



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIDIANE MICHELLE AMANCIO DE OLIVEIRA ROCHA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA IMPORTÂNCIA PARA AS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM**

ANGICOS
2023.1

LIDIANE MICHELLE AMANCIO DE OLIVEIRA ROCHA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA IMPORTÂNCIA PARA AS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do
Semi-Árido como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo

ANGICOS

2023.1

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

RR672 Rocha, Lidianne Michelle Amancio de Oliveira.
b A brincadeira na Educação Infantil: sua importância para as experiências de desenvolvimento e aprendizagem / Lidianne Michelle Amancio de Oliveira Rocha. - 2023.
71 f. : il.

Orientadora: Franselma Fernandes de Figueirêdo.
Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2023.

1. Educação Infantil. 2. jogos e brincadeiras. 3. práticas pedagógicas. I. Figueirêdo, Franselma Fernandes de, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LIDIANE MICHELLE AMANCIO DE OLIVEIRA ROCHA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA IMPORTÂNCIA PARA AS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Defendida em: 19/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Franselma Fernandes de Figueirêdo, Prof.^a Dra. (UFERSA)
Presidente

Elaine Luciana Sobral Dantas, Prof.^a Dra (UFERSA)
Membro Examinador

Divoene Pereira Cruz, Prof.^a Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Dedico esta monografia primeiramente a Deus, por me outorgar a oportunidade da graduação e dá-me forças para concluir essa pesquisa. Aos meus pais, meus sobrinhos e minha irmã, fonte do meu alicerce familiar. Aos meus amigos, pelo apoio. A minha orientadora, pela colaboração e paciência. Ao meu esposo, por ser sempre meu incentivador. E a todas as crianças com as quais carinhosamente tive contato.

AGRADECIMENTOS

Meu coração se enche de alegria e gratidão pela trajetória percorrida durante esses 5 anos e meio. Para tanto, agradeço ao meu primeiro amor, Deus, que dentre tantos sonhos, oportunizou-me a graduação em Pedagogia. Concedeu-me forças para não desistir, me fez permanecer fiel aos princípios cristãos em todo tempo do curso, e seguir adiante, mesmo em meio ao cansaço das viagens, sob suprema permissão, concluir em tempo oportuno.

Gratidão a minha família, primeiramente, à razão de minha vida, minha amada mãe Antonia Segunda, pelo seu amor incondicional e apoio frequente. Por vezes se negava em contatar-me para deixar tempo livre e evitar atrapalhar meus estudos. Ao meu pai José Nazareno, trabalhador, pescador e analfabeto. Segundo ele, não tem paciência e nem idade para estudar, não interfere em minhas escolhas. A eles devo meu amor e respeito em tudo que faço.

Gratidão à minha amada irmã unigênita/primogênita, Ligia Milena, que em todo o tempo foi amparo/superação nos momentos mais precisos de nossa família, principalmente no cuidar da saúde dos nossos pais quando estive ausente. Aos meus avós paternos e maternos, todos *in memoriam*. Aos meus sobrinhos, Marília e Mauro Filho, que os tenho como filhos amados, sempre foram minha maior paixão, motivo pelo qual busco meus sonhos.

Gratidão ao meu amado esposo José Heriberto, que algumas vezes me conduziu enquanto motorista, no percurso de Lajes ao Campus Angicos. Onde viajava assiduamente para acompanhar as aulas. Sempre companheiro, amigo, adaptável em todo esse tempo, com mudanças de rotina de seu trabalho, revezávamos em responsabilidades diversas, sem questionar.

Gratidão àqueles que direta ou indiretamente contribuíram com meus estudos, nas dúvidas surgidas em estágios remotos ou em conteúdos científicos complexos. Também aos apoiadores por trás dos bastidores, prezados (as) amigos (as), Keliane Galdino, Janaína e Abrantes, incentivadores de estudos; às pedagogas amigas/cristãs Karla Alencar e Tânia Regina, por serem prestativas nas palavras e ao Paulo Nôga por ofertar auxílio financeiro que custeou viagens acadêmicas longínquas. Desejo-lhes vida longa e fartura!

Gratidão aos sinceros irmãos em Cristo pelo apoio durante essa caminhada. Por entender as indisponibilidades/ausências nas atividades religiosas a mim confiadas, por vezes não cumpridas. E pelas orações em ocasiões precisas ao longo da graduação.

Gratidão à turma de pedagogia (2018.1) na qual fiz parte, pela troca de conhecimentos e por partilhar de momentos tão intensos juntos (alegrias, raivas, tristezas e evolução).

Gratidão às colegas de turma mais estimadas, Louriete (Louri), dupla de diversas apresentações e de trabalhos científicos, e a Ceicinha, do nosso “trio inseparável” por tantas aprendizagens e “agonias” para dar conta dos componentes curriculares a contento. A Odete, Lola, Bia, Juh e Gil pela hospitalidade após as intervenções do PIBID e demais trabalhos. A Lourinete (Lou), pela troca de conhecimentos compartilhados no EDUCLIN e por tantos risos contentes/extravagantes. A todas elas, meu carinho e reciprocidade.

Gratidão aos que estiveram entre nós, àqueles (as) que desistiram por motivos pessoais ou situações desconhecidas. Dentre estas, Emaloeli (Manu), que foi minha companheira de trabalhos acadêmicos; de apoios e desencontros. A ela e aos demais, desejo sucesso sempre!!

Gratidão aos espaços escolares formativos, por me receberem nesse processo de graduação, bem como aos participantes sujeitos da pesquisa que se disponibilizaram a responder o questionário.

Gratidão à equipe gestora de Lajes (Secretaria de Educação, Secretaria de transporte e motoristas) por disponibilizar o transporte de passageiros gratuito (busão) no momento em que necessitava deslocar-me para realização de atividades acadêmicas.

Gratidão a todos que dedicam sua vida apaixonados pela EI. Também aos professores doutores e mestres do Campus Angicos, em especial aos que lecionaram para as turmas de Pedagogia, pela formação digna, por aprendermos juntos numa construção sucessiva academicamente e ensinar sobre ser pessoas mais humanas, críticas e reflexivas.

Gratidão ao EDUCLIN e a Elaine Dantas por tantos momentos e estudos bacanas/privilegiados com profissionais dedicados/maravilhosos que nos fazem estudar, amar e pesquisar áreas afins.

Gratidão sobretudo à minha orientadora Franselma Figueirêdo, pela paciência ao guiar-me na trajetória e construção dessa pesquisa. Por encorajar, repreender, acolher e apoiar com tanta maestria, minhas escolhas e meus “aceleramentos”. Sou fã de sua elegância e organização.

Gratidão à Banca Examinadora pela disponibilidade e contribuição para o enriquecimento deste trabalho, é uma honra aprender com os comentários e modificações advindos de tamanha sabedoria.

Gratidão à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), pelo acolhimento durante esses longos anos de curso. Sinto-me orgulhosa por fazer parte desta história.

Gratidão carinhosamente a todas as crianças que tive a oportunidade de lecionar, seja em um espaço pequeno do meu lar, seja nos estágios supervisionados, ou que tive a oportunidade de partilhar alegrias, aprendizagens e deleites.

Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças tal transformação. (Monique Deheinzelin).

RESUMO

Tratar sobre a Brincadeira na Educação Infantil é pensar quais as experiências brincantes, vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, que, se inseridas nas práticas pedagógicas, proporcionam o desenvolver das habilidades e promovem um papel significativo em suas aprendizagens. Essa importância valoriza a criança como um sujeito histórico e de direitos. Em face disso, o presente trabalho, objetiva investigar a contribuição dos jogos e da brincadeira nas experiências de desenvolvimento e aprendizagem em duas instituições de Educação Infantil no município de Lajes/RN. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo e aplicamos um questionário com doze questões. Nossa fundamentação teórica está ancorada em autores como Barbosa (2018), Fochi (2019), Formiga (2021), Kishimoto (1998, 2010), Oliveira (2011), Rego (2014), Ubarana e Lopes (2012), Vygotsky (1991), entre outros. A investigação apontou que algumas professoras, apesar de seguir o cronograma e realizarem seus planejamentos, ainda não promovem a disponibilidade do protagonismo infantil quanto as escolhas dos brinquedos e dos projetos construídos para as crianças. Compreende-se diante dos resultados construídos, que, nem todas as professoras estão em sintonia com as questões do tempo, protagonismo, cronograma escolar e projetos desenvolvidos. Por isso, é necessário ter formação continuada que amplie repertórios vivenciais e culturais e oportunizem ações práticas para as crianças viverem sua infância e, através dos jogos e da brincadeira, possam imaginar, criar e aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil; jogos e brincadeira; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Dealing with Play in Early Childhood Education means thinking about the playing experiences experienced by children in everyday school life, which, if inserted into pedagogical practices, provide the development of skills and promote a significant role in their learning. This importance values the child as a historical and rights subject. In light of this, the present work aims to investigate the contribution of games and play to development and learning experiences in two Early Childhood Education institutions in the city of Lajes/RN. To this end, we carried out field research and applied a questionnaire with twelve questions. Our theoretical foundation is anchored in authors such as Barbosa (2018), Fochi (2019), Formiga (2021), Kishimoto (1998, 2005), Oliveira (2011), Rego (2014), Ubarana and Lopes (2012), Vygotsky (1991), between others. The investigation showed that some teachers, despite following the schedule and carrying out their plans, still do not promote the availability of children's leadership in the choices of toys and projects built for children. Based on the results constructed, it is understood that not all teachers are in tune with the issues of time, protagonism, school schedule and projects developed. Therefore, it is necessary to have continued training that expands experiential and cultural repertoires and provides practical actions for children to live their childhood and, through games and play, they can imagine, create and learn.

Key words: Child education; games and fun; pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. -	Artigo
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAI -	Centro de Ações Integradas Governador Geraldo Melo
CEMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Lindalva Pereira Alves
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNGEB -	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DCRNEI -	Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCLIN-	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem
EI -	Educação Infantil
LDB -	Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFERSA -	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CURRÍCULO	19
2.1	Documentos e Leis que norteiam a Educação Infantil.....	24
2.2	A contribuição dos jogos e da brincadeira no contexto da Educação Infantil	27
3	CAPÍTULO II – A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
3.1	Brincadeiras favoráveis às crianças, quais são? Onde estão? Vamos procurá-las?.....	42
3.2	O papel do professor- mediação pedagógica quanto ao brincar	44
4	CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
5	CAPÍTULO IV – ANÁLISE SOBRE A BRINCADEIRA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAJES/RN.....	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparações. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Por que se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Manoel de Barros, 2003 apud Dantas, 2016, p. 76).

Adentrar neste tema de estudo, é revisitar o período no qual tive contato com a brincadeira e tudo que se presentificou e fez parte do meu mundo infantil. Assim, nesta parte introdutória, abro um parêntese para dialogar de maneira sucinta sobre como se deu o processo da inserção da brincadeira em minha¹ infância.

Refletindo sobre essa trajetória percorrida, quando bem pequena, em tenra idade, não tive muito contato com crianças da mesma faixa etária que a minha, de início. Só quando comecei a estudar, meu primeiro momento na creche, já com 5 para 6 anos. Comecei um pouco tarde, comparado ao período cobrado hoje, mas naquela época começava nessa faixa mesmo. Antes de estudar, minha mãe comprou minha farda escolar; que era um short azul marinho de malha e uma blusinha de algodão na cor branca; comprou também uma lancheira, que nessa época era plástica e cabia somente o lanche e o copo, apenas o material foi gratuito, dado pelo governo. Minha mãe me explicava os detalhes sobre a escola. Falava que era um colégio novo, a ser inaugurado, teria uma quadra de esportes para brincar, bons professores e uma série de coisas que então tudo isso me encantava como algo maravilhoso. Eu não via a hora de estudar lá. Até sonhar, eu sonhava, ao imaginar como seria esse lugar. Criava essas expectativas. Mas ela, (minha mãe), não havia me contado que essa escola estava situada num bairro periférico, embora bem próximo de minha residência. Em poucos anos, essa instituição não se encontrava em condições estruturais para receber alunos, devido depredação da população, vândalos e alguns alunos rebeldes, fiquei extremamente triste com essa atitude.

Lembro desse período, cujo pensamento vem à mente que eu não gostava de estar com aquelas pessoas, não por discriminação, mas porque os colegas só queriam comer meu lanchinho e mexer no meu material escolar. Por isso, ficava de plantão na sala de aula, vigiando “minhas coisas” que minha mãe organizava com tanto carinho. Meu pai então me conduzia em uma bicicleta Monarck na cor verde até a escola, quando estava de folga do trabalho no turno matutino, eu adorava tudo isso, era uma aventura, embora geralmente não levava brinquedos,

¹ Expressão usada em primeira pessoa do singular para relatar experiências pessoais.

apenas os materiais escolares necessários para as aulas. Para chegar na sala, na qual estudava, havia um percurso (espécie de passarela) no primeiro andar, eu amava, as vezes sentia medo, também mal saía da sala por causa dos alunos mexeriqueiros.

Os primeiros momentos que eu vivenciei ao brincar, foi na creche e com os que mais tinha contato, meus pais e minha família. Assim, com meus 6 anos, os meus primos vieram morar perto de nossa casa, então, costumava brincar com eles, em que residiam ao lado, (casa conjugada) numa junção de família e vizinhança. Gostava de brincar com o que tínhamos disponível ou das brincadeiras que todos tinham o costume de repetir, como por exemplo: jogar bilas, pois eram 3 meninos e outras que criávamos com músicas, materiais domésticos ou do ambiente. Pois nosso quintal era compartilhado para 3 casas, bem espaçoso, em que havia terra suficiente para brincar e fazer os buraquinhos. Lembro ainda que eu adorava subir na árvore do quintal de casa, chamada coité, que ofertava fruta-pão, em que deixávamos secar e fazer cuia para tomar banho, fazer de boné e etc.

Depois que meus três primos se distanciaram para morar em outro bairro, não deixei de brincar. Mesmo depois de “grandinha”. O maior contato seguia pela janela, observando um grupo de meninas que jogavam vôlei durante a noite em frente à minha casa. Por nunca ter muitos brinquedos, gostava de observar ou me unir aos que davam oportunidade, mas não me associava com pessoas estranhas. Só aqueles (as) que tivesse amizade.

Minha vida brincante se deu nas interações de modo intenso com meus primos, vizinhos e colegas de turma que convidava para vir à minha casa, a poucos passos chegavam para socializar, visto que a instituição de Educação Básica, localiza-se a quatro casas depois. As/os colegas, geralmente vinham logo após concluir as aulas, alguns tinham que aguardar o ônibus para ir para a fazenda. Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos que mais costumávamos interagir eram, pular corda, casa de jardim, as bonecas plásticas (era louca por boneca de pano), adedonha, passa anel, batata quente, amarelinha, pular elástico, cantigas de roda e jogar pião, etc. Durante o turno da tarde mudávamos para aquelas de correr, como pega-pega, tica-trepa e esconde-esconde, esta última, era a que mais adorava, correr era meu favorito, por vezes minha mãe chegava a reclamar que “não tinha condições de comprar mais outras havaianas, porque eu torava-as semanalmente. Mas de fato, assim acontecia, não havia durabilidade nas sandálias por conta dos meus “pés maratonistas”, não curtia usar sandálias, preferia mesmo era ficar descalço.

Meu avó materno, Manoel (Seu Manel de Maroca) *in memoriam*, vivia reclamando por que brincávamos em sua calçada, na rua da frente, onde fazíamos muito barulho e ele ameaçava cortar a bola, dar uma chinelada se mexesse na areia do rio que estava para fazer construção.

Então corríamos sem sermos vistos, era quando ele retrucava: - Esse magote de menino!!! Há, se eu pego!!! Porém, mesmo em sua bravura, me deixou subir uma vez em seu cavalo cinza, o mais belo do mundo, o outro preto era muito bravo, não tinha coragem de montá-lo. Lembro que como por um sonho, fui presenteada por uma prima com minha primeira boneca, “A Barbie” quase não acreditava. Nessa época com meus 11 anos, ainda me considerava uma menina e brincava mesmo assim. Minha mãe costurou várias roupinhas, eu as lavava, e guardava em uma caixa de sapato. Porém, em pouco tempo, tamanha tristeza senti por “roubarem” essa linda boneca.

Por fim, nunca deixemos de ter o espírito de uma criança ou “agir como uma”. Mesmo dando aulas de reforço em minha residência, quando solteira, proporcionei um momento lúdico no quintal de casa, com todas as crianças que eu lecionei, foi muito agradável ver todas se divertindo, correndo, sorrindo, brincando à vontade, comendo e socializando o que recebera nas lembranças.

Dialogando com meu processo formativo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, percebo o brincar sempre presente como uma forma de interagir, relacionar-se uns com os outros, de ampliar e diversificar os saberes, a nossa cultura, nossas raízes, nossa infância, como a vivemos e o modo como somos, do ser criança. Percebi durante os estágios realizados na licenciatura em Pedagogia, a partir do que os documentos curriculares apresentam, que desde bem pequenos (as), as crianças da EI podem brincar, vivenciar suas experiências infantis como acompanhar, observar na rotina sobre si (identidade), sobre o espaço, o tempo, a natureza, e tudo sobre o mundo de forma integral. Como um todo, aprender a imitar, brincar, mover-se, explorar, participar das atividades lúdicas propostas, bem como, expressar-se de diversas maneiras sobre seus sentimentos, desejos, emoções, para tanto, merece zelo, cuidado e atenção especialmente nos primeiros anos, por uma infinidade de fatores e situações adaptativas, acolhedoras ou não, em sua singularidade, vulnerabilidade e potencialidades.

Esses conhecimentos e saberes repercutem ao longo da vida, na percepção do trato com as crianças e de seus diretos respeitados. Na universidade, nossas concepções e perspectivas a esse respeito, ampliam e aprimoram-se, em que temos oportunidade de transformar a realidade e/ou sermos resistentes aos conceitos prévios.

Após este rememorar, quando observamos uma criança em suas brincadeiras, imaginamos como algo natural, pelo fato de as mesmas fazerem parte da essência do contexto infantil. De acordo com Ubarana e Lopes (2012), isso ocorre por ser uma prática cultural, e não uma ação natural, espontânea ou inata da criança. Depende de uma ação e outra, desde o início (da interação, relação com outros); entende-se através dos gestos infantis como brincadeira e

aprende sobre, em seu meio social, ao realizá-la. Isto é, aquele que está envolvido na relação, experiência ou vivência como brincadeira, consiga compreendê-la como uma.

Partindo da premissa de que o brincar é uma atividade social, podemos afirmar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) em sua resolução N° 5, de dezembro de 2009 em seu Art. 4° que a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia e constrói sua identidade pessoal, assim, entre as várias práticas, temos em destaque a brincadeira. Essas relações oportunizam desenvolvimento vasto para a criança, ressaltando que é na Educação Infantil que compreende a faixa etária de 2 a 5 anos, onde amplia esse repertório através das descobertas, experiências, adaptações, mediações, interações com seus pares, com outro de mais idade, com os professores e demais envolvidos.

É evidente que a busca por pesquisar a brincadeira na EI, a compreender como se dá o processo de assimilação da realidade, dos conteúdos sistematizados que por vezes tradicionalistas, com tempo cronometrado para a resolução de tarefas em acúmulo, mesmo na educação infantil, já que diversos documentos legais afirmam a legitimidade do direito à brincadeira, e isso vem se repercutindo ao longo dos anos, perceptível nas atuações enquanto educadores, que busca-se investigar com olhar apurado do caso sobre a contribuição dos jogos e da brincadeira na EI e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem das crianças dos grupos etários entre os 2 a 5 anos.

A presente pesquisa se justifica por ser pertinente o tema em discussão, em razão de que, brincadeira é vida, endossa as vivências infantis, traz bem-estar e propõe vantagens ao saber, visto que, a literatura que trata sobre a importância da brincadeira, reafirma que as crianças que brincam são mais saudáveis. Ou seja, ainda não compreendem sobre ser resilientes, mas passam por dissabores com auxílio dos “facilitadores” nesse processo de transformações constantes que é a fase de ser criança e ter infância.

Considerando-a ainda como relevante, por investigar a contribuição dos jogos e da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem, também, na necessidade de pensar quais as experiências brincantes vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, que, se inseridas nas práticas pedagógicas, proporcionam o desenvolver das habilidades, assim como promovem um papel significativo em suas aprendizagens.

Ao delimitar e definir o objeto de estudo do referido trabalho intitulado, “*A Brincadeira na Educação Infantil: sua importância para as experiências de desenvolvimento e aprendizagem*”, o mesmo se utilizará de uma pesquisa bibliográfica e de campo que será desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil do município de Lajes/RN. Para Gil

(2002, p.17) a pesquisa de campo é definida como, “O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Posto isso, objetivo geral é investigar a contribuição dos jogos e da brincadeira nas experiências de desenvolvimento e aprendizagem em duas instituições de Educação Infantil no município de Lajes/RN. Como os objetivos específicos pretende-se, investigar na Educação Infantil quais as brincadeiras que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças e suas contribuições; identificar quais habilidades são desenvolvidas através dos jogos e das brincadeiras realizadas nestas instituições e verificar como a brincadeira está inserida nos planejamentos das professoras destas instituições.

O ato de brincar se constitui como o universo criativo da criança que aprende com a brincadeira. Compreendemos, portanto, que o olhar investigativo sobre a contribuição dos jogos e da brincadeira na Educação Infantil, de modo específico, como acontece as experiências de ensino e aprendizagem das crianças dos grupos etários a partir de 2 a 5 anos, trará grande contribuição para os estudos da área.

Não obstante, com o passar dos anos e o avanço tecnológico e histórico advindo das transformações de tempo, a educação das crianças também varia e, com isso, elas passam a brincar menos e muitas vezes não desenvolvem suas habilidades, visto que, as mesmas são inseridas no mundo dos brinquedos eletrônicos, acabam explorando materiais industrializados ao invés de brinquedos educativos e brincadeiras em forma de descobertas que trazem contentamento e valorizam a identidade e o direito de ser criança, de ter sua infância vivida de modo livre.

Por ser uma atividade fundamental em seu cotidiano, não deve ser interrompida ou “violada”, uma vez que esporadicamente é desenvolvida, porém, como saber se ela está sendo ofertada para todos e todas nas instituições de EI, não apenas como um espaço em que a criança é depositada, servindo de abrigo, em que apenas brinca com “coisas pontas”, ainda que apenas um dia na semana pode se apropriar de um brinquedo? Ao serem desenvolvidas as brincadeiras, são pensadas com/pelas/para as crianças? Se elas são ouvidas, os momentos são registrados? Estão servindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Então, com base nisso, o presente trabalho parte da seguinte situação problemática, em que nossa pergunta-pesquisa é: Qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil? Desse modo, nossa hipótese é, que a partir dessa problemática, questiona-se quais as contribuições dos jogos e da brincadeira nas experiências de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Assim, pensou-se na hipótese: A brincadeira é importante para as crianças na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, bem como para a motricidade, para os aspectos sócio afetivos, relacionais e numa perspectiva lúdica, desperta a criatividade, autonomia, percepção e a imaginação da criança; que aliada a mediação pedagógica, aos recursos didáticos como jogos e objetos estruturados e não estruturados, se constitui como exercício potencializado favorável ao processo de construção integral e formação equilibrada nessa fase da infância.

Para compreender como se dá os processos de desenvolvimento, experiências de ensino, socialização e aprendizagem das crianças durante a primeira infância, requer complexidade e análise dos pré-requisitos que contribuem para os saberes e conhecimentos produzidos através das experiências envolvendo as brincadeiras, as vivências por meio das interações com o outro, suas relações sociais e culturais. Atentando também para os aspectos cognitivos, emocionais, singulares da subjetividade infantil, as especificidades dos sujeitos, as vivências experienciadas com uso de materiais estruturados ou não, como brinquedos e jogos mediados ou oportunizados, mas sobretudo, que favoreçam a formação integral da criança e seu desenvolvimento ao longo da vida.

É mister observar o processo de brincadeira das crianças na Educação Infantil, pois muitas vezes não é percebido, observado ou registrado o modo como as crianças brincam, quais brinquedos são de sua preferência, se os jogos favorecem a aquisição de conhecimento ou atrapalham o seu cognitivo e se as brincadeiras lúdicas, mediadas ou livres de intervenção, estão fazendo parte do dia a dia das crianças, tendo em vista que esse é um processo de aprendizagem das mesmas, o qual, percorre durante toda sua existência, principalmente na etapa da educação infantil.

Haja vista, observamos que o uso de brinquedos tecnológicos hoje em dia, são presentes no dia a dia das crianças, não obstante, precisam se configurar como instrumento educativo, direcionados ao encontro das habilidades, do mesmo modo como as brincadeiras e os jogos são utilizados, mediados, carecem objetivar ludicidade e favorecer a criatividade, raciocínio-lógico e dentre outros. E com isso, o brincar pode não ser oportunizado como deve ser, a fim de trazer prazer, alegria, o despertar das percepções, e o desenvolvimento da aprendizagem para as crianças em ocasião oportuna, isto é, na sua infância, muitas vezes porque o notório na contemporaneidade são tempos restritos às mesmas brincarem, tanto nas creches quanto no seu cotidiano normal, pelo fato de “acabar a aula” quando há rigorosidade por parte de professores em seguir horários, ou simplesmente por que as famílias não possuem tanto tempo para dedicar-se.

Nesse raciocínio, não podemos perder de vista que a teoria é indissociável da prática, mas por vezes, instituições da pré-escola não priorizam espaços criativos e favoráveis para desenvolver as aprendizagens significativas e o fazer pedagógico de alguns educadores se torna distante da realidade. Cabe ao professor proporcionar momentos lúdicos na elaboração dos planos de aula, na rotina diária e no zelo em escolher atividades com as crianças numa abordagem interativa e intencional pensada a partir das conversações, do seu contexto de vida como produção de sentidos e que tragam significados para elas.

Nessa perspectiva, nos fundamentamos a partir do arcabouço teórico de pesquisadores da área da educação e da temática em pauta, entre eles: Barbosa (2018), Fochi (2019), Formiga (2021), Kishimoto (1998, 2010), Oliveira (2011), Rego (2014), Ubarana e Lopes (2012), Vygotsky (1991). Utilizamos também as normativas legais: a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB (Brasil, 2013), o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil - DCRNEI (Rn, 2018), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) volume 1, 2 e 3 e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 1994).

Este trabalho monográfico está organizado em quatro capítulos. Sua estrutura está organizada em introdução, capítulos, considerações finais e referências. No primeiro capítulo intitulado, Educação Infantil, Infância e Currículo, trazemos os documentos que norteiam e configuram a EI como um direito da criança, bem como aspectos contribuintes dos jogos e da brincadeira nessa etapa. No segundo capítulo intitulado, A brincadeira na Educação Infantil, sob o cuidado das bases teóricas, revemos sua importância como um Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento fundamental e favorável, aliada a prática pedagógica mediada pelo professor. No terceiro capítulo, discorremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, que apresentamos os dados da pesquisa de campo, bem como bibliográfica com suas abordagens e a utilização de um questionário com respostas expostas, no quarto e último capítulo, intitulado, Análise sobre a brincadeira nas escolas de Educação Infantil em Lajes/RN, mostramos o diálogo com as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa ao questionário, o qual, possibilitou as análises finais deste trabalho, concluindo com as considerações finais, as quais, conduziu-nos a uma melhor compreensão sobre a temática estudada e sua relevância na contemporaneidade.

2 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CURRÍCULO

Dentre as normativas que regem a educação no nosso país, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica que objetiva (cuidar e educar), de certo modo, lidar com zelo e carinho de crianças de 0 a 5/6 anos a fim de propiciar desenvolvimento integral à criança. Porém, em uma breve discussão sobre tal área, o quadro inicial não foi pintado com grande maestria no sentido de se configurar como aponta a LDB, mas o contexto histórico foi de lutas e conquistas por meio das políticas públicas voltadas à educação.

A Constituição Federal de 1988 assegura como dever do Estado, atender crianças da creche e pré-escola. De igual modo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/1996, também estabelece essa obrigatoriedade garantindo o direito das crianças à educação:

TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996, p. 9-10).

Os incisos I, II e IX apresentadas acima, tratam da obrigatoriedade, gratuidade e de qualidade da educação. A Educação Infantil é contemplada na Base como parte integrante da Educação Básica e tão importante tal como as demais.

Em se tratando da história da Educação Infantil, de uma compreensão geral e analítica de contexto temporal, as crianças enquanto seres humanos singulares e não um adulto em miniatura, mas sobretudo, seres históricos com heranças culturais, propensos às mutações, inseridos no tempo, repleto de conhecimentos prévios e de mundo, vai se constituindo parte da história e levantando estudos oportunos para a Educação e para a especificidade dessa etapa.

Cuja etapa primária, mencionada por Bassedas, Huguet e Solé (1999) como aquela que possui caráter não-obrigatório, traz “implicações”, no sentido que esse tempo só inicia em sua

apropriação quando há uma experiência de escolarização sob assistência escolar, só que para muitos, a partir dos 3 ou 4 anos, ou seja, antes dos 6 anos já é considerada como tal. Ainda há a situação que por não ser obrigatório; alguma criança que vá à creche ou pré-escola para seu primeiro encontro de experiências, percebe que as demais crianças possuem maior bagagem.

Além disso, outro detalhe intrínseco que precisa ser contemplado, é o estreitamento colaborativo familiar, onde a presença dos pais, o auxílio na realização das tarefas e brincadeiras propostas pelos professores, como participantes que se integram neste primeiro e importante ciclo, favoreçam nesse “processo de desenvolvimento das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida” (Basseadas; Hugut; Solé, 1999, p. 53).

Esta, por sua vez, por se tratar de uma etapa única, na qual devem ser consideradas as diferenças existentes entre as capacidades das crianças, e as suas necessidades, principalmente das bem pequenas, e as que possuem 5 anos. Porque essa etapa da EI diferencia-se das etapas posteriores, visto que, tem seu início nos primeiros meses de vida até 6 anos. Dessa maneira, consideramos-na como o berço que sustenta e estrutura o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas para as futuras descobertas.

Diante disso, há os aportes legais que “difundem” um trajeto repercutido a longas datas para a consolidação do que se conhece atualmente por Educação para a primeira infância, podemos assim dizer. Os quais, asseguram o direito universal da criança enquanto cidadã de direitos, bem como, as particularidades desta fase e das especificidades infantis, que apontam os princípios norteadores das práticas pedagógicas, cujas propostas curriculares e subsídios são favoráveis para criar diretrizes e critérios específicos de avaliação, na busca pela consolidação das políticas nacionais que regem a EI.

Conforme observamos ao longo dos anos como conhecimento empírico e à posteriori como construção das políticas públicas e da elaboração de Leis que apontem e/ou garantam os direitos sociais e diversos dos cidadãos incluindo a criança, bem como todo sujeito de direitos ou quaisquer outrem que está inserido em uma sociedade, cultura, tempo histórico-social, percebe-se que é requerido aos mais vulneráveis ou àqueles esquecidos no meio em que vive contextos diversos, processos mandatórios, diretrizes, reorganizações, discussões, mudanças, avanços em diversas áreas, mais precisamente, isso vem se configurando para propiciar uma educação de qualidade, como direito universal, ampliando e consolidando a Educação infantil nas últimas décadas no Brasil.

Quando dialogamos sobre essa área, EI, logo vêm à mente as ideias de/sobre criança e infância, ambos termos associados e interligados enquanto construções sociais, culturais e históricas. Se faz preciso compreender que a infância, é o período no qual as crianças começam

as suas aprendizagens, o desbravar das experiências e das descobertas, não se trata de um estágio, uma preparação para a vida adulta, mas sobretudo de aspectos da vida humana. Em que suas especificidades são criar, imaginar, fantasiar, brincar e tudo isso é uma expressão de cultura. Tratamos de concordar com a concepção de criança, segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 21), ao dizer que “[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”.

Mediante essa afirmativa, podemos reiterar que a criança é um ser concreto, com especificidades e potencialidades, que consegue estabelecer relações, “aprender e transformar” de acordo com o que lhe propõe. Mesmo em condições de cuidado e vulnerabilidade ao meio social e aos adultos, ela se difere destes e, nas experiências, aprende a ser humana. Wallon (2005 *apud* Dantas; Lopes 2022, p. 24 e 25) ao caracterizar a criança desde seu início de vida, reforça que a criança é, “desde seu nascimento, geneticamente, um ser social” com características/necessidades estas, que correm durante algum tempo. Isso condiz com o que as autoras dialogam sob a teoria do meio social e os fatores biológicos que possibilitam crescimento e desenvolvimento à criança.

Discutir sobre tal concepção, é pensar na construção histórica e social, vista de acordo com o contexto de cada criança, mutável ao longo dos tempos. Foi a partir da Constituição de 1988, que muitas políticas públicas possibilitaram/asseguraram para a criança o valor de suas particularidades/potencialidades e uma educação igualitária, gratuita, com boa estrutura e de qualidade.

A partir disso, é relevante pensar a concepção de infância olhando para uma nova conjuntura, a partir das transformações nos anos anteriores e dos estudos na área.

Primeiramente, é importante compreender que as infâncias são múltiplas e as crianças são únicas, diversas e semelhantes em suas culturas. Por ser a infância a fase inicial da vida humana, não somente pelo “fator etário”, mas por fatores “biológicos” do ser, “sócio-históricos e culturais” (Ubarana; Lopes, 2012), esse é o tempo de aprender RN (2018, *Ibid*, p. 26).

Baseado na afirmativa das autoras, pensar infância, é considerá-la como tempo e condição de vida das crianças, também como “categoria geracional”. Esta última, por sua vez, constitui-se por dimensões: biológica-etária, sócio-histórica-cultural e aspectos que distinguem a diferenciação das infâncias (RN, 2018, *Ibid*, p. 26). Não podemos ter uma visão simplista desses aspectos contextuais e históricos envoltos. Com isso, retomamos a visão dessas autoras a esse respeito,

[...] a infância é, ao mesmo tempo, uma “categoria geracional” – uma classe à qual pertencem os humanos de uma certa idade – mas, também um grupo social composto por sujeitos com características próprias – as crianças – que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, [...] Esses modos são marcados pela ludicidade, pela imaginação, pela brincadeira – que se distinguem dos modos “adultos” de verem o mundo, as crianças e a si próprios (Ubarana; Lopes, 2012, p. 3 *apud* Rio Grande do Norte, 2018, p. 26).

Retomamos que as infâncias são parecidas, porém, variadas de acordo com o fator que prepondera: as condições que marcam suas vidas. Certamente as crianças são sujeitos próprios que aprendem a pensar, a imaginar e a brincar, isso é uma construção cultural, social e precisa. As crianças e as infâncias, cada qual com sua realidade de vida, ambas a depender dos aspectos aqui apresentados.

A bem da verdade, não se trata de um ser abstrato (Ubarana; Lopes, 2012). Qualquer criança precisa de atenção, ser ouvida, atendida em suas especificidades, observadas em seus choros, gostos, entendendo seus limites, respeitando sua fala assim como respeitamos e damos o mesmo valor à fala de um adulto, é que entendemos ser um período primordial para apreciarmos, acolhermos e dar os combinados, considerando ser esse tempo da infância no qual ocorre o desenvolvimento dos sentidos, dos signos, do tocar, de ver, ser, entender e estar no mundo.

Falamos assim, devido muitos adultos/professores colocarem sua decisão acima dos gostos infantis que, por sua vez, autoritários, só mandam. E com isso, os meninos e meninas da EI, são silenciados por não serem ouvidos (as). Essa ausência da escuta atenta ao pensamento, expressões e ações das crianças, muitas vezes parte de uma cultura patriarcal e tradicionalista, violam assim os direitos humanos infantis, o devido respeito à infância e à criança.

Caso o adulto negue ou anule os desejos das crianças, ocorre o que pensou Fochi, (2019, p. 266) “a imagem de criança que está por trás desse tipo de organização, é de um sujeito passivo, vazio, que não sente, não deseja, não é.” Assim, cabe ao educador, amador ou defensor da infância, protegê-las, ouvi-las, ter um olhar observador sobre seus sentimentos, fantasias, conversações e construir uma educação (trans)formadora, mais significativa com currículos e práticas que favoreçam as experiências cotidianas das crianças no devido tempo.

Em outras palavras, não devemos tolher as crianças em seu modo de ser, estar, brincar, opinar, escolher algo, até mesmo no planejar, pois mesmos as mais pequenas têm suas indagações, jeito peculiar de se expressar e seus múltiplos pensamentos. É preciso haver a descentralização dos adultos em alguns momentos, como frisa (Fochi, 2019) numa discussão sobre a participação das crianças no planejar e organizar do espaço escolar, seja este, interna ou

externamente, há um mediador nesse meio termo entre educador e o espaço, ou seja, a cultura, que gera/forma essa ação participativa da criança.

Alinhado a esse pensamento, por ser a criança, um sujeito participativo e todas as experiências de ensino e aprendizagem precisam valer a pena no sentido significativo, diferentemente do que se concebe por currículo, pois ainda há quem pense ser como uma lista de conteúdo ou sequência de disciplinas, aquelas atividades cuja atratividade passa longe, como cobrir/ligar pontilhados, completar palavras cruzadas quase enigmáticas, pintar desenhos prontos, exercícios repetitivos que induzem a preparação para a alfabetização de modo heterogêneo e behaviorista constituídos como vivência e não como experiência educativa transformadora, associada a “escolarização e/ou assistencialismo”, mas sim rever as concepções como “propostas pedagógicas” descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e ademais, pode existir quem imagine não haver currículo para a EI, porém, define-se currículo como,

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 97).

Ressalto, “os saberes das crianças”, isso quer dizer que requer um olhar atento, cuidadoso e observador sobre o que a criança sabe previamente, durante ou posteriormente. Pois, “não se pode planejar o currículo sem conhecer a criança” e seus saberes (Kishimoto (2010, p. 2).

Por se tratar de uma construção histórica e cultural, isso afirma que são todas as práticas cotidianas vivenciadas na escola. Essa definição, assente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Art. 3º que referencia currículo com ideia de experiências. Pensamos que para acontecer essas experiências curriculares na educação infantil, podemos assim dizer, previstas no cotidiano por meio das práticas pedagógicas, merecem considerar os dizeres, os fazeres e os aprenderes das crianças enquanto sujeito e na singularidade de sua infância.

Na concepção de Clímaco (2018), currículo são caminhos. Nesse sentido, os caminhos a serem percorridos na construção da identidade dos sujeitos, são aqueles praticados em seu tempo e espaço pelos próprios sujeitos, abarcando as diversidades e as múltiplas formas em que os mesmos se constituem, pensados para sua formação. Não esquecendo que a referida concepção está relacionada a práxis. Um trabalho a mão dupla, que envolve desde a organização

da instituição escolar, como a gestão (o corpo docente, a coordenação e até demais funcionários envolvidos). Embora compreendamos que as crianças também têm suas práticas fora da escola; ela traz sua reprodução e vivências para a sala de aula. E nesse ínterim, se faz necessário, estudos, pesquisas e análise da avaliação que proponha e propicie momentos, recursos, tempo de dedicação, e brincadeiras lúdicas, atrativas, motivadoras, instigantes, libertadoras que potencialize e crie currículos equilibrados para a formação humana. Revelando dessa maneira, de fato, a relação da teoria e da prática.

2.1 Documentos e Leis que norteiam a Educação Infantil

No intuito de subsidiar legalmente nosso trabalho, traremos alguns dos documentos e leis que norteiam a Educação Infantil e indicam os caminhos para a promoção e garantia dos direitos inerentes e fundamentais às crianças, mediante experiências que geram aprendizagens e desenvolvimento. São eles, a Constituição Federal de 1988 – Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009; O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 1999-2009; Plano Nacional de Educação – PNE 1994, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- 2017 e entre outros.

Analizando que a criança é um sujeito de direitos, dos quais, alguns destes citados no art. 208, cuja garantia deve ser de modo prioritário absoluto. Dessarte, na Constituição de 1988, com vistas à garantia dos direitos da criança quanto à Educação Básica e amparo em todas as suas etapas, trata especificamente, nos incisos I e VII do art. 208, “de forma a prevenir a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4o do art. 211 e ao §3o do art. 212 [...]”. Nesta Emenda de nº 59, passa a vigorar tais alterações da obrigatoriedade, mas também sobre a gratuidade de todos quantos ainda não ingressaram na educação básica em idade própria.

De modo recorrente a essa ideia, por ser o estatuto jurídico da criança cidadã, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), deixa de lado o autoritarismo e enxerga a criança perpassando por um processo de desenvolvimento e formação, sob a ótica de proteção integral. Ainda com a criação do Sistema de garantia dos direitos, colabora para que as crianças tenham acesso à creche e à pré-escola, a fim de que possam ter uma educação integral de qualidade. Ademais, o Conselho Tutelar e outras organizações da sociedade são

convidados a cuidar para a efetivação dos direitos, inclusive, o direito à educação a partir do nascimento. No Art. 3º frisa sobre os direitos que proporcionam o desenvolvimento integral e amplo da criança

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 1)

A expressão “facultar o desenvolvimento” em diversos aspectos como já citados, está ligado diretamente com as práticas que favorecem a aprendizagem de modo integral e proveitoso até quando chegar a fase adulta. Isso implica preservar o direito do brincar que “provê” esse desenvolver. Uma vez que, retoma o que é especificado no Capítulo II do mesmo estatuto sobre o direito do Brincar, no Título II, concernente aos direitos fundamentais, o art. 16 observa os seguintes aspectos: “IV- brincar, praticar esportes e divertir-se;” assim compreende também como o direito de liberdade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), surge a nomenclatura creche e pré-escola somente para designar a faixa etária das crianças, àquelas atendidas pela EI nas creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 a 6 anos. Com o estabelecer da avaliação através de acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, porém sem o objetivo de promoção. Bem como a promoção de admissão de professores hábeis em ensino superior, ou formados através de treinamento em serviço. A vista disso, a LDB foi um renomado marco e com os subsídios para a EI, foi a época da publicação da RCNEI (Brasil, 1998) em 3 volumes contendo reflexões, conteúdos e orientações didáticas. Nesse processo de evolução, “as transformações passaram a buscar novas temáticas dos jogos e brincadeiras passaram a ser vistos com introdução desenvolvimento das habilidades da criança trazendo diversos benefícios através de experiências que são construídas com as práticas [...]” (Lyra, 2014 *apud* Formiga, 2021 p.11).

Concernente às propostas pedagógicas e curriculares instituídas sob Resolução Nº 5 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 2009, no Art. 4º são detalhadas do seguinte modo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 1).

A contar dessa situação, podemos perceber que a criança deve ser o centro de todo planejamento, e este, por sua vez, pensado nelas e para elas no intuito de tornar significativas as aprendizagens e as brincadeiras. Dessa maneira, o Plano Nacional de Educação – PNE (1994) do que trata na Constituição mencionado anteriormente, no tocante ao dever/obrigatoriedade; a criança não está obrigada no sentido mandatório da palavra, a ir à escola por força abusiva, deve haver gentilidade por parte de entes envolvidos, atentando para questões específicas, (Brasil, 1994, p. 15, griso nosso), analisamos que,

Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança no estabelecimento de **EI-inclusive aquelas com necessidades especiais, e em aspectos sócio-econômicos**; é uma das mais sábias e estratégias de desenvolvimento humano de formação da inteligência e da personalidade com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) baseia-se nos preceitos do próprio PNE e se sobrepõe às Dcnei (Brasil, 1998). Para Rocha², (2022 p. 2), o documento traz as Interações e Brincadeira como eixos estruturantes do currículo (experiências que constroem e apropriam o conhecimento e possibilita aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral das crianças).

Os 6 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na EI, dão condições às aprendizagens em situações ativas que geram significações de modo amplo com outros, a fim de que as crianças possam aprender e se desenvolver, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Estes direitos, de igual modo, estabelecem então, os 5 Campos de Experiência e Desenvolvimento (arranjo curricular acolhedor de experiências concretas da vida da criança e sua cultura), que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais definem os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento seguido de uma ordem respeitosa por faixa etária em 3 grupos - (Bebês 0a 1a e 6m; Bem pequenas 1a e 7m a 3a e 11m e Pequenas 4a-5a e 11m) (*Ibid*, p.2).

² Autora que publicou artigo científico em Anais de Evento, intitulado – Experiência com o brincar lúdico e intencional: um relato de experiência em uma turma de educação infantil. Publicado no ano de 2022.

Rocha (2022, p. 5) retoma levantando seu argumento que,

Há intencionalidade lúdica quando trabalha os Eixos Estruturantes, cada Campo de Experiência do currículo e demais situações que vincula-se ao Educar e ao Cuidar nesse processo de ensino configurados em “espírito lúdico e na interação com seus pares e explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos gestos olhares sons e mímicas com o corpo [...]” É claro que, não somente é propiciado os saberes e conhecimentos em uma determinada área ou campo, mas variadas oportunidades, sejam elas livres, sistemáticas ou empíricas.

Destarte, ela traz nesse artigo, um relato de experiência sobre o brincar lúdico e intencional como prática de um currículo em movimento, atrativo às crianças, que proporcione produção de sentidos em sua diversidade, aliada de modo sistemático e articulado com as variadas situações imagéticas/prazerosas como práticas cotidianas.

Desse modo, vemos como progresso para os dias atuais, que dão suporte para trabalhar as habilidades das crianças na educação infantil. Para tanto, salientamos que deve ser considerado de acordo com esse documento normativo, detalhado especificamente no item 3.2 que precisa considerar a faixa etária, para que haja “possibilidades de aprendizagem” para ser correspondente “às características do desenvolvimento das crianças”. (Brasil, 2017, p.44).

Certamente, cada trajetória surgiu ao pensar nos sujeitos em seus contextos de vida e nas experiências pedagógicas analisadas mediante estudos, implementação, criação, definição e implementação de políticas voltadas para essa área, concomitante a isso, o reunir troca de conhecimentos entre o arcabouço construído nesses documentos, que em consonância a isso, “formam-se e constituem-se” como sujeitos históricos, sociais, inseridos em suas histórias peculiares, próprias ao ressignificar o que havia fragmentado no aquém, para só então, propiciar a consolidação no futuro da EI-salientando que até na contemporaneidade busca-se a efetivação na prática de uma educação igualitária, inclusiva, de qualidade, sistematizada, porém, sem rigor metódico a fim de alfabetizar ainda no período da creche e pré-escola.

2.2 A contribuição dos jogos e da brincadeira no contexto da Educação Infantil

Compreendemos que a infância é a fase de uma idade propícia à brincadeira. É na mais tenra idade que a criança adquire seus conhecimentos de mundo, brinca, desfaz, reconstrói, descobre, aprende e se relaciona através da brincadeira, que por sua vez, dá prazer a criança, satisfaz seus gostos e necessidades. Se trata de uma ação conjunta que necessita da interação com o outro, da troca de saberes e conhecimentos prévios. Por isso, falar sobre a brincadeira na

Educação Infantil é proporcionar ludicidade em atividades diárias e precisas, em que o brincar tenha intencionalidade para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Assim, nos ancoramos em alguns teóricos que trazem em suas abordagens, as contribuições da brincadeira para as experiências de desenvolvimento e aprendizagem em principais aspectos.

Para entender como se chegar nesse desenvolvimento, advindo das interações e brincadeiras lúdicas, há um percurso que precisamos adentrar, ao analisar as contribuições deixadas por Vygotsky, que em seu livro, “A formação social da mente” na segunda parte que trata da interação entre aprendizado e desenvolvimento, levanta-se uma crítica do que se compreende sobre o desenvolvimento cognitivo, desse não acúmulo sucessivo de mudanças isoladas. Ao falar que,

[...] o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do atualizado escolar (Vygotsky, 1991, p. 53).

A discussão gira em torno de dois pensamentos teóricos, um que o desenvolvimento se dá em ciclos independentes do aprendizado (os ciclos de desenvolvimentos precedem os ciclos de aprendizagem) e o outro, que o desenvolvimento é aprendizado (ambos ocorrem simultâneos), porém, o mais indicado seria que ambos não coincidem, ou seja, primeiro chega o aprendizado, antes mesmo de iniciar na pré-escola (idade escolar), e o desenvolvimento, se difere em tempo, do aprendizado, num sentido para compreender a teoria: ZDP-Zona de desenvolvimento proximal. Nesse ínterim, partimos para compreender as abordagens deste autor.

É bem verdade que a teoria Vygotskiana apresenta o desenvolvimento infantil como uma jornada, que de certa forma, pode percorrer por diversos caminhos, visto que as crianças passam pelo progresso ao se relacionar com o outro, alguém com desenvoltura e habilidade, experiente, por conseguinte, a criança estrutura o que adquire de conhecimento ao se apropriar de diferentes signos e objetos (instrumentos) ao criar hipóteses com criatividade e agir em particularidades próprias de seu interior.

E por mencionar questões do interior, do ponto de vista psicológico, há dois processos mentais, segundo Vygotsky (2000, p. 111 *apud* Bertoldi, 2010, p. 43) seguem em dois níveis de agrupamentos: os “processos psicológicos elementares”, que são as sensações, as percepções imediatas, a memória indireta e as emoções primitivas; e os “processos psicológicos superiores”, a atenção, a percepção, a memória e a imaginação.

Dessa maneira, entre os ciclos ou níveis, há o mais importante na contribuição deixada por Vygotsky, a *ZDP*, que está entre o desenvolvimento real e o proximal. Que foi recolocado o lugar de ensino de modo a alargar a aprendizagem, tornando as experiências em movimento e o processo do aprender tanto para reflexões dos professores e a inclusão de recursos didáticos no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como, o envolvimento do educador no planejamento e criação de atividades lúdicas em sua sala de referência, a vista de não descontextualizadas da realidade do contexto de vida e de mundo da criança.

A partir das discussões advindas dos estudos de Ubarana e Lopes (2012) baseadas na visão dos teóricos: Wallon, Vygotsky e Piaget sobre as contribuições da brincadeira à criança, analisa-se que, Wallon (1995, *apud* Ubarana; Lopes, 2012, p. 22) diz ser a ludicidade “primordial da infância”, ou seja, a brincadeira ou atividade física (movimento) tem um “caráter lúdico”. É por meio desta que as crianças podem compartilhar contextos, afeto, ações, alegria, experienciando/experimentando e com as experiências conseguem aprender e desenvolver práticas, e funções próprias e sensíveis ao humano. Para ele, a brincadeira possibilita também elaborar sua identidade singular/única, pois com as manifestações individuais elas se desenvolvem plenamente.

Haja vista, a teoria Walloniana preza a emoção, a afetividade, a motricidade e a inteligência como fatores cognitivos auxiliares na construção das condutas e personalidade, como empatia e autoconfiança, advindos dos estreitamentos de vínculos, em que o indivíduo é social e constitui o desenvolvimento individual mediante relações sociais no meio social e histórico (*Ibid*, p. 22).

Alinhado a isso, citando a obra de Vygotsky, pertinente às questões que o brincar propõe, no que tange à afetividade tratadas pelo próprio Wallon, num olhar contribuinte, Rego, (1995, p. 122 *apud* Barbosa, 2018, p. 37) menciona que: “não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade”. Isto é, o sujeito deve ser visto em sua completude, como um todo, não de maneira fracionada/incompleta como era na Idade Média.

Seguimos percebendo que nos momentos brincantes entre crianças e adultos, são identificadas: “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 35), de maneira que possam construir seus conhecimentos de modo gradativo, respeitando seus ritmos de aprendizagem, se apropriando do conhecer a si, ao outro, ao mundo e do que é sistematizado.

Pelo prisma do cuidar, bem mais além do que apenas falar sentimentos (relacionais e afetivos), de acordo com o RCNEI, 1998,

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (Brasil, 1998, p. 24)

O próprio documento afirma que as instituições devem atender e incorporarem de modo integral o cuidar e o educar em situações de qualidade, que esta última, considere as crianças em seus diversos contextos, nas práticas, linguagens, interações e nas aprendizagens diversificadas sejam elas mediadas, em situações intencionais e através das brincadeiras, pois,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23)

Analizamos que o cuidar e o educar na esfera institucional da EI, validados e relembrados pela BNCC, zela por um brincar diferenciado, considerando os recursos didáticos aliados poderosamente sobre as potencialidades aguçadas de cada ser, num trabalho cooperativo e ressignificando tanto para educador quanto para educando.

Ressaltamos que o brincar se encontra na mesma sequência do cuidar e o educar, como imprescindível, visto que propicia a capacidade criadora das crianças, assim o Referencial explicita a concepção da brincadeira como

[...] uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27)

Retomando as discussões de Ubarana e Lopes, trazem a concepção de Vygotsky (1998, *apud* Ubarana; Lopes, 2012, p. 21) sobre a brincadeira de faz-de-conta como prática cultural, propriamente humana, não instintiva. É também a forma que a criança expressa seu contexto, como uma reflexão do que ela vivencia. Apresenta-a como contribuinte primordial para o desenvolvimento da criança, uma vez que propõe gerar outras ações psíquicas precisas para tal. A mesma possibilita à criança criar um mundo imaginário onde seus desejos tornam-se possíveis. Não podendo ser livre de regras, e sim, ligadas ao prazer. Para isso, é conveniente que o brincar exerça um papel no desenvolvimento mental.

Afirmando ainda que as regras permitem entender o real e seu lugar nas relações sociais. Aprendendo maneiras mais produtivas de pensar, de ser e avançando nesse fim. Isto é, a função da brincadeira é justamente proporcionar o alargamento mental numa desenvoltura de aprendizagens. Possibilitando ainda um caráter ativo e criativo no desenvolvimento da criança, cujas ações sobre os objetos, transformam-se, através do outro e do signo.

Para Piaget, a criança conquista todo o universo que o cerca, através da percepção e movimentos quando se faz uso deles e de seu corpo. Ele afirma ser a brincadeira, como uma das “condutas simbólicas” (*Ibid*, p. 20). Propiciando “à criança um espaço de ação” livre/espontânea que lide com questões em desenvolvimento de sua realidade “social, [...] pessoal, [...] física, cognitiva e afetiva” (*Ibid*, p. 20). Ele enfatiza que é na brincadeira que a criança pode reproduzir, inventar, produzir cultura e entre outras coisas.

O teórico frisa que é no brincar que a criança passa a expressar suas vontades/gostos/prazer. Todavia, tem o papel de proporcionar que a criança expresse ideias, sentimentos, ampliar/aprimorar seus conhecimentos, socializações e impressões sobre os mesmos. Assim, essas autoras apontam que na teoria Piagetiana, qualquer que seja a brincadeira, se com crianças mais velhas ou da mesma idade, “possibilita à criança uma contribuição fundamental para o seu desenvolvimento global: afetivo, físico, intelectual e social” (*Ibid*, p. 21).

Diante dessa assertiva, compreende-se que a partir dessa orientação do teórico, Vygotsky, a brincadeira é uma atividade excelente na EI, porque permite um desenvolvimento mental como processo histórico, social e cultural. Que cada um se desenvolve por intermédio de uma interação intensa com seu jeito singular, com o meio social na qual vive, por meio de apropriação das práticas culturais. O teórico afirma que o desenvolvimento da criança é mediado pelos outros e pela linguagem (estabelecendo ligações afetivas e sociais). Visto que a dependência e vulnerabilidade das crianças precisam do intermédio adulto.

Seu pensamento se difere do teórico Piaget, quando diz que não há estágios de desenvolvimento iguais para todas as crianças, mesmo tendo sim, algumas semelhanças. Dado que cada uma é diferente de outras, em outros meios sociais, assim, internalizam aquilo que é vivido de modo transformado. Elas agem sobre os outros e suas ações são marcadas pelo contexto social. Vygotsky se baseia ainda na perspectiva histórico-cultural, de amadurecimento biológico e transformação cultural num elo intrínseco.

Somado a esse pensamento, a autora Rego (2014) enfatiza em seu pensamento numa logística sócio-histórica, adentra nas questões sobre como ocorre desenvolvimento no sociocultural e de modo implícito, o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança quanto ao que prevalece em sua maioria, são os fatores biológicos do que os sociais em sua tenra idade num constructo do seu pensamento, uma vez que, desde o seu nascimento, na medida em que acontece a interação com o adulto/outro, ainda quando bebê, adquire a relação com o mundo social e com os objetos culturais, isto é, com o/s brinquedo/s, com vistas a proporcionar desenvolvimento do pensamento e comportamento infantil mediada pelo adulto. À medida em que elas brincam, vão dando significado ao que tem contato e o brincar constituído como atividade humana, cultural e social, está diretamente ligado com o mundo dos objetos. Elas conseguem através da mediação dos pais e responsáveis, assimilar em seu cognitivo aquilo que um adulto lhe apresenta, como o pegar (um carrinho, ou boneca, por exemplo e dialogar sobre as características deste), sentar, ao andar e ao falar, se encontra numa formação contínua e precisa.

Dessa forma, apesar de o brinquedo não ser algo predominantemente da infância, é indispensável para essa finalidade discutida. É o suporte da brincadeira, favorável à imaginação, a rememoração do tempo da infância. Assim, Vygotsky (1984. p.117 *apud* Rego 2014, p. 83) “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Visto que, segundo a autora, o teórico emprega “brinquedo” à atividade, ou seja, a ação do brincar, que se refere ao jogo de papéis ou até mesmo ao “faz de conta” (*Ibid*, 80), proporcionando assim ao desenvolver da oralidade/linguagem, ao envolvimento simbólico da situação imaginária. Muito embora, a imaginação seja uma atividade humana; não obstante, a criança bem pequena não apresenta essa especificidade ainda. Kishimoto, em suas discussões sobre o modo como as crianças se apropriam das brincadeiras imaginárias, e como o brinquedo pode incorporar as representatividades, diz:

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário, preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica,

como motores e robôs, mundo encantado dos contos de fadas, histórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, [...] personagens sob forma de bonecos [...] super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros (Kishimoto, 1998, p.18).

É bem verdade que o brinquedo estimula a representatividade e com isso, a criança evoca algo de sua realidade, ao substituir o objeto que é real no seu mundo de ficção e imaginação.

Analisando esse pensar, Rego (2014) em seu livro “Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação”, capítulo II, no subtópico 10: A função da brincadeira no desenvolvimento infantil, p.80, ao retomar observações trazidas por Vygotsky sobre o ensino sistemático que não deixa de expandir oportunidades da zona de desenvolvimento proximal, apesar de não ser exclusivamente o responsável, mas ela afirma que o brinquedo tem como fator influente à promoção de desenvolvimento. Mesmo em sentido alargado, emprega-se como atividade, ao ato de brincar. O qual, por sua vez, adentra na especificidade quanto ao “jogo” do faz de conta, à brincadeira imaginária que a criança faz no exercer dos papéis sociais. Que segundo a autora, por se tratar do seu mundo, de uma brincadeira típica das crianças na fase de desenvolvimento da linguagem, quando está aprendendo a falar, já possui potencialidades permissíveis para imaginar, diferentemente do animal e da criança bem pequena. Não obstante, penso que não apenas o brinquedo, mas outro recurso favorável ao desenvolvimento da criança pequena é o jogo.

Segundo Kishimoto (1998), defende o jogo, que por sua vez, conduz a criança a um mundo imaginário quando se distancia por um determinado tempo em seu momento de brincar. Tem uma característica que prepondera da brincadeira, é possuir regras e um objeto que entra em cena pra “contracenar” uma representatividade; bem como, ter um caráter representativo, não-sério, de intencionalidade lúdica que leva à brincadeira, que não propicia um resultado final. Há ocasiões que podem acontecer de brincar com seriedade. Por vezes se difere, pois na brincadeira há ludicidade, prazer, e é brincando que se aprende. Pois assim como a brincadeira, o jogo dá oportunidades para a criança resolver conflitos e solucionar situações problemas.

Ademais, adentrando numa perspectiva de resolução de problemas, Rego (2014. p. 63 *apud* Vygotsky 1984, p.31), discute sobre a teoria de Vygotsky, no que se refere às relações entre pensamento e linguagem. Para ambos, a linguagem representa: “a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos

auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento”.

Desse modo, concebe-se a linguagem, como interação, como atividade; esta, por sua vez é acontecida sempre em atividades sociais, históricas como ações interativas e internalizadas entre indivíduo/s sociais e isto não acontece em um padrão fixado ou padronizado que gerem/produzam sentido. Mas o que significa múltiplas linguagens? Segundo Ostetto (2012, p. 61) em suas experiências de estágio envolvidas nos espaços organizados e, nas interações, brincadeiras diversas, nos permite entender que para pensar sobre, é “[...] pensar nas diferentes maneiras de ser criança e em suas formas de se expressar”.

Na BNCC (2017), há a Concepção de Linguagem-Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, percorrida em 3.1 como Campo de Experiência que de modo prático aborda uma nova roupagem de trabalhar a linguagem, assim como a brincadeira como prática das relações que geram aprendizagens sociais e pressupõem interações. Ao articular e ampliar as práticas comunicativas desde pequenas, alarga as possibilidades expressivas, de oratória e interatividade a fim de que elas possam:

[...] falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, narrativas elaboradas individualmente ou em grupos que nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular é pertencente ao grupo social (Brasil, 2017, p. 42)

Quando se trata de ensino e da organização do espaço pedagógico, pensamos que a linguagem não apenas oral e escrita, mas linguagem enquanto prática; desenvolve um papel de extrema relevância no quesito da aprendizagem, uma vez que, a forma como acontecem as aprendizagens e como as mesmas podem ser propiciadas e garantidas nos primeiros anos às crianças, e ainda sim, como elas precisam acontecer para serem consideradas as características das crianças em sua singularidade.

Logo, a linguagem se constitui como interação, visto que não se restringe apenas à expressão do pensamento, mas sobretudo, acontece em qualquer situação que tenha ludicidade, fantasia e brincadeira, visto que, é primordial nesse âmbito. Nesse aspecto, penso que as situações executadas/desenvolvidas pelos professores, envolvendo contato diário com os livros, fantoches, dedoches, palitoches, teatro, música, leitura oral ou visual no campo da literatura, no contato com a leitura, desenhos, escritas e o mundo letrado das crianças, de diferentes formas e diversas maneiras, favoráveis a cada faixa etária.

Com exatidão, Oliveira (2011) enfatiza que o trabalho pedagógico envolvendo as diferentes linguagens, desde o modo correto de pronunciar as palavras corretamente para as crianças, como que emprestando-nas, agem na ZDP. Explicita, “linguagens corporais e linguagens plásticas também são objeto de trabalho pedagógico nessa perspectiva. Aprender a representar algo usando o corpo, desenho, a modelagem e escultura, entre outros, amplia as competências infantis, exigindo-lhes novas habilidades” Oliveira (2011, p. 232).

Em outras palavras, o trabalho pedagógico é permeado pelas práticas pedagógicas, estas, compõem a proposta curricular, que ao serem embasadas nos eixos estruturantes do currículo, envolver contextos significativos, considerando o que prevê as DCNEI (2009, p. 4, grifo nosso), em seu 9º Art., garantindo experiências que

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

Nisto, admite-se respeitar os princípios éticos - direito ao bem comum, políticos – exercício da criticidade e estéticos – liberdade de expressão em suas diferentes manifestações. A vista disso, frisamos o inciso II sobre a imersão nas linguagens e o domínio dos diversos gêneros e suas formas. Assim, não enxergamos “linguagem” no singular apenas por uma ótica de alfabetização, mas sobretudo, sobre linguagens da infância, plurais, ou seja, com diversidade, ludicidade, expressões artísticas, estéticas e corporais, de múltiplos saberes e fazeres que envolvem as relações, as interações, as experiências, as vivências, as culturas e as infâncias. Por que há quem diga que o “brincar é uma linguagem natural da criança” Clímaco, (2018, p. 18).

Diante do exposto, Kishimoto (2010, p. 5) reforça que “não se pode pensar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. [...] tem ‘cem linguagens’, o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens que oferecem oportunidades para a expressão lúdica”.

O que a autora quer dizer com a expressão “cem linguagens”, não é no sentido, de contar ordinalmente as linguagens que a criança se apropria, mas infere que elas têm inúmeras formas de usá-las, quer sejam artísticas, corporais, verbais, imaginárias, escritas, literárias, plásticas, enfim, nas perceptivas através dos seus sentidos ocorridas no lar, na escola, no meio, em qualquer lugar. No mais, é preciso respeitar as múltiplas linguagens por ela utilizada.

Por conseguinte, compreendemos que a brincadeira é vida, endossa as vivências infantis, traz bem-estar e propõe uma gama de vantagens ao saber, visto que o senado notícias informa, segundo estudos sobre a importância da brincadeira, reafirmam que as crianças que brincam são mais saudáveis, garantem especialistas. Um exemplo disso, é que se não há patologias, restrição, doença, irritabilidade ou escassez de alimento, a criança brinca, imita através de seus movimentos, suas expressões e seus modos de gesticular, diverte-se quando faz piruetas, assim, explora as capacidades físicas, mesmo que de modo desajeitado, aos poucos vai pegando o jeito para se encontrar e evidentemente ela pode estar diante de uma música cantarolando (Bahia, 2009).

3 CAPÍTULO II: A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é essencial na vida das crianças, assim, tratamos das especificidades delas e da sua infância, visto que as mesmas brincam todo o tempo, em quase todas as horas produz cultura. Por isso, Ubarana e Lopes (2012) esclarece que a brincadeira é o modo essencial como

a criança produz cultura - a cultura lúdica, uma experiência lúdica é um processo cultural suficientemente rico em si mesmo, uma vez que,

[...] o modo essencial como a criança produz cultura – a cultura lúdica. [...] depende, desde o início, de uma interação, de uma relação com os outros, que suscitam e interpretam gestos da criança como brincadeira, assim, essas ações vão sendo aprendidas como sendo brincadeiras. Para que uma atividade seja experienciada e vivida como sendo uma brincadeira é preciso que as pessoas envolvidas (ainda que seja uma só pessoa) esteja, por princípio, entendendo-a como tal (Ubarana; Lopes, 2012, p. 20)

A inserção da brincadeira na educação infantil é uma prática indispensável por ser a primeira etapa em que se introduz o brincar para as crianças, onde os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil e, sobretudo, por se tratar de um direito de criança. Precisa-se por tanto, compreender como a mesma se apresenta na contemporaneidade.

Conforme ressaltam Krause, Vichessi e Silva (2018, p. 61) “Quanto mais rico e criativo for o brincar, mais fortes serão as aprendizagens”. Assim sendo, compreendemos que a ludicidade e o uso dos recursos pedagógicos propiciam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de diferentes modos, sejam em suas relações sociais, nas interações com o outro, nas situações imagéticas da brincadeira de faz de conta, na percepção através do uso de objetos, na motricidade com o trabalho dos jogos interativos, nos sentimentos expressos espontaneamente, entre outros.

É pois, importante ressaltar a valorização do brincar na EI, esclarecendo um detalhe intrínseco, que essa ação, não está restrita a apenas oferecer brinquedos em uma caixa e deixar as crianças jogar pelo chão, não em sentido pejorativo, mas sobretudo, ser um momento diário, um tempo de deleite para elas, ao qual referimos ser de modo intencional. Ofertando tempo, com espaço acolhedor, organizado e planejado pelo professor de modo idealizado para descobertas, curiosidades que oportunizem aprendizagens.

Em se tratando da gestão do tempo, do ponto de vista metodológico, a autora Rego (2014) toca num ponto indispensável e, conveniente, “o tempo disponibilizado” nas instituições para as brincadeiras das crianças, o qual, requer ser considerado em seu início, meio e término. Discussão pertinente, e por nós observada desde a época das experiências nos estágios supervisionados na graduação em Pedagogia.

Além disso, tocamos num ponto fundamental: os direitos das crianças nas creches devem ser respeitados. Assim, no documento Critérios para um atendimento em creche que

respeite os direitos fundamentais das crianças, na sua 1ª versão em 1995, apresentam tais direitos, dentre eles, especificamos sobre o direito à brincadeira.

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas na forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (Campos; Rosenberg, 2009, p.14).

As autoras apresentam esses critérios como uma preocupação/precaução em garantir que os direitos das crianças sejam de fato respeitados nas instituições escolares e em suas experiências práticas realizadas dentro e fora da sala de aula.

É importante salientar que a ludicidade e o brincar enquanto atividade lúdica, são essenciais, principalmente nos primeiros momentos de desenvolvimento da personalidade, interação social, aquisição do domínio das habilidades básicas e vários aspectos das crianças. Porém, há um paradigma nas instituições públicas quanto as estruturas escolares, da não contemplação dessa atividade, talvez por destiná-la apenas a EI e quando chegam no Ensino Fundamental I, poucas são as intervenções e ações lúdicas com os jogos, sem garantir experiências dessa natureza, com os tempos e o currículo destinados ao ensino, não dão continuidade ao brincar espontâneo, direcionado e permeados por jogos.

Mas essa cena pode se repetir devido a visão restrita de que o brincar, em séculos passados, especificamente com o surgimento da unidade escolar, não era valioso e não estava atrelado a termos educacionais. Entretanto, pensava-se naquela época que a brincadeira era um desperdício de tempo, logo, as crianças deveriam ser instruídas a praticar atividades essenciais. Tendo em vista o que dialogamos até aqui, o referido brincar, é pois, uma atividade essencial.

Quando se trata de conceituar o tripé intencional, lúdico e interativo, que assim consideramos como jogo, brinquedo e brincadeira, há diversos autores que afirmam ter significados diferentes para definir brinquedo e brincadeira, pensamos que ambos são elementos culturais e por tanto, variam de acordo com o uso e costume de cada região.

Definir o conceito dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira é algo complexo e diverso. Tempos atrás, o jogo era visto como coisa não-séria, inútil. Com o passar dos anos, foi mudando, a ponto de ser destinado a educar a criança. Para a autora Crepaldi (2010, p. 11), alguns estudiosos pensam quase que de modo consensual: “a definição do que é jogo e/ou brincadeira é feita por quem joga e/ou brinca, ou seja, está diretamente ligada à ação do indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza”. E o brinquedo está “comumente ligado a um objeto, industrializado ou não, mas que dê suporte à ação de jogar e/ou brincar”.

Crepaldi (2010) traz um quadro do contexto histórico de acordo com as descobertas arqueólogas sobre jogo, brinquedo e brincadeira. Foram descobertos jogos de tabuleiros, compostos por peças semelhantes aos dados de nossa atualidade. Menciona a trajetória histórica das bonecas, que envolve desde religiosidade, até a imitação da vida cotidiana, numa reprodução de cuidados maternos. Os utensílios da natureza, como flores, ramos de árvores, barcos de madeira em miniatura cada um com sua representatividade. Também a pipa e a bola como ícones das brincadeiras populares e o xadrez como jogos de tabuleiros reconhecido hoje como esporte. Traz alguns autores e suas teorias lúdicas a esse respeito.

Para Huizinga (*apud* Crepaldi, 2010, p.17) vê o jogo como “um elemento da cultura, identificando características relacionadas a aspectos sociais. [...] atividade lúdica de divertimento e competição considera o prazer do jogador”. Há exigência de regras, tempo limitado, espaço com materialidade ou não.

Ela continua citando, Froebel, enfatizador da importância do brinquedo e atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. “Idealizou recursos sistematizados e os materiais “blocos de construção, papel, papelão, argila e serragem. Para ele, o desenho e as atividades que envolvessem movimentos e ritmos eram muito importantes. Valorizou a utilização de histórias e excursões para contato com a natureza” (*Ibid*, p. 17).

Para Piaget e Wallon, é através do jogo simbólico que a criança entende aquilo que é real ao “eu”, a imitação do real, é “o jogo, ou atividade lúdica, fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano” Este, só inicia quando a criança “deixa de realizar uma atividade pelo simples prazer de fazer e passa a realizá-la com um sentido, ou seja, joga simbolicamente” (*Ibid*, p. 17). Já Wallon, classifica os jogos em: funcionais, de ficção, de aquisição e de

construção. Sua teoria é que para uma atividade ser lúdica, não tem um meio destinado a um fim.

E por fim, menciona Vygotsky que prioriza a brincadeira com situações imaginárias e regras e a ZDP. Fala sobre a “interação social da criança, ao brincar com seus parceiros, permite a ampliação gradual do conhecimento infantil”. Enquanto que para Brougère, “o jogo é um produto das relações sociais, onde há necessidade de decisão e sua existência” (*Ibid*, p. 18). Carregado de incerteza e regras, o jogo, não conhece seu início ou término.

Em suma, embora haja diversos pontos de vista para sua definição, de sentido amplo:

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada. Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (Dallabona; Mendes, 2004, p.108).

Destacamos que para Kishimoto (2010), o primeiro brinquedo da criança, é o adulto. Ele também diz que, diferente do que é utilizado no lar, os brinquedos precisam ser pensados com cuidado e de qualidade para as crianças, trocá-los por aqueles com selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia) e testados com qualidade apropriada para uso. Consequentemente, compete às escolas, pré-escolas e espaços instituições educar a criança de 0 a 5 anos 11 meses nesses trâmites. Numa seleção que precise considerar os aspectos:

Ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (Kishimoto, 2010, p. 2).

Mesmo que para os leigos não pareça ser importante, pensar nos brinquedos, no sentido de dar importância e zelo, é pensar também nos materiais, nos espaços, no bom uso do tempo, nas relações, interações e na cultura lúdica das crianças, é contemplar o melhor para elas. Retomamos a dizer que é efetivar os direitos que muitas vezes só estão no papel ou nos planejamentos. Dentre estes, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, citamos o direito do Brincar. Por ser de valor tão essencial, o brincar na atualidade é uma ação oportuna que,

Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais **‘imprima’ possibilidades para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem e ressignifique os outros ‘cinco’ diretos** (Brasil, 2017, p. 36, grifo nosso)

O mesmo, está contido em todos os demais Direitos assim como nos Campos da BNCC (2017) e o aprender a brincar faz parte desse processo, porque a criança não nasce sabendo, não conhece sobre o que seja e não sabe brincar. Por isso, Kishimoto (2010, p. 1) aponta que a criança “[...] descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras”. Um detalhe intrínseco posto nas Diretrizes pelos eixos estruturantes, Interações e Brincadeira, é que, não há brincar sem interações.

Como mencionado no início deste capítulo, sobre a cultura lúdica da criança, é notório sua evolução no decorrer dos anos. Segundo Rodrigues (2009) as brincadeiras culturais/tradicionais entre adultos e crianças, geralmente ocorridas nas ruas “em coletividade”, como: “ciranda, amarelinha, pular elástico, cabo de guerra, passa anel, cabra-cega, boca de forno, o pique e suas variações estão sendo deixadas de lado, ou seja, sendo substituídas” (Ibid, p. 26). Para a autora, essas brincadeiras estão sendo suprimidas devido o surgimento dos novos brinquedos e, para justificar sua hipótese, aponta o fator da transformação social, reforçando que, em meio a tantas mudanças, ao avanço tecnológico na sociedade, as novas formas de comunicação, a violência, o trânsito constante de carros nas ruas, entre outros, as crianças deixaram de lado as atividades coletivas e em grupo, reduzindo o espaço do brincar e das interações sociais.

Ainda nos dias de hoje, essa realidade é bem presente na vida de muitas famílias, crianças, juvenis e na sociedade da qual fazemos parte, que por vezes, por não serem apresentadas as oportunidades interativas ou simplesmente pelas transformações sociais pré-existentes, esse novo contexto vai vencendo. Acaba que as atividades lúdicas, as interações sociais e culturais realizadas uns com os outros, poderão não ser protagonizadas como experiências de desenvolvimento e aprendizagem na contemporaneidade por ausência na vida ou mera negligência.

Nesse aspecto, trazemos Barbosa (2009, p. 72 *apud* Rezende, 2022, p. 116) ao mencionar que, se há “uma cultura lúdica”, pode haver também, “o brincar como atividade lúdica que supõe aprendizagens de repertório e vocábulos”. Completa ao explicitar essa

afirmativa a partir do que as crianças podem viver no cotidiano, tanto com os adultos, com elas mesmas no mundo, como nas instituições, ao dizer que

[...] Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações, [...] a experiência lúdica não é transferível, [...] nem adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que têm que ser interpretados, re-significados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

É perceptível que o olhar de Rezende não se restringe a aspectos culturais, institucionais apenas, mas sobre interações, como são pensadas as práticas, bem como, a educação das crianças bem pequenas, seu desenvolvimento, como as crianças são concebidas e se as brincadeiras são favoráveis (significativas) ou não. Enxergando esse processo como vivo e apreendido pelas crianças que produzem suas culturas infantis cotidianamente.

3.1 Brincadeiras favoráveis às crianças, quais são? Onde estão? Vamos procurá-las?

Os Campos de Experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e seus respectivos objetivos instituídos na Base (Brasil, 2017) que respeitam cada grupo por faixa etária, desde os bebês à crianças pequenas e bem pequenas, têm a promoção e intencional de permitir às crianças, experiências de convívio com o outro, consigo, com o espaço, com a cultura, com materiais diversos, com a literatura, com questões de experimento/a ciência, com as brincadeiras, com as experiências plurais expressivas: corpóreas, comportamentais, afetivas, psicomotoras, etc. Como um processo em constante construção, movimento e desenvolvimento pleno da criança, já previsto nas Diretrizes Curriculares como um sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009).

A partir disso, pensamos em como e quando começa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança? Bem, há uma certa complexidade em encontrar uma resposta pronta para essa indagação. Visto que existem diversos fatores envolvidos nesse processo integral humano. Não obstante, quebrando paradigmas, os quais muitos assim acreditam que as crianças não aprendem desde muito cedo. Nogueira (2020) ressalta que é, pois, a partir do 4º mês de gestação em que algumas funções do corpo como a do aparelho auditivo e dos movimentos que contemplam essa afirmativa. Mas precisamente considera-se que na EI, nos

primeiros 6 anos acontece a aprendizagem, isso, do ponto de vista neuropsicomotor, devido a maior concentração de conexões neurais nessa fase.

Nesse intermédio, a psicomotricidade está relacionada às questões neurais que por sua vez estão associadas ao corpo e cérebro. Isto é, para haver desenvolvimento e aprendizagem de modo sucessivo/progressivo respeitando cada etapa/idades, é primordial considerar as necessidades básicas, são elas: as fisiológicas, as afetivas, as autônomas, as de socialização, movimento e as necessidades dos jogos e da brincadeira. Nogueira (2020). É uma combinação de compilados de fatores que se desdobram de modo gradual ocorrido em/de acordo com tais etapas, sejam em suas sensações, expressões, percepções, representações e integração (Nogueira, 2020, p. 7). Por conseguinte, nos posicionamos ao dizer que esse documento normativo e demais estudos voltados à infância nos mostram como a criança aprende com o todo, não com o fracionado, mas em sua totalidade com suas especificidades.

Podemos dizer que há sim, brincadeiras favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem assim como nos orientam a BNCC (2017) de maneira que, a brincadeira do faz de conta traz benefícios emocionais para as crianças, pois segundo Barboza, Volpini (2015, p.3) “[...]desenvolvem sua autonomia, [...]através da interação com as pessoas e objetos [...] expressam suas aprendizagens, [...] não estão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos.”

Além do mais, conversando com o que está proposto no volume I das RcnEI, (Brasil, 1998), na prática, os objetivos gerais da Educação Infantil, precisa organizar-se de modo que as crianças desenvolvam as capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes interações e situações de comunicação, de forma a

compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (Brasil, 1998, p. 63)

Nesse sentido, parece óbvio assegurar essas experiências de desenvolvimento das capacidades das crianças. Porém, não há uma “caixa mágica” onde encontrar atividades lúdicas, ou “receitas” para que os professores executem em suas mediações, as melhores situações com o brincar. Isso deve ser oportunizado pelos mesmos. Seja através dos planejamentos, formação continuada e ação junto à comunidade escolar/gestora, pais, coordenadores pedagógicos, os educadores, os envolvidos na educação da criança e os próprios alunos assumindo esse protagonismo.

A fim de que seja propiciado um repertório vasto e diverso de aprendizagens com significado e desenvolvimento integral às crianças, desde os seus primeiros anos de vida, requer oportunizar/planejar situações de inserção das crianças na brincadeira lúdica e demais práticas pedagógicas favoráveis para tal. Não obstante, pensamos que há sim, um encantamento e amorosidade produzidos através das práticas cotidianas que embelezam e conduzem a busca por “encontrar” melhores situações ao trabalho pedagógico. No dialogar com a riqueza proposta pelos documentos das políticas curriculares oficiais, nacionais e locais que enriqueçam a atuação e mediação do professor, bem como, a imaginação, a criatividade, o contentamento, o protagonismo, a curiosidade e o olhar pesquisador que amplie as aprendizagens dos meninos e meninas da Educação Infantil.

No subtópico a seguir, veremos alguns aspectos contemplados a esse respeito.

3.2 O papel do professor- mediação pedagógica quanto ao brincar

No RCNEI (1998), volume I, o “professor da EI” (termo pautado na LDB que designa todos com ou sem formação especializada) que atua diretamente com crianças da creche e pré-escola, ainda não têm formação adequada ou mínima, e nem todos são remunerados. Com os debates nas últimas décadas, as concepções foram repensadas, havendo um reordenamento legislativo deste novo profissional e cujas funções foram sendo reformuladas. A vista disso, de acordo com o documento mencionado, a LDB em seu art. 62, dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1998, v. 1, p. 39).

Este é um fator que merece destaque, a formação docente, tendo como ponto de partida, possuir capacidades e conhecimentos para atuar na EI. De perfil polivalente e além mais, ser versátil. Uma ação ativa, mediadora, facilitadora do ensino, da aprendizagem e também do desenvolver-se do sujeito da EI, recai sobre o professor. Frisamos assim pelo fato que o educador exerce papel primordial na educação da infância. Pensando desse modo, a mediação se dá em cumplicidade entre as partes incluídas, educador e educando. Mediante essa compreensão, “na instituição de educação infantil o professor constitui-se, [...] no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas Rcnai, (1998, v. 1, p. 30).

Em primeira mão, o professor precisa estar ciente de que a criança deve ser o centro do processo de seus planejamentos e ter o brincar como atividade essencial da infância. Pensar num espaço institucional preparado para acolhê-la, e permitir manifestar suas vontades, ideias e ações. Pode participar ou distanciar-se da brincadeira, observar, registrar (mesmo que mini-histórias dos seus relatos, das descobertas, curiosidades, temas de supostos projetos e/ou sobre novas palavras que apontem desenvolvimento oral para as mais pequenas), dialogar, não atrapalhar as conversações individuais ou grupais.

De acordo com o Rcnai (1998, v. 1, p. 18), nas creches e pré-escola, deve presar pelo

[...] desenvolvimento emocional da criança pequena [...], principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. [...] usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças.

O professor (a) antes de tudo, precisa construir vínculos afetivos, de respeito e empatia, independente de classe social, cor, raça, etnia, religiosidade, sexualidade, status social, gênero, de questões sócio-econômicas. Ele (a) irá primeiramente, analisar as situações e relações e inter-relações construídas ao longo do ano em sua sala e posterior a isso, conhecendo a turma, suas

restrições, identidades e peculiaridades, programa de acordo com seu público-alvo, os níveis e faixa etária de idades, propostas educativas viáveis a um currículo flexível, ampliando “conceitos na interação de outras crianças ou indivíduos mais experientes, os quais ela não teria condições de desempenhar sozinha” Bahia (2009, p. 44).

Com base nas RCNEI (Brasil, v. 2, 1998, p. 49), “o professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal. Nisto, precisa evitar jargões, preconceitos e estigmas dentro ou fora da sala de referência para com qualquer um. A título de exemplo nas seguintes frases: “não vai brincar, porque não se comportou” ou “não bata no coleguinha que papai do céu castiga”, outra, “vai ficar de castigo, por que desobedeceu”. Para que o momento brincante não se torne um tédio, um receio, com prêmios, proibições ou promessas.

Outro fator importante, dentre os principais recursos que precisam estar disponíveis na instituição de educação infantil estão os textos, trazidos para a sala do grupo nos seus portadores de origem, isto é, nos livros, jornais, revistas, cartazes, cartas etc. RCNEI (1998. v. 3, p. 155). Cujos materiais deverão ser de fácil manuseio, e acessível aos estudantes, sabe-se que o receio é gigante, de que danifique especialmente livros. Porém, não podemos restringir quanto ao contato com esses diversos meios, pois há “aprendizagem em relação aos cuidados no manuseio desses materiais implica em procedimentos e valores que só poderão ser aprendidos se as crianças puderem manuseá-los” (*Ibid*, p. 156).

Para que o professor use seus saberes e fazeres com precisão, ao lidar com a situações problemas, mudanças na educação, conflitos ocorridos na escola ou que possam vir a acontecer, requer formação docente para atender o objetivo que é o desenvolvimento integral da criança e processos afins. É o professor que estrutura o terreno das brincadeiras na vida das crianças, bem como, organiza a estrutura mediante "oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar." Brasil (1998, v.1, p. 28). Também cria situações através das práticas pedagógicas que geram aprendizagem dos sujeitos, usufruindo de tudo o que lhes for possível, com ou sem materiais didáticos, recursos, espaços, ambientes naturais ou imaginários. Nesse contexto, “as brincadeiras assumem características diferentes” (*Ibid*, Bahia, p.44), sejam livres, direcionadas, sistematizadas, espontâneas. Então,

Se brinquedos são suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica,

deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (Kishimoto, 1994, p. 14 *apud* Bahia, 2009, p. 44).

É claro que a criança aprende brincando, e se o professor tem o zelo por separar materiais diversos, de diferentes formas, brinquedos enquanto suporte de brincadeiras, isso tende a favorecer o desempenho, a liberdade, a alegria, a autonomia, a confiança em si e no outro, várias habilidades e desenvolvimento em diversos âmbitos dos meninos e meninas da creche e pré-escola.

Esses são alguns pontos que ressaltamos, visto que os demais são construídos ao longo do processo, das práticas pedagógicas, dos diálogos com as próprias experiências que os mesmos adquirem na EI. Aprende educando e educador um com o outro. Pois mais que mediação, o papel do professor corre centralizado na

[...] provocação de oportunidades descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencial social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso (Edwards 1999, p. 161 *apud* Luciana; Ostetto 2012, p. 57).

Como parte conclusiva desse raciocínio, reflete-se sobre a função facilitadora do professor, a qual não busca saber mais, mas passa pelo processo co-participante e conjuntamente com o educando. Levantamos a proposta do trabalho das professoras, Luciana e Ostetto (2012) sobre grupos etários específicos (bebês), quando se referem ao processo de diálogo, tanto com profissionais, como com as crianças e as famílias. Adotam uma proposta sustentada na experimentação, na pesquisa e na vivência com diferentes materiais e espaços.

Salienta sobre os registros, marcados por/através da escuta, da afetividade e do respeito às diferenças como aspectos cruciais. Quanto a sistematização e organização destes registros, ocorrem através de "imagens, produção das crianças, anotações de diálogos capturados em áudiogravador" (*Ibid*, 29). Esclarece que o objetivo da documentação é: "possibilitar o diálogo com todos os envolvidos buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento" (*Ibid*, 29).

4 CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Através dos procedimentos teórico-metodológicos para elaboração desta pesquisa, estimamos uma melhor compreensão e estudo da problemática abordada, para tanto, se faz necessário conceituá-la. Nesse intuito, definimos-na segundo (Gil, 2002, p.17) como, “O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, baseado nos procedimentos técnicos, tal autor reforça ainda que, “Boa parte dos estudos exploratórios, pode ser definida como pesquisa bibliográfica” (*Ibid*, p. 44).

A saber, a presente pesquisa é de cunho bibliográfica, em que construímos um referencial teórico acerca do tema. Para tanto, Gil (2002), diz que a mesma é desenvolvida, em sua maioria, de acordo com os conhecimentos acessíveis sob fonte bibliográfica, e sua utilização deve ser de maneira cuidadosa quanto ao elaborar dos procedimentos teórico-metodológicos/científicos.

Com esse propósito, a qual tem como objetivo geral investigar a contribuição dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem em 2 (duas) instituições de Educação Infantil no município de Lajes/RN, que está localizada na mesorregião Central Potiguar, inserida na microrregião de Angicos. Lajes está às margens esquerdas do rio Ceará-Mirim. Com limites geográficos ao Norte com Jandaíra e Pedra Preta; ao Sul com Cerro-Corá e São Tomé; ao Leste com Jardim de Angicos e Caiçara do Rio dos Ventos e a Oeste com Pedro Avelino, Fernando Pedrosa e Angicos.

A base legal e fundamentação teórica da nossa investigação se encontra baseada nos estudos e obras para esta finalidade, são eles: A BNCC (2017) com grandes contribuições para a EI, Barbosa (2018), traz a importância do brincar, as DCNEI (2009), com as propostas pedagógicas de práticas curriculares, Formiga (2021), ver os jogos com vistas a promover desenvolvimento cognitivo, Kishimoto (1998), mostrar a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira nesse processo, Oliveira (2011), preza pelas diversas linguagens como atividades significativas, o RCNEI (1998), em seus volumes 1, 2 e 3, retoma o cuidado, zelo pela criança em toda sua essência e especificidade da infância Ubarana e Lopes (2012), os que trazem as abordagens dos teóricos Wallon, Vygotsky e Piaget sobre a brincadeira, Vygotsky (1991), analisa o desenvolvimento da criança numa esfera cognitiva, dentre outros documentos e teóricos.

Com relação ao seu tipo classificatório, é de natureza exploratória, aquela que de acordo com (Gil, 2002, p. 41), objetiva, “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] o aprimoramento de ideias [...] planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais

variados aspectos relativos ao fato estudado”. Ainda com finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (Gil, 2008, p.27). Possui procedimento “com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (*Ibid*, p. 27).

Ainda em conjunto com essa pesquisa de delineamento bibliográfica, também desenvolveu-se pesquisa de campo para produção de dados, através do uso de um questionário aplicado com os professores (as) em *lôcus* específico, duas Escolas da Rede Pública Municipal de EI na cidade em questão. Cujas pesquisas de campo servem para atingir o objetivo dessa pesquisa. Conforme denomina Marconi e Lakatos (2003, p. 186) como: “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, [...]. Consiste na observação de fatos [...] como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados”.

Assim, no que concerne a esse tipo de questionário, para a produção dos dados, foram consideradas as respostas mediante sapiência do entrevistado (a), sem restrições, interrupção de interpretações e/ou concepções levantadas por parte dos envolvidos, mas sim, aberto a esse público.

Por tanto, os procedimentos ocorreram por meio de análise bibliográfica, estudo, que em sucessão, foram produzidos dados oportunos dos docentes entrevistados, sobre o qual, utilizamos abordagem de natureza qualitativa, a fim de serem sistematizados, estruturados os conhecimentos da temática em foco, em verificação das hipóteses levantadas que por sua vez, consiga ‘solucionar o problema pesquisado’ e aprimore as ideias, baseado na perspectiva de Gil (2002, 2008) para supostas considerações.

O percurso metodológico desta pesquisa seguiu-se como proposto, a aplicabilidade de um questionário, como instrumento de pesquisa utilizado, contendo 12 (doze) questões subjetivas sistematizadas e semiestruturadas. As 3 (três) primeiras questões destinam-se a: instituição e cargo, tempo de atuação e formação docente. A 4ª (quarta) trata de investigar a rotina das brincadeiras e como é planejada; a 5ª (quinta), interroga quais são as brincadeiras preferidas inseridas nos planos e sua periodicidade. A 6ª (sexta) indaga qual a importância do brincar na concepção docente; a 7ª (sétima) trata dos tipos de jogos e brincadeiras que subsidiam as aprendizagens. Na 8ª (oitava) analisa-se os aspectos da observação no desenvolver do lúdico, e os registros; a 9ª (nona) questiona quem (quais) é (são) o (os) protagonista (s) nas escolhas e definições das brincadeiras; a 10ª (décima) é sobre quais brinquedos/materiais as crianças usam, quais são pensados pelas/para/com elas e as duas últimas, 11ª (décima primeira) e 12ª (décima segunda), focam nos quesitos sobre o tempo de/para brincar e o realizar dos projetos, por fim, se o espaço institucional é propício e acolhedor às diferenças. Como mostra figura abaixo:

Figura 1: Questionário para professoras da EI

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1- Instituição que trabalha e cargo:
2- Tempo de atuação/prática docente:
3- Formação acadêmica:
4- De acordo com sua prática docente e experiência na Educação Infantil, costuma inserir a brincadeira de maneira assídua em sua turma ou baseia-se nos direcionamentos advindos da instituição ou calendário escolar?
5- Em seus planejamentos de aula, há uma periodicidade de atividades recreativas e diversas? Quais costuma aplicar com frequência?
6- Baseado em seus conhecimentos teórico-metodológicos, considera a brincadeira como importante nas experiências de ensino e aprendizagem das crianças? Por quê?
7- Em sua concepção, quais brincadeiras e jogos auxiliam as crianças em suas aprendizagens?
8- Em seus registros, quais observações são feitas ao desenvolver atividades lúdicas e de interação com/das crianças?
9- Quem escolhe e como são definidas as brincadeiras em sala de referência?
10- Quais brinquedos e/ou materiais didáticos-pedagógicos são utilizados com/pelas/para as crianças?
11- Em que momento ou intervalo, as crianças costumam brincar? O fazem durante quanto tempo? Como surgem ou são pensados os projetos?
12- O espaço da instituição é disponível e favorável para o uso de recursos pedagógicos, brinquedos, brincadeiras e situações que envolvam relações diversas com equidade e diversidade? Se não, como acontece esses momentos?

Fonte: Figura elaborada pela autora

Houve ainda a possibilidade da presença da pesquisadora durante a aplicação do questionário e a garantia do anonimato das entrevistadas através do uso de codinomes. Em cada uma das duas instituições pública de EI situadas no município de Lajes/RN, 5 (cinco) professoras participaram, totalizando assim 10 (dez) profissionais envolvidas.

É necessário, com isso, nomearmos as professoras-sujeito com os seguintes codinomes representativos ao tema, da Instituição CAI: Professora *Boomerang*, Professora *Ciranda*, Professora *Roda gigante*, Professora *Cabo de guerra*, Professora *Massa de modelar* e da

Instituição CEMEI: Professora *Uni-duni-tê*, Professora Boneca de pano, Professora Amarelinha, Professora Boliche e Professora Jogo da velha.

Realizou-se a referida pesquisa em dois dias distintos para cada instituição com educação de Creche e Pré-escola, no mês de agosto de 2023 em horários combinados e/ou pré-estabelecidos com a gestão da escola, priorizando que a aplicação do questionário ocorresse apenas durante o turno no qual as professoras-sujeito respondessem. Mesmo em meio a algumas resistências, foi persistido e logrou êxito (todos os sujeitos conseguiram participar e responder as questões propostas) quanto a disponibilidade para obtenção das respostas escritas em questionário.

A caracterização e perfil dos sujeitos da pesquisa, são todas professoras da Educação Infantil, 10 (dez) mulheres participantes. Na instituição CEMEI, usamos o turno da tarde para realização da pesquisa. Foi cedida uma sala de AEE- Atendimento Educacional Especializado existente nesta escola para, de modo reservado, haver concentração e atenção. Algumas destas professoras responderam sozinhas nesse espaço, sem objeções ou dúvidas, outras foram em grupo, mas em todo o tempo acompanhávamos cada uma. Por vezes, interagiam, tiravam dúvidas, por falta de interpretação mesmo ou pelas indagações propostas no questionário, também retrucavam sobre a quantidade de questões a serem respondidas. Na outra, ocorreu no turno da manhã, em cada sala com as crianças presentes, devido horário favorável ou disponível do profissional, e por fim, revezava em outra sala desocupada no final do dia, com os 2 (dois) últimos professores (as), por serem de outro município.

De todas as professoras que participaram da pesquisa, 08 (oito) possuem formação na área de atuação, Pedagogia. 2 (duas) tem formação em Educação Física e destas duas, uma está cursando pedagogia e especialização. Dentre as 10 (dez) professoras, apenas 6 (seis) já possuem ou está cursando uma ou mais de uma pós-graduação. Ou seja, participam de formação continuada. Apenas 1(uma) do total de professoras referidas, possui o título de mestre em educação. O tempo de atuação na EI entre elas, varia muito (4a, 5a, 7a, 8a, 10a, 12a, 21a, 27a). Logo, apenas 2 (duas) não informaram nada a respeito de alguma pós-graduação.

5 CAPÍTULO IV- ANÁLISE SOBRE A BRINCADEIRA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAJES/RN

No intuito de cumprir o objetivo deste trabalho, que é investigar a contribuição dos jogos e da brincadeira nas experiências de desenvolvimento e aprendizagem em duas instituições de Educação Infantil no município de Lajes/RN, passamos agora a discutir os dados produzidos

mediante pesquisa de campo com aplicação de um questionário e, a partir disso, apresentaremos um diálogo/análise através das respostas dadas pelas professoras-sujeitos da pesquisa.

A primeira pergunta indagamos no que diz respeito a assiduidade quanto ao uso e apropriação das brincadeiras nas práticas diárias pelas professoras. Percebemos mediante respostas produzidas em questionário que todas as professoras trazem apropriação dessa prática na sua rotina, pois, quando questionadas se costumam inserir a brincadeira em sua prática docente, todas afirmaram que sim, e que o fazem diariamente.

Algumas costumam inseri-la com a sua turma, - “Costumo inserir sempre, ‘independente do plano da instituição’ (P – Uni-duni-tê), com diferenciação de todas as demais. Porém, outras 2 (duas), atuando na mesma instituição, diz que o faz e planeja de acordo com o que lhe for proposto, ao escrever: - “Sim, tanto de maneira livre como direcionada, ‘adequada ao cronograma institucional’ (P – Boliche) e a outra - “Sim, livre, ‘de acordo com o planejamento escolar’ (P – Jogo da velha). No total, 2 (duas) disseram essas respostas semelhantes, 1 (uma) diferenciou-se e as outras 7 (sete) destacaram-se em suas respostas, explicitaram o seguinte sobre a inserção da brincadeira em sua prática docente:

Sim, todos os dias. Acredito que as crianças aprendem mais por meio do brincar. (P- Amarelinha)

Sim. A brincadeira é algo fundamental na Educação Infantil. O lúdico é a melhor forma de memorização na aprendizagem. (P-Boneca de pano)

Sim. A brincadeira é essencial na prática docente. Na Educação Infantil, é a maneira lúdica de levar a criança a conhecer brincando e assimilando no seu convívio. (P- *Boomerang*)

Sim. A brincadeira fundamental em nossa rotina diária, pois é a partir dela que as crianças se desenvolvem em suas relações e aprendizados. (P- Massa de modelar)

Costumo inserir a brincadeira todos os dias na sala de aula, onde procuro desenvolver o lúdico, bem como, as habilidades de coordenação motora ampla. (P- Cabo de guerra)

Sim. Sempre realizo a brincadeira de modo lúdico e posteriormente, as atividades de rotina. (P- Ciranda)

Sim, realizo brincadeiras dentro da rotina, algumas brincadeiras são mediadas, direcionadas, outras são livres. (P- Roda gigante)

Percebemos que, a compreensão da importância da brincadeira para o ensino das crianças é comum a todas. No entanto, somente 2 (duas) se preocupam em planejar essas

brincadeiras de acordo com plano da instituição ou com as orientações dos documentos norteadores.

Como apontamos aqui nesse trabalho, no RCNEI (1998) trazendo seus objetivos gerais para EI como propostas curriculares para os planejamentos dos professores, bem como suas práticas. Para a ampliação da apropriação e a construção dos conhecimentos pelas crianças, é necessário o outro (este outro sendo uma criança de mais idade, um adulto e a própria instrução), as interações, participações em situações problemáticas/desafiadoras e mediadas, é que as crianças consigam associar às experiências reais (àquelas que as crianças consigam resolver e façam sentido nas aprendizagens).

É que prezamos por planejamentos pautados nestes direitos, num currículo assistido às necessidades pedagógicas das crianças. Reforçamos aqui o que Documento do Estado do RN fala sobre a importância do planejamento, ao dizer (Rn, 2018) é competência do adulto-educador planejar e promover momentos que auxiliem e prossigam avançando nas aprendizagens e potencialidades. As ações do mediador precisam ser voltadas a conhecer seus educandos de perto, como se dá seu desenvolvimento, suas aprendizagens e ainda mais, conhecer as necessidades de caráter social, cognitivo, emocional e físico. Que em todas as práticas e intervenções hajam intencionalidade, mas não apenas no planejamento, sobretudo, manter diariamente uma organização de práticas sistemáticas e intencionais.

Atentamos que as docentes responderam ainda nesta quarta questão, o que está associado às questões 6 e 7, discutida mais à frente. Mesmo sem direcionar, ainda na mesma pergunta, algumas delas responderam qual o modo dessas brincadeiras, nos seguintes recortes:

[...] tanto de maneira livre como direcionada, [...] (P – Boliche)
 [...] na sala de aula [...] (P- Cabo de guerra)
 [...] livre... (P- Jogo da velha)
 [...] realizo a brincadeira de modo lúdico[...] (P- Ciranda)
 [...] dentro da rotina [...] (P- Roda gigante)

De todas as 10 (dez), apenas 5 (cinco) delas quiseram deixar transparecer como aconteciam as brincadeiras, “livre, direcionada, de modo lúdico, dentro da rotina e na sala de aula”. Estes recortes nos ajudam a refletir que a ludicidade, a rotina, a sala de referência, de modo intencional, livre e direcionado quanto ao brincar, precisa acontecer não apenas na sala de referência como uma das professoras assim mencionou, mas em meio a natureza e de acordo com a rotina e necessidade do dia e da criança. Subtende-se que os sujeitos da pesquisa

compreendem essa diferença no modo de apresentar tais situações brincantes ou devem assim fazê-lo.

Ao tratar de rotina, o Rnei (1998, v.1, p. 54) a compreende como “[...] a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático[...]”. Como já apontamos neste trabalho sobre a excelência de pensar no tempo, este por sua vez, é o momento de “envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (*Ibid*, p. 54). Vejamos que para se pensar na rotina, antes pensamos no tempo e nas demais situações cotidianas dentro ou fora desta rotina, até porque desde a chegada, até a saída da escola, considera-se o tempo da rotina, bem como das aprendizagens, envolvem o como, o por que, com quem e para quem trabalhar as brincadeiras nessas esferas citadas acima.

Simultânea à pergunta anterior, a 5ª (quinta) proposta foi direcionada a conhecer se as diversas brincadeiras estavam inclusas em seus planejamentos e quais das brincadeiras diárias costuma-se realizar periodicamente com as crianças.

Referente as respostas dadas pelas professoras, todas inserem as brincadeiras periodicamente em seus planejamentos. Do total, 3 (três) destas (não são as mesmas das respostas anteriores), esclarecem que “ - procura sempre introduzir através das propostas de aula, especificando quais de maneira vaga, que segundo ela, (P- *Boomerang*) escolhe de acordo com o tema, onde busca “- vídeos, músicas, brincadeiras e contação de histórias.

A segunda professora, responde que “desempenha as brincadeiras a partir do currículo da escola, as propostas direcionadas, pensadas e elaboradas no planejamento individual” (P- Roda gigante). Depois ela menciona aquelas que aplica com frequência: “Circuito, brinco de esconde-esconde, lençol, bola, bola de sabão, boliche, brincadeiras de roda, tecido na bola e fantoches. E a terceira professora, respondeu, usando as palavras da própria pergunta, que “segue um cronograma, mas dentro dele está inserido as ‘atividades recreativas’ (P- Boneca de pano). Porém, das 10 (dez) entrevistadas, 2 (duas), destas, a (P- Boliche), especificou separando o momento e qual o tipo de direcionamento realiza, “[...] semanalmente o parque. Diariamente, brincar livre. Com jogos ou trazidos pelos alunos. E também direcionados através de projetos”. E a (P- Ciranda) diz que “Costuma aplicar nas sextas. Atividades recreativas, de circuito”. Que segundo esta, é para desenvolver as habilidades motoras amplas e finas e explorar os brinquedos trazidos pelas crianças.

Analisa-se diante destas respostas apresentadas que, das 10 (dez), 5 (cinco) deram respostas diversificadas. Sobre currículo, planejamento, propostas. Apenas brinca-se nas sextas de maneira recreativa, se for na semana, pode ir para o parque e livremente todos os dias. E as outras 5 (cinco), responderam somente quanto as brincadeiras realizadas periodicamente, com

exceção de 1 (uma) que nada informou sobre o tipo. Ao expressar que seria “[...] brincadeira livre e direcionada. (P- Amarelinha).

As brincadeiras citadas foram: Jogos, músicas, leitura, práticas de socialização diárias, [...]” (P- Massa de modelar). Considerou-as como fundamentais na rotina. “[...] Trabalha a questão da consciência corporal, movimento e dança e atividades rítmicas” (P- Cabo de guerra). As “atividades/brincadeiras de competição, dança das cadeiras, bambolê, boliche, [...]” (P- Uniduni-tê). E “[...] alfabeto móvel, blocos de montar, brinquedos pedagógicos” (P- Jogo da velha).

Baseado nisso, um ponto relevante, tratado por Kishimoto, já mencionado neste trabalho, sobre o qual merece destaque, extraído da resposta de 1 (uma) da professora (P- Roda gigante), quando menciona que desempenha brincadeiras a partir do currículo da escola. Ficamos a refletir, sobre o apontamento de Oliveira (2011, p. 230) de que “a formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas”. A autora quer dizer que o desenvolvimento infantil acontece com o conjunto de atividades vivenciadas por elas, com o que são trabalhados e pensados para elas, nas relações estabelecidas com adultos, crianças e com os professores, isso se configura como currículo. Compreensão também defendida por Clímaco (2018), conforme apresentamos no capítulo um deste trabalho.

Antes de seguirmos adiante, como frisamos anteriormente, relembremos que (quatro) professoras responderam (na questão 4), respostas as quais, são contempladas neste momento. Recortamos nesses moldes: “[...] aprendem mais por meio do brincar” (P- Amarelinha); “[...] é algo fundamental na Educação Infantil [...]” (P- Boneca de pano); “[...] de levar a criança a conhecer brincando e assimilando no seu convívio (P- *Boomerang*) e “[...] desenvolvem em suas relações e aprendizados” (P- Massa de modelar). Reiteramos com isso, que as docentes valorizam a brincadeira como importante e fundamental. Além disso, destaca de modo sucinto, o que a mesma pode proporcionar: o aprender, a assimilação daquilo que se presentifica no seu convívio ou meio, alarga o conhecimento e o desenvolver-se através das relações.

Trazemos então, a contribuição de Oliveira (2011) ao arrazoar sobre a construção social da criança, voltada para uma vertente interacionista advinda dos autores Vygotsky e Wallon, já estudados no capítulo um, que decorre de uma relação de trocas recíprocas constituída entre indivíduo e o meio, estabelecidas durante toda uma vida, e perpassam por aspectos que influem sobre o outro. Ainda nesse processo de interação, a autora diz que a criança modifica e é modificada pelo meio, e, “adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir” (*Ibid*, p.130).

A vista disso, neste próximo questionamento, pretende-se considerar, na visão das professoras, qual é o nível de importância dado à brincadeira nesse processo de ensino e

aprendizagem, justificando seu argumento. A partir das concepções das professoras, na sexta indagação, todas afirmativamente informaram que a brincadeira é importante nas experiências, expuseram

Sim. A criança aprende brincando. É preciso que o educador busque em sua prática criar laços com a criança e a brincadeira é essencial nesse processo teórico metodológico. (P- *Boomerang*)

Sim. É muito importante, pois as crianças desenvolvem suas habilidades, conhecimentos e suas relações, socializações entre si. (P- *Ciranda*)

Sim, são nas brincadeiras que exploramos a imaginação, o faz de conta, no qual produz sentidos ao ato de brincar, explora e desafia, auxilia nas experiências da vida cotidiana. (P- *Roda gigante*)

Considero fundamental, pois a partir do brincar, desenvolvemos com as crianças a imaginação, interação e experiências significativas. (P- *Massa de modelar*)

Sim. De suma importância, a utilização da metodologia na educação infantil, pois a mesma tem um desenvolvimento em suas capacidades, em experiências vividas, como também, em suas habilidades. (P- *Cabo de guerra*)

Sim, pois de forma lúdica, eles conseguem compreender melhor os conteúdos e vivências trabalhadas. (P- *Uni-duni-tê*)

Sim, através da brincadeira e ludicidade, a criança aprende de maneira mais leve, cria laços e lembranças dos momentos vivenciados em sala de aula, potencializando aprendizado, assim como permite que o professor busque outras formas de mediar esse processo. (P- *Boliche*)

Com certeza, a brincadeira está para criança, assim como trabalho está para o homem, é na brincadeira que eles se desenvolvem, interagem e aprende com seus pares. (P- *Amarelinha*)

Sim, muito. Como falei na questão anterior (quatro), a brincadeira é de fundamental importância no aprender brincando como forma prazerosa e atrativa. (P- *Boneca de pano*)

Em meio ao diálogo através de todas as dez respostas, uma se destacou por ser genérica, embora coerente: “Sim, porque desenvolve o conhecimento e aprendizagem” (P- *Jogo da velha*). Porém, as demais diversificaram-se em suas respostas, contemplando o que abordamos nesta monografia e expressaram que, através das brincadeiras, as crianças desenvolvem suas habilidades, relações, socializações, capacidades, experiências vividas e cotidianas que potencializa o aprendizado, interação, imaginação, aprendem de maneira leve, com seus pares e interagem.

Através disso, podemos dizer que, o sujeito, ao se apropriar dos signos desde seu nascimento, nas práticas de atividades em conjunto, e com “parceiros mais experientes, [...] emprestam significações em suas ações” (Oliveira, 2011, p. 132).

Detalhamos ainda que, três, das dez professoras, justificaram de igual modo essa importância. Duas destas escreveram que, “a criança aprende brincando como forma prazerosa e atrativa” (P- *Boomerang* e P- Boneca de pano). Esse aprender trazido através das práticas foi teorizado por Bahia (2009), cuja compreensão foi apresentada no final do capítulo dois desta monografia. A outra, também com respostas relacionadas, adentra no contexto do papel do educador, descrito no tópico 3.2 deste trabalho monográfico, ao expor: “[...] cria laços e lembranças dos momentos vivenciados em sala [...] permite que o professor busque outras formas de mediar esse processo” (P- Boliche). E a mesma professora continuando sua resposta, P- *Boomerang*, diz: “[...] que em sua prática, cria laços com a criança”[...].

Certamente, estas últimas respostas nos revelam que a criança precisará, em seu primeiro contato com a unidade escolar, na primeira infância, de um ambiente favorável, que o educador como acolhedor nesse espaço, use as ferramentas que dão suporte e gerem possibilidades de socializações e brincadeiras favoráveis como frisamos neste trabalho. A ponto de criar vínculos afetivos, emocionais que construam uma identidade com confiança e autenticidade.

Frisamos mais uma das respostas, “Sim, pois de forma lúdica, eles conseguem compreender melhor os conteúdos e vivências trabalhadas” (P- Uni-duni-tê). Salientamos que apesar de na EI, não trabalhar os conteúdos com o intuito de alfabetizar, porém sistemáticos, e por vezes, avaliativo de um processo que faz parte do ensino, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entendemos que, “A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas [...]” (Brasil, 1998, v.1, p. 54 e 55).

Concomitante a isso, nesse contexto, na sétima indagação do questionário buscamos que explicitassem quais jogos e brincadeiras contribuem para as aprendizagens. As respostas elucidaram que as professoras dessas duas escolas inserem em sua prática cotidiana uma diversidade de jogos e brincadeiras:

Lata de leituras. Adivinhações, musicalização, gincanas e jogos de disputa. Vídeo! Músicas com instruções. Construções lúdicas. Portfólio. (Receitas, Identidade, Brinquedo preferido, meu nome.) Reconto de Narrativas da Sacola Viajante. (P- *Boomerang*)

As brincadeiras como cantigas de roda, os jogos, bingos, ditados em forma de brincadeiras, as competições). (P- Ciranda)

O jogo da memória, brincadeira de faz de conta, associação das cores, quebra-cabeça, cantigas, brincadeira do cone, projetor. (P- Roda gigante)

Circuito com obstáculos, músicas com instruções, blocos, entre outros. (P- Massa de modelar)

Os jogos de imitações, uso dos encaixes (explora as cores, a montagem) as cantigas de roda. (P-Cabo de guerra)

Massa de modelar - modelando o número e letras; Contagem- no boliche ou pontinhos, prendedores. Circuitos, entre outros. (P- Uni-duni-tê)

Brincadeiras com músicas; brincadeiras que trabalhe a coordenação motora ampla e fina; jogo da memória e de associação. (P- Boliche)

Brincadeiras livres, jogos diversos, como quebra-cabeça, memória. Nas brincadeiras com brinquedos percebo que o imaginário é ativado e a criatividade é estimulada. (P-Amarelinha)

Várias, dentre elas: bloquinhos de montar, pois trabalha a mente, raciocínio e atenção. Na verdade, qualquer brincadeira ou jogos, é interativo para a aprendizagem da criança. (P- Boneca de pano)

Jogos pedagógicos, amarelinha e brincadeiras lúdicas. (P- Jogo da velha)

Como podemos observar, jogos e brincadeiras como: circuito com obstáculos, jogos de imitação, da memória, blocos de montar, brincadeira de faz de conta, massa de modelar, cantigas, adivinhações, amarelinha, música com instrução, reconto de narrativas e brincadeiras livres, por serem as preferidas, estão inseridos na rotina escolar das crianças e são imprescindíveis. Como já discutimos nesse trabalho, as atividades desenvolvidas a partir de jogos e brincadeiras proporcionam desenvolvimento da (o) (coordenação motora, criatividade e imaginação, ludicidade, raciocínio lógico, compreensão do contexto vivido, entre outros). Já apontados por Vygotsky (1991, p. 68) que o brinquedo “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento”.

O brinquedo auxilia a criança no processo de adaptação em que precisa desapegar-se do contato temporário familiar quando se encontra na escola, e o jogo auxilia no combate ao desconhecido/novo, das experiências escolares. Já no que concerne a brincadeira do faz de conta, o mesmo autor esclarece que, “a ação numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento, não somente pela percepção imediata dos objetos [...], mas também pelo significado dessa situação” (*Ibid*, p. 65).

Partimos então para o que requeremos na questão oito, buscar conhecer os registros das observações feitas pelas professoras ao desenvolver atividades lúdica. Assim como Ostetto (2012), compreendemos que a tarefa de observar, registrar e avaliar os progressos, ou recuos e ritmos de aprendizagem, não é tão fácil para realizar. Mas é necessário num processo de escutar e colaboração conjunta.

As respostas evidenciaram que as professoras compreendem que as atividades lúdicas são recursos importantes para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e motor:

A interação da criança com a proposta da brincadeira. Observo se ela consegue seguir todos os comandos, se ela desperta o senso de ajuda com os outros. (P-Boomerang)

As observações feitas são as aprendizagens que adquirem no momento da execução das atividades. Como por exemplo: A concentração, a agilidade e os que têm dificuldades e outros ao aprender. (P- Ciranda)

Observação, realizo anotações e registro por meio de fotos, diálogo através da brincadeira, dialogo com os pais e a gestão, toda comunidade escolar. (P-Roda gigante)

Como a criança reagiu a atividade proposta, como concluiu e se conseguiu compreender. (P- Massa de modelar)

Através de registros é possível observar o desenvolvimento das atividades lúdicas como na interação dos mesmos. Consigo através das mesmas (brincadeiras), avaliar a aprendizagem deles. (P- Cabo de guerra)

Interação entre elas, compreensão das regras estabelecidas, aprendizagem no sentido de ganhar e perder. (P- Uni-duni-tê)

Participação, oralidade, coordenação motora, atenção, assimilação de conteúdos trabalhados diariamente. (P- Boliche)

As observações consistem no desenvolvimento integral da criança, quais aspectos ele progrediu a partir de tal brincadeira. Por exemplo, brincadeira com blocos de montar, observo a coordenação motora, criatividade, imaginário, interação, entre outros. (P-Amarelinha)

As crianças embora estejam brincando, notamos muito a questão do Eu e o outro no quesito divisão, ajuda, partilha. (P- Boneca de pano)

Auxilia na aprendizagem e melhora o conhecimento. (P- Jogo da velha)

Desempenho brincadeiras a partir do currículo da escola, as propostas direcionadas, bem como as pensadas, elaboradas no planejamento individual. (P- Roda gigante)

Além do desenvolvimento cognitivo e motor, as observações das professoras revelam que outras habilidades são desenvolvidas pelas crianças através das atividades lúdicas e experiências de convívio no espaço coletivo, relações, transformações uns (umas) com os (as) outros (as), bem como psicomotricidade, mencionadas no subtópico 3.1 deste trabalho, a compreensão sobre os limites, regras e respeito durante os jogos e com o outro, sobre identidade, criatividade etc. A despeito disso, podemos afirmar que a “criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com os parceiros” (Oliveira, 2011, p. 229).

Ressaltamos um detalhe reconhecido e deixado pela (P- Boneca de pano) que destaca a interação com os pares nas experiências sociais, retomando a compreensão dos campos de experiência: o eu, o outro e o nós, revisto no tópico 2.1 deste trabalho. A professora fala sobre aprender na divisão, ajuda e partilha, e assim as crianças vão construindo e se constituindo com os pontos de vista de outrem, num “modo próprio de agir, sentir e pensar” [...] Brasil (2017, p. 40).

Na nona questão, gostaríamos de saber quem é o protagonista na escolha das brincadeiras e suas definições. Pelas respostas, em sua maioria, confirmaram ser o professor. Das 10 (dez), 7 disseram ser elas mesmas. Destas 7(sete), apenas 2 (duas) delas explicaram que o faziam juntamente com as auxiliares da sala (uma respondeu com “as tias das salas”), 1 (uma) com a coordenação pedagógica e outra disse que, “Realizo a escolha e compartilho com os professores, pesquiso, e aceito sugestões. (P- Roda gigante). Com isso subentende-se que do total, apenas 3 disseram ser ela (professora) e por vezes as crianças. Destacamos: “Brincadeiras livres são escolhidas pelos alunos e direcionadas pela professora. (P- Boliche); (P- Uni-duni-tê) e (P- Boneca de pano).

Pensar em uma criança protagonista, é dar a ela, a oportunidade de explorar, descobrir, experimentar, sentir, exercer papéis que a torne feliz e satisfeita em seu tempo e necessidade. É propiciar autonomia e “[...] experiências que possibilitem a cada uma [...] participar como protagonista ativo e construtivo das experiências que está envolvida” (Fortunati; Tognetti, 2019, p. 81 *apud* Rezende, 2022, p. 117). Ocorridas através dos processos de “construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de educação infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas” não apenas nisto, mas também nas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações” [...] (Carvalho; Fochi 2017, p. 27).

Percebemos que a compreensão das professoras sobre a definição e escolha das brincadeiras, coaduna com a compreensão de Bahia (2009), de que as mesmas são uma atividade fundamental pedagógica. Além disso, as respostas de três dessas professoras, reforçam a importância da participação e protagonismo das crianças na escolha dessas brincadeiras, reforçando a percepção de Fochi (2019).

Percebemos que as colocações das professoras, na décima pergunta, quando pretendemos saber quais materiais pedagógicos e brinquedos são usados em prol das crianças, algumas respostas evidenciam semelhanças com as anteriores, expressam:

Alfabeto móvel. Livros de leitura - Portifólio. Atividades lúdicas e internacional. Sacola viajante (semanal). (P- *Boomerang*)

Os materiais são confeccionados por meio de sucata/recicláveis junto com crianças e professores. E os brinquedos são os que eles trazem. (P- *Ciranda*)

Bolinhas, casa de brinquedos, animais, fantoches, ursos, cones, peças de montar, massinha, números, das formas. (P- *Roda gigante*)

Jogos, vídeos, fantoches, tintas, papel picado, cola, entre outros. (P- *Massa de modelar*)

Os que contém na escola (encaixes) os que eles trazem de seus lares; o alfabeto móvel e os números. (P- *Cabo de guerra*)

Bloco de montagem, boliche, bola, atividades com materiais recicláveis, rolinho de papel higiênico, tampinha de garrafa, prendedor de roupa. (P- *Uniduni-tê*)

Jogos de encaixe, jogos de construção, bonecos, carros, boliche, massinha, etc. (P- *Boliche*)

Blocos de montar, massinha de modelar, brinquedos favoritos, parquinho, etc. (P- *Amarelinha*)

Massa de modelar, brinquedo de encaixe de cores e letras. (P- *Boneca de pano*)

Brinquedos de empilhar e encaixar, fantoches, massinha de modelar, jogo da memória, quebra cabeça. (P- *Jogo da velha*)

É evidente que os recursos/brinquedos mais utilizados pelas professoras em prol das crianças são, massa de modelar, fantoches, blocos de montar, empilhar, encaixar, brinquedos favoritos que vão desde os bonecos (as), carrinhos, animais, até as bolinhas. E os materiais pedagógicos são a Sacola viajante e os livros de leitura (não especificados) e os demais exploram-se quando as crianças trazem de casa.

Salientamos que das dez educadoras, apenas uma em cada instituição, isto é, duas destas trabalham como materiais não estruturados que possibilitam a atividade criadora da criança e instiga a criatividade e o senso de interesse por produzir, sejam nas artes plásticas, ou quaisquer modos de expressão literária. Pois, trabalho do professor é de observador, a medida em que as crianças realizam suas ações diversas, ele vai acompanhando a atividade principal delas, ricas de interações infantis. Oliveira (2011).

Na 11ª pergunta, momento no qual indagamos sobre o modo como se brinca, o tempo destinado ao brincar e como surgem os projetos, percebemos que há uma assiduidade das experiências lúdicas cotidianas na prática das professoras. Porém, no quesito de tempo, nem todas as respostas anunciam um planejamento do tempo em consonância com o que prevê o currículo:

Diariamente, ao final da proposta diária deixo eles livre para (massa de modelar, brinquedos de encaixe, livros). Deixo esse momento para o final da aula. (30 minutos). Os projetos são pensados de acordo com as datas e temas propostos em planejamentos pedagógicos. (P- *Boