necessidades das crianças em movimentar-se, explorar e interagir com os seus pares e adultos da instituição.

Os contextos representam um convite à aprendizagem, ou seja, ao modo como a criança interage, como o educador observa seus movimentos e como ele registra essa observação documentando os interesses manifestado pela criança durante suas interações com o ambiente que foi cuidadosamente organizado.

Quando a criança brinca no contexto de construção, por exemplo, ela desenvolve estratégias, levanta hipóteses e busca soluções para possíveis problemas, trocando e compartilhando com as outras crianças os procedimentos realizados.





Manter a constância e a permanência dos arranjos espaciais permite que as crianças, na relação com eles, possam estabelecer familiaridade, intimidade, desfrutar da regularidade [...]. Permite, também que elas personalizem os espaços deixando suas marcas, o que contribui para a construção da identidade de si, do grupo e do lugar em que vivem cotidianamente.

O cuidado dos educadores na instituição vai muito além da organização de sequências didáticas; há uma atenção especial dedicada à construção e preparação dos contextos de aprendizagem. Cada ambiente é cuidadosamente planejado para promover a interação, a curiosidade e o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e interesses individuais. Wolff (2020, p. 22) afirma que:

A estruturação do ambiente e a composição de contextos de aprendizagem precisam levar em conta o reconhecimento dos tempos e ritmos individuais e de grupo, as diferenças no nível de energia e vitalidade nos diferentes momentos do dia [...]. Manter a constância e a permanência dos arranjos espaciais permite que as crianças, na relação com eles, possam estabelecer familiaridade, intimidade, desfrutar da regularidade [...]. Permite, também que elas personalizem os espaços deixando suas marcas, o que contribui para a construção da identidade de si, do grupo e do lugar em que vivem cotidianamente.





As práticas pedagógicas, quando planejadas de maneira intencional e contextualizada, não apenas promovem o aprendizado, mas também favorecem a interação, o brincar e a construção de vínculos com o mundo ao redor. O educador, como mediador desse processo, deve garantir que as atividades respeitem a individualidade e o ritmo de cada criança, proporcionando oportunidades diversificadas e enriquecedoras de aprendizagem. Assim, o lúdico e o desenvolvimento motor devem ser parte integrante de uma prática pedagógica que estimule a criatividade, a autonomia e a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender e atuar em seu meio social. Dessa forma, a Educação Infantil consolida-se como uma etapa decisiva na construção de saberes e habilidades que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida.

As práticas pedagógicas devem ser organizadas visando a autoestima e autonomia; o brincar com seus pares, com a turma, ou mesmo sozinha; socialização; responsabilidade; curiosidade e observação; compreensão; expressão e comunicação. (Meyer, 2011).

Figura 02: Contexto de construção



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 04: Contexto da leitura



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 03: Contexto da contagem



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

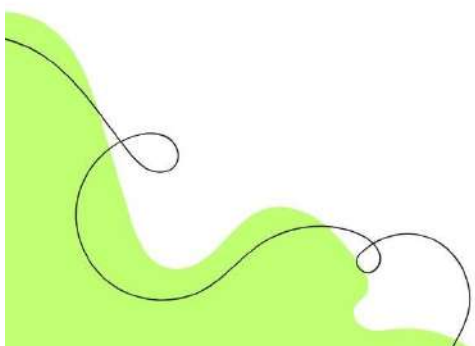
As práticas pedagógicas devem ser organizadas visando a autoestima e autonomia; o brincar com seus pares, com a turma, ou mesmo sozinha; socialização; responsabilidade; curiosidade e observação; compreensão; expressão e comunicação. (Meyer, 2011).

a seguir ilustramos alguns contextos organizados pelos educadores da creche.



Aproveite o espaço e tome
notas sobre organização dos
contextos

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	



4. Encontros lúdicos: práticas e experiências

A rotina do Centro Integral de Educação Infantil - Creche da Liberdade é repleto de situações de aprendizagens que possuem relação direta com o cotidiano das crianças. Os educadores buscam estruturar o cotidiano da instituição para além da transmissão mecânica de conteúdo. Nesse sentido, os contextos de aprendizagem e os contextos investigativos proporcionam às crianças o acesso à cultura e a experiências diversas. Desta forma, “na Educação Infantil, a vida cotidiana é o fio condutor na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças” (Maranhão, 2024, p. 38).

Neste ambiente os educadores organizam as ações pedagógicas com contexto educativos e investigativos. Por contexto educativo nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (avaliação, p. 23)



PRÁTICA 1 - CONTEXTO DE AUTORRETRATO



Figura 05: Organização do Contexto autorretrato)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Neste contexto às crianças tiveram a oportunidade de representarem a si mesmas (identificando partes do corpo ao si olharem no espelho) por meio da pintura, além de explorarem sua identidade, autoestima e autoconhecimento.

O autorretrato foi explorado de maneiras diversificadas, estimulando a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. No primeiro momento o autorretrato foi feito com lápis e papel, no qual as crianças desenharam suas próprias características. Posteriormente, os educadores propuseram uma versão mais interativa e dinâmica (envolvendo fotografia), eles tiraram uma fotografia da criança, cortaram ao meio e, em seguida, solicitaram que elas desenhasssem a outra metade de seu rosto. Ao "completar" a metade faltante de sua própria imagem, a criança foi desafiada a observar de forma mais cuidadosa, sendo incentivada a refletir sobre suas características físicas e sua representação.

PRÁTICA 1 - CONTEXTO DE AUTORRETRATO



Figura 06: Vivências no contexto do autorretrato (parte 1)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

habilidades
motoras finas

Figura 07: Vivências no contexto do autorretrato (parte 2)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

capacidade de
observação

Figura 08: Vivências no contexto do autorretrato (parte 3)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

representação
simbólica

Figura 09: Vivências no contexto do autorretrato (parte 4)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

criatividade e o
desenvolvimento
cognitivo

PRÁTICA 2 - PARA ALÉM DO CONTEXTO DO AUTORRETRATO

Essas práticas pedagógicas, além de divertidas, favoreceram a autoestima, ao permitirem que as crianças se reconhecessem em diferentes formas de representação, permitindo que elas experimentassem diferentes maneiras de se ver e se apresentarem ao mundo. Assim, ao propor atividades como a criação de autorretratos e as brincadeiras com as metades das fotos, os educadores estimularam um aprendizado integral, unindo o aspecto lúdico ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Figura 10: Montando as partes do autorretrato



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 11: Caça as partes do autorretrato



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 12: Montando as partes do autorretrato (parte 2)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)



PRÁTICA 3- CONTEXTO DA CONTAGEM/MATEMÁTICA

Figura 13: Vivência no contexto da contagem (parte 1)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 14: Vivência no contexto da contagem (parte 2)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 15: Vivência no contexto da contagem (parte 3)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 16: Vivência no contexto da contagem (parte 4)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

As experimentações que ocorrem na sala referência proporcionam uma vivência com a contagem sem obrigação, por meio da brincadeira, do jogo e de perguntas que estimulam o raciocínio. Tanto brincando com os pares ou individualmente, o contexto da contagem proporciona vivências únicas, ativando conhecimentos adquiridos e transformando em novos conceitos. Para Senna & Bedin:



Figura 17: Para além do contexto da contagem (parte 1)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O contexto da contagem também se transforma de acordo com a imaginação e intencionalidade das crianças. “É com a brincadeira que a criança interage e conhece o meio no qual está inserida e desenvolver novas competências, o que lhe possibilita atuar no mundo [...]”. (Felisbino, Costa e Piola, 2021, p. 38). Percebemos neste momento que elas estão imersas na ludicidade, não precisando de interferências ou mediações no ato de brincar.

Figura 18: Para além do contexto da contagem (parte 2)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

PRÁTICA 4 - CONTEXTO DE CONTAGEM

Figura 19: Mediação do/a educador/a no contexto da contagem (parte 1)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 20: Mediação do/a educador/a no contexto da contagem (parte 2)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 21: Mediação do/a educador/a no contexto da contagem no espaço do solário)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O contexto da contagem também proporciona mediações, quando os educadores proporcionam o momento de classificação, agrupamento e quantificação das coleções existentes no espaço da sala de referência, o que causa empolgação e interação entre as crianças, visto que “Na construção do raciocínio lógico-matemático o educador precisa encorajar a criança a pensar, proporcionando quantificações, comparações, seriações, entre outros conceitos.” (Mattos, 2008, p. 121)



PRÁTICA 5 - CONTEXTO DE LEITURA

Na educação infantil, as vivências proporcionadas pelo contexto da leitura são ricas em diversidade e podem ocorrer de diferentes formas: ora por meio de mediações realizadas pelo educador referência, ora de maneira autônoma, quando a criança explora sozinha o ambiente, e ora em interação com seus pares. “As salas de referência contam com espaços destinados à contação e leitura de histórias pelo adulto e ao contato diário das crianças com os livros, sem que para isso o adulto seja o condutor” (Wolff, 2020, p. 61).

Desta forma, compreendemos juntamente com o Centro Integral Creche da Liberdade que a diversidade dessas vivências (mediadas pelo educador, realizadas de forma autônoma ou em grupo) é essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Figura 22: Vivências individuais no contexto da leitura



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 23: Vivências coletivas no contexto da leitura



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 24: Mediações no contexto da leitura



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)





PRÁTICA 6- CONTEXTO DA COZINHA

Nas instituições de educação infantil a cozinha é um vasto universo que oferece a oportunidade de explorar diversos ingredientes, criar novas receitas, combinar texturas e cores. Segundo Pereira (xxxx, p. 142) “o ambiente que recebe a criança de Educação Infantil, em especial a ‘sala de aula’, é versátil, dinâmico, estimulante, permitindo atividades de livre escolha [...]”. Além disso, é um ambiente onde questões como nutrição, servir, partilhar e cuidar estão constantemente presentes.

Observamos na imagem acima uma atividade que os educadores propuseram para as crianças na cozinha localizada no solário da sala, utilizando: farinha de trigo, água e anilina colorida. Sem revelar previamente o que seria produzido, as crianças foram incentivadas a explorar livremente os materiais, experimentando suas texturas, misturando os ingredientes e observando as transformações. Essa abordagem permitiu que as crianças experimentassem e investigassem por conta própria, promovendo a autonomia e a criatividade. O resultado foi a descoberta surpreendente da criação de massa de modelar, proporcionando não apenas aprendizado sensorial e científico, mas também momentos de pura diversão e invenção.

Figura 25: Vivências no contexto da cozinha no solário parte 1



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 26: Vivências no contexto da cozinha no solário parte 2



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 27: Vivências no contexto da cozinha no solário parte 3



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Figura 28: Vivências no contexto da cozinha no solário parte 4



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

PRÁTICA 7 - CONTEXTO MÉDICO

Diante de um período em que muitas crianças estavam ausentes da Instituição devido a queixas de gripe, febre, etc., os educadores propuseram uma atividade contextualizada no ambiente médico. Nesse "contexto médico", as crianças tiveram a oportunidade de recriar e vivenciar idas ao consultório, assumindo funções como médicos, pacientes e enfermeiros. Através dessa brincadeira, eles puderam dialogar sobre as experiências que seus colegas e elas mesmas já haviam enfrentado, como consultas, exames e tratamentos, trazendo para o grupo uma compreensão mais ampla e empática sobre a situação. Esta proposta não apenas facilitou a expressão dos sentimentos relacionados à doença e à ausência dos colegas, mas também reforçou o desenvolvimento da linguagem, da socialização e do cuidado mútuo em um ambiente lúdico e seguro.

Figura 29: Vivências no contexto médico



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)



PRÁTICA 8 - contexto de luz e sombra

A sequência didática “Luz e Sombra” proposta pelos educadores, utilizou o retroprojetor como recurso principal para explorar conceitos de forma lúdica e criativa. As crianças escolheram brinquedos, que ficaram posicionados no retroprojetor, projetando suas sombras na parede. A partir dessa projeção, as crianças foram incentivadas a desenhar as formas sombreadas, observando as linhas, contornos e dimensões a partir da luz. Essa atividade proporcionou o desenvolvimento de habilidades como a percepção visual, motora e noções espaciais, além de estimular a curiosidade e a imaginação ao trabalhar com diferentes perspectivas de luz e sombra.

Figura 30: Vivências no contexto luz e sombra



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O ambiente não é cenário, tem uma identidade construída na relação com adultos e crianças. O espaço em si tem características e propriedades que afetam as relações existentes nele e que traçam caminhos para as experiências vividas. Há uma dinâmica de reciprocidade fortemente responsável pela qualidade dessas experiências e, consequentemente, das aprendizagens que nele acontecem. (WOLFF, p.20, 2020)



PRÁTICA 9 - contexto de salão de beleza

A proposta do “Contexto Salão de Beleza” começou com uma breve conversa entre os educadores e as crianças sobre o que é um salão de beleza e os diversos serviços que ele oferece, como corte de cabelo, penteados e maquiagem. Esse momento inicial incentivou as crianças a compartilharem suas experiências e conhecimentos sobre o tema, promovendo a comunicação e a troca de ideias dentro do grupo. Em seguida, o espaço do “salão” foi apresentado, permitindo que as crianças brincassem livremente, explorando os recursos disponíveis, como escovas, pentes e acessórios de beleza. Durante a atividade, os educadores observaram as interações e ofereceram orientações, garantindo a participação de todos e a utilização dos produtos de forma lúdica e imaginativa.

Figura 31: Vivências no contexto do salão de beleza



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

PRÁTICA 10- contexto de roda de conversa

A roda de conversa é amplamente utilizada na instituição, tanto pelos educadores com as crianças, quanto somente pelas crianças, proporcionando momentos de brincadeiras, contação de histórias, construção de rotinas, estabelecimento de combinações e outras práticas educacionais.

O formato circular e a forma como nos portamos, olhando um para o outro de forma igual e horizontal faz parte da construção desse espaço. Podemos dizer que é a Ágora das crianças, no qual elas podem se expressar e construir narrativas lúdicas e vínculos. (Santos, 2021, p. 4)

Corroboramos com Santos (2021) e Freire (2007), que a hora da conversa na roda é o momento de participação do grupo em que todos falam, dão opiniões, reivindicam, e os educadores dão ênfase sempre à substituição da noção do “meu” para o do “nosso”, levando as crianças a perceberem o real sentido do grupo.

Figura 32: Mediações e vivências na roda de conversa



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

PRÁTICA 11 - CONTEXTO HORTA

Outro contexto vivenciado na Instituição com as crianças da pré-escola, foi a horta que propôs a criação de um espaço destinado às plantações, incentivando as crianças a observarem e se conectarem com a natureza, suas diversas formas, cheiros e sabores. Esse contato direto com o ambiente natural ofereceu ricas oportunidades de estímulo sensorial, promovendo o desenvolvimento da percepção e do conhecimento sobre as formas de vida. Além disso, o cultivo das plantas ensina às crianças valores fundamentais, como paciência, responsabilidade e trabalho em equipe, à medida que elas acompanham o ciclo de crescimento das plantas e aprendem a cuidar de maneira consciente e colaborativa.

Figura 33: Mediações e vivências no contexto da horta



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)



PRÁTICA 12 - CONTEXTO CAIXOTE

As vivências na área externa da instituição são enriquecidas com a oferta de materiais diversificados, como caixotes e pneus, que normalmente não apresentam no parque ou no espaço externo da escola. Esses materiais provocam novas possibilidades de brincadeiras e exploram a criatividade das crianças, que passam a interagir de maneira inovadora tanto com os objetos quanto entre si. Para que esta proposta seja bem-sucedida, é necessário um trabalho prévio de coleta, seleção e organização cuidadosa dos materiais, garantindo que eles sejam seguros e adequados para o uso infantil, além de potencializar as experiências lúdicas e a construção coletiva de novas formas de brincar.

Figura 34: Vivências e interações no contexto caixote



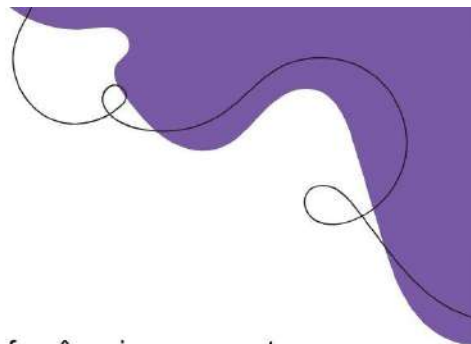
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)



Para não esquecer!

Quando se fala de ludicidade na Instituição, não estamos nos referindo a brinquedos espalhados, sem mediação ou orientação. As sugestões de brincadeira devem trazer reflexão “ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar durante esse processo experiências de cuidado como corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização” (Brasil, 2012, p. 37).

No que se refere a visualidade, as crianças podem aprender a utilizar diferentes ferramentas, suportes e materiais e experimentar diversas posições espaciais e corporais para desenhar (sentadas, em pé, deitadas de bruços etc.), assim como explorar variadas possibilidades de traçar garatujas, ocupar o espaço com traços emaranhados, riscos, círculos, espirais, de modo bem pessoal. Elas percebem que seus gestos produzem marcas estáveis, os desenhos. (...) As crianças podem aprender a usar novos materiais e ferramentas para explorar objetos e fenômenos que envolvam diferentes possibilidades de cor em seus desenhos e pinturas (...) (Brasil, 2018, p. 60 e 61)

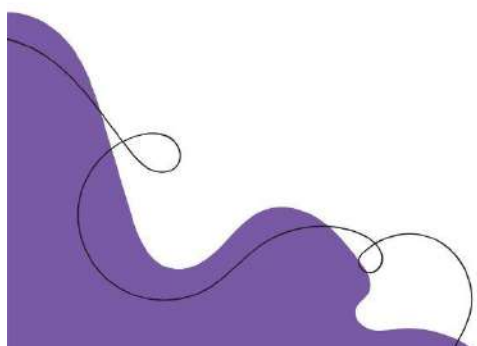


Tanto a brincadeira na sala de referência, quanto ao ar livre são práticas que proporcionam aprendizado. Esses ambientes são entendidos como espaços coletivos de educação, tanto para crianças quanto para adultos. No cotidiano da pré-escola, interação adultos e crianças, além de professores, funcionários, membros da Secretaria de Educação, familiares e outras pessoas que fazem parte do convívio da criança.

Figura 35: Vivências no contexto grafismo ao ar livre



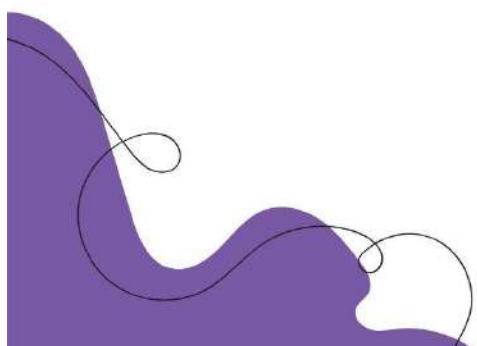
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)





Aproveite o espaço e tome notas dos contextos que você irá utilizar na sua prática

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	





PARA CONHECER MAIS



Nesta seção oferecemos uma seleção de dicas de livros para ampliação do conhecimento.



O desafio de pensar em ambientes que educam.

Uma jornada reflexiva, repleta de desafios e encantos.

Apresentamos nesse livro, momentos de grande importância em nossa trajetória de mais de 20 anos, pensando e atuando na educação infantil. Como, Danielle Wolff, após sua jornada e formação em Reggio Emilia, na Itália, trouxe para a nossa realidade reflexões e aprendizagens a respeito dos contextos e os pensamentos vividos lá



Crianças, adultos, materiais não estruturados, ambientes, experiências...

Revelar o olhar de educadores e suas aprendizagens ao investigar e interpretar as ações de crianças entre 1 e 2 anos, nas relações cotidianas com os nomeados “materiais não estruturados” é o foco deste livro que seleciona um fragmento de experiências vividas numa creche corporativa administrada pelo CEDUC – Centro de Formação Profissional e Educacional.

A organização do ambiente, a presença permanente dos materiais, os conceitos que sustentam a composição de contextos de aprendizagem e o processo de construção de conhecimento de adultos e crianças no entrelaçamento de suas experiências diárias são elementos centrais de uma narrativa amplamente habitada pelo desejo de tornar visível o valor de aprender.

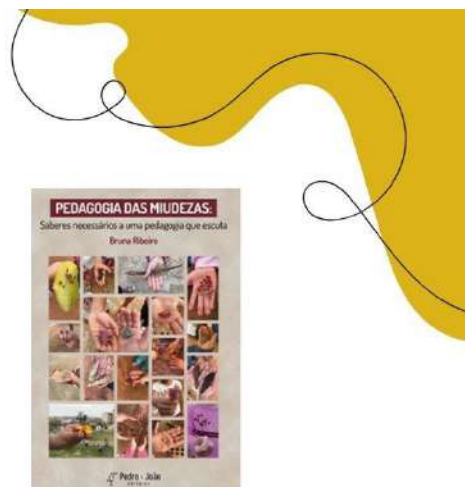


COLEÇÃO COM 4 LIVRETOS DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS.

Acompanhe o percurso de um grupo de educadores CEDUC na elaboração e observação das crianças em seus percursos de pesquisa, nas experiências com água, areia, amido e tecido.



Reúne experiências distintas em curso ao redor do mundo, em contextos muito diferentes entre si, mas que têm em comum a escuta, o diálogo, o cuidado, a participação e o protagonismo infantil, produzindo assim, relações qualificadas que se traduzem em práticas pedagógicas.



O livro convida profissionais que atuam com as infâncias a se juntarem à tecitura de uma Pedagogia das Miudezas que dê testemunho da grandeza das crianças.

Assumir uma pedagogia que seja leal às crianças e seus saberes pressupõe a compreensão da escuta como matéria prima essencial e sustentáculo das pedagogias participativas e a constatação de que será necessária a aprendizagem profissional da escuta. Mas por onde começar? Qual a gramática da escuta, ou seja, os conhecimentos indispensáveis para a consecução de uma pedagogia da e que escuta no cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil? Que saberes são necessários para quem busca caminhar do mero ouvir para a escuta profissional?

O livro, ao buscar investigar essas e tantas outras questões, oferece um conteúdo original e essencial a todos aqueles e aquelas que trabalham com as infâncias e almejam pedagogias mais leais às crianças e suas potencialidades.



A experiência educativa para a primeira infância desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália, é amplamente reconhecida como uma das melhores do mundo. Em *Diálogos com Reggio Emilia: ouvindo, pesquisando e aprendendo*, 2ª edição, o leitor tem acesso a alguns dos mais importantes artigos, palestras e entrevistas proferidas por Carlina Rinaldi, atualmente presidente da Fondazione Reggio Children – Centro Loris, que trabalhou em estreita colaboração com Loris Malaguzzi, fundador da Reggio Children. Com uma introdução contextualizando cada capítulo, este livro apresenta uma visão única sobre muitos dos aspectos que caracterizam o currículo da primeira infância de Reggio Emilia: participação, documentação e avaliação; desenvolvimento profissional; organização; pesquisa; criatividade; espaços e ambientes na educação, entre outros; além de incluir novos capítulos, com temas como o papel do Centro Internacional Loris Malaguzzi; a complexidade natural de se tornar criança; o discurso de Rinaldi ao receber o prêmio LEGO; e a proximidade de Jerome Bruner com as escolas de Reggio Emilia e a autora.



O livro convida profissionais que atuam com as infâncias a se juntarem à tecitura de uma Pedagogia das Miudezas que dê testemunho da grandeza das crianças.

Assumir uma pedagogia que seja leal às crianças e seus saberes pressupõe a compreensão da escuta como matéria prima essencial e sustentáculo das pedagogias participativas e a constatação de que será necessária a aprendizagem profissional da escuta.

Mas por onde começar? Qual a gramática da escuta, ou seja, os conhecimentos indispensáveis para a consecução de uma pedagogia da e que escuta no cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil? Que saberes são necessários para quem busca caminhar do mero ouvir para a escuta profissional?

O livro, ao buscar investigar essas e tantas outras questões, oferece um conteúdo original e essencial a todos aqueles e aquelas que trabalham com as infâncias e almejam pedagogias mais leais às crianças e suas potencialidades.



O livro propõe uma reflexão sobre as pequenas transições que marcam o cotidiano infantil, destacando sua essencial contribuição para o desenvolvimento. Creches e pré-escolas são palcos de exploração, transformando atividades comuns, como brincadeiras, refeições e interações, em oportunidades valiosas de aprendizado. Cada página celebra a valorização das experiências cotidianas, revelando como o ordinário esconde oportunidades extraordinárias de aprendizado e descoberta. O livro demonstra como atividades diárias, interações comuns entre crianças e adultos e rotinas regulares são celebrações do crescimento e aprendizado infantil.



O Observatório da Cultura Infantil - OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que realiza um trabalho de reflexão e transformação de cinco instituições de educação infantil da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Apoiado pela estratégia da documentação pedagógica, nosso trabalho tem se desenvolvido no sentido de compreender como dar a centralidade da criança e reposicionar o papel do adulto. Mini Histórias é mais uma estratégia que escolhemos para nos ajudar a compreender melhor todas as dimensões do trabalho pedagógico na creche. Essa aventura desenvolvida durante mais de três anos, em quatro ou cinco escolas participantes, está em parte traduzida neste segundo livro do OBECI. Tornar visível as rapsódias da vida cotidiana de crianças bem pequenas e pequenas da Educação Infantil.



O livro é fruto de trabalhos acadêmicos de alunos de pós-graduação, nas linhas de pesquisa Psicologia e Educação e História e Historiografia, produzidas no período de 2000 a 2010, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), além de outras investigações sobre a temática do lúdico, sob a orientação de Tizuko Morchida Kishimoto em Portugal, na Universidade do Minho. Entre os temas abordados, encontram-se o jogo de percurso, o brincar nos interesses e necessidades das crianças, na formação de professores e nos tempos livres das crianças. Trata também das relações entre brinquedo e gênero e entre lúdico e letramento, assim como o lúdico em diferentes contextos, como nos quilombos, nos tempos de Anchieta e no contexto japonês.



A presente obra reúne textos de várias autoras/es que se dedicam a estudar, pesquisar a Educação Infantil e as infâncias, mas também se ocupam em realizar formação docente. Com olhares vários para especificidades do saber docente na prática com crianças pequenas, nessa publicação podemos dialogar com perspectivas que aliadas às políticas de incentivo à formação e à Educação Infantil trazem o cotidiano à cena e perseveram na busca de garantir às crianças o direito de serem educadas e cuidadas em creches e pré-escolas que respeitem seus direitos e sua existência, assumindo lutas, inventando alternativas e aprendendo com o coletivo. Ao admitimos que as crianças são seres concretos e possuem muitas linguagens, que desde bebês atuam, interagem, produzem e são constituídas pela cultura, além da pluralidade que abarca a infância (s), entendemos e defendemos que a educação infantil é espaço de constante formação para todas as pessoas que nela atuam. É um movimento coletivo e constante que permite avançar na compreensão das infâncias, as formas de pensar e existir das crianças na interface com práticas educativas que abarquem e abracem a complexidade e novidade do fazer pedagógico na Educação Infantil.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno de orientações sobre práticas pedagógicas lúdicas na pré-escola, expõe possibilidades de propostas de atividades que evidenciam o encontro dos educadores com as crianças por meio da organização e planejamento dos contextos desenvolvidas na creche da Liberdade.

o encontro com esses atores, professores e crianças, evidenciam a importância do estar atento, da observação, do estar disponível e do planejamento intencional, no sentido de garantir o direito de aprendizagem das crianças pequenas.

vale destacar a importância do professor de criança pequena conhecer e vivenciar sobre a infância, educação infantil e criança. assim, garantir o acesso a autonomia e aos bens culturais.

compreender a realidade das crianças, seu modo de aprender e como o professor se posiciona nesses contexto foi a oportunidade de elaborar este produto no sentido de inspirar e provocar professores a refletir sobre suas práticas e compreender a complexidade da educação infantil.

REFERENCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. **Anais**, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6_673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARBOSA, Heloisa Helena de Jesus. **Sentido de número na infância:** uma interconexão dinâmica entre conceitos e procedimentos. Florianópolis: UFSC, 2007.

BRASIL. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://forumeducacaoaltotiete.com.br/documento-campos-de-experiencias-efetivando-direitos-e-aprendizagens-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche.** Brasília: MEC, 2012.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade:** Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018. (Coleção Experiências na Educação Infantil).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FELISBINO, Damaris de Oliveira; COSTA, Leila Pessoa da; PIOLA, Geslaine Cristina Tamião. A importância da ludicidade na educação infantil. *In*: CAMARGO, Janira Siqueira; COSTA, Leila Pessoa da. (orgs.). **O lúdico na Educação Infantil:** o papel mediador do educador. Curitiba: CRV, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 07 set. 2024

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro** — teoria e prática na Educação Física. 2. ed. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.

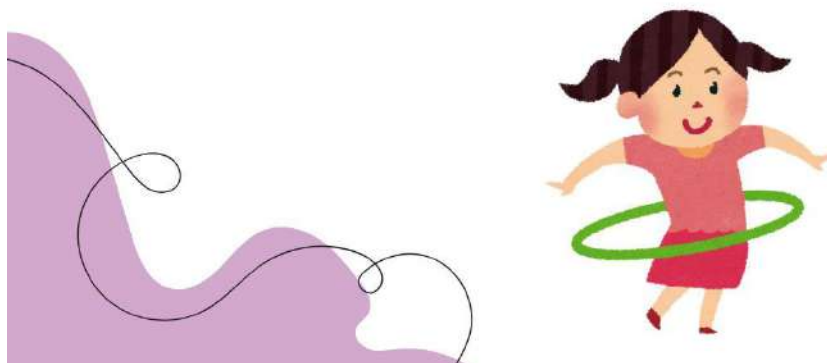
GNOATTO, Patrícia. **A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5156>>. Acesso em: 7 set. 2024

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **The didactic organization of teaching in early childhood education: implications of historical-cultural theory**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312?show=full>>. Acesso em: 7 set. 2024.

LUZURIAGA, Lourenço. **História da Educação e da Pedagogia**. Trad. E notas Luís Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. RJ: Nacional – Col. Atualidades Pedagógicas. Vol. 59, 1967.

MARINHO, Heloisa. **Vida e Educação no Jardim de Infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1996.



MARTINS, M. de N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2160>>. Acesso em: 7 set. 2024.

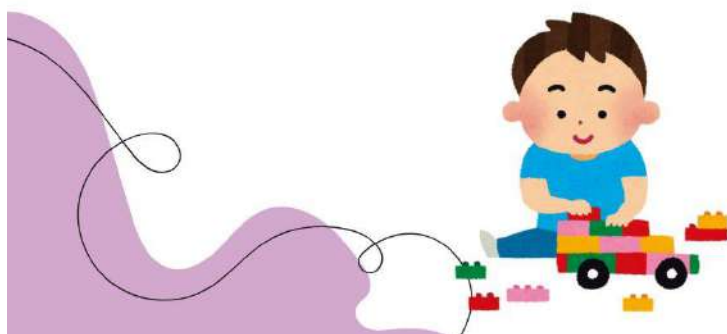
MATTOS, S M N. **O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático**: possíveis articulações afetivas. Caderno Dá Licença. Vol. 7, 2008. p. 105-122.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**: projetos em educação infantil. 5. Ed. -RJ: Wak Editora, 2011.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança**: introdução à Educação Infantil. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RODRIGUES, Josiane. **Brinquedos e brincadeiras na pré-escola**: um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar. 2019. 127 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2230?locale=pt_BR>. Acesso em: 7 set. 2024.





SANTOS, Adriana Costa. **Olhar Pedagógico da roda de conversa na educação infantil: vivências, práticas e ludicidade.** Orientadora: Izabel Dantas de Menezes. 2021. 19 p. (Trabalho de Conclusão). Curso de Graduação Plena em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia/Campus XIII, Itaberaba – BA, 2021

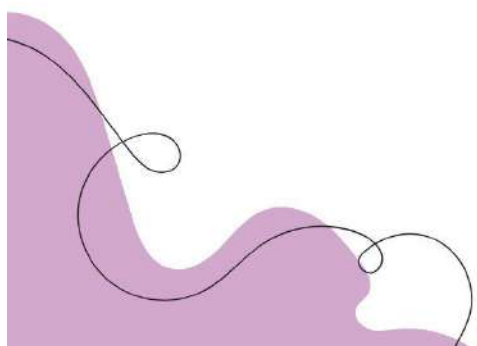
SANTOS, Leandro Gabriel dos. **A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores.** *Projeção de Docência*, vol. 7, nº 2, 2016, p. 23-34. Disponível em: <
<https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/683>>. Acesso em: 07 set. 2024.

SENNA, Maria Teresa T.R. e BEDIN, Virginia. A formação do conceito de número em crianças da educação infantil. Trabalho apresentado e publicado nos anais da 30a Reunião Anual da ANPED. GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. **ANPED**. Caxambu, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3370--Int.pdf> Acesso em: 8 set. 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. ISSN: 1808-6535 /Junho de 2008.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikoláievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

WOLLF, Danielle. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na Educação Infantil.** Jundiaí/SP: CEDUC, 2020.



SOBRE A AUTORA



Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade INTERVALE (2020), Ludopedagogia e a Educação Infantil pela Faculdade INTERVALE (2020) e em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura (2018), Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2018). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência - GEPEID.

SOBRE O ORIENTADOR



Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital

APÊNDICE B: Questionário para os/as Educadores/as**Questionário para os/as Educador/as da pré-escola****1- Dados Pessoais**

- a) Nome completo: _____
- b) Data de nascimento: _____
- c) Naturalidade: _____
- d) ☐ efetivo/a ☐ seletivado/a

2- Formação Acadêmica

- a) Curso de Graduação: _____
Instituição: _____
Ano de ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____
Cidade /Estado: _____
- b) Pós-Graduação:
☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado
Curso: _____
Instituição: _____
Ano de ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____
Cidade /Estado: _____
- c) Em relação a graduação, teve alguma disciplina que trabalhava com o tema Ludicidade/brincadeira? Se sim, qual?
- d) Na sua opinião, você acha que aprendeu pouco sobre esse tema?
- e) Em algum momento de sua atuação, você teve que pesquisar em outros lugares sobre como trabalhar o lúdico e o brincar na educação infantil?
- f) Possui algum curso com relação ao uso do lúdico/brincadeira em sala de aula? Se sim, qual?

3- Experiência profissional

- a) Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
- b) Qual sua jornada de trabalho semanal?
- c) Quantas crianças você tem em sua turma?
- d) qual a faixa etária das crianças?
- e) Com que frequência você proporciona atividades lúdicas/brincadeiras com sua turma de Educação Infantil?

APÊNDICE C: Roteiro da entrevista para os/as educadores/as**ROTEIRO DE QUESTÕES- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EDUCADORES/AS DA PRÉ-ESCOLA****PARTE 1: CONCEPÇÕES**

- a) Como você define a criança?
- b) Como você define Educação Infantil?
- c) Qual a sua concepção sobre ludicidade e brincadeiras?
- d) Para você, o que é ser educador/a da infância?
- e) Quais os principais aspectos relacionados a criança que devem ser considerados no trabalho pedagógico em se tratando de Educação Infantil?
- f) Para você quais seriam os princípios norteadores da Educação Infantil?

PARTE 2: PERCEPÇÕES

- g) O que é/era necessário aprender para ser professor da Educação Infantil?
- h) Como você se sente proporcionando atividades lúdicas/brincadeiras com suas crianças?
- i) Como você aprende/aprendeu a ser professor da Educação Infantil?
- j) A brincadeira, se concretiza no contexto das suas práticas pedagógicas? Em caso afirmativo, de que modo?
- k) Quais contribuições ou dificuldades que uma prática pedagógica lúdica pode trazer para a educação das crianças?
- l) Se tirasse o brincar da rotina da educação infantil, o que aconteceria?
- m) O que você acha do brincar livre? E o brincar orientado?
- n) Você acha que o educador deve ou não interferir na brincadeira das crianças? Explique.
- o) É necessário a criança aprender quando está brincando ou brincar quando está aprendendo? Porque?
- p) Quais os fatores podem limitar a aprendizagem de uma criança?
- q) As brincadeiras auxiliam ou prejudicam as aprendizagens? Como?
- r) quais conhecimentos teóricos e práticos são necessários para ser educador/a de crianças pequenas na creche da liberdade?

ANEXOS

ANEXO A: Carta de apresentação para Pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora: **Profa Márcia Andréia de Araújo Porto**

Gestora Geral do Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **TYCIANA VASCONCELOS BATALHA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de N° **2022107393** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR E O LÚDICO: um entrelaçamento para o desenvolvimento das crianças na pré-escola”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 05 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
Data: 05/09/2023 23:40:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora PPGEEB/UFMA
Matricula SIAPE 1352588

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
educador/a de _____ do
Centro Integral de educação Infantil – Creche da Liberdade, concordo em
responder questionário e conceder entrevista para a discente
_____, do Programa de
Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para a pesquisa de Dissertação
intitulada: **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: Encontros lúdicos
entre educadores/as & crianças pequenas no Centro Integral de Educação
Infantil - Creche da Liberdade"**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui
devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)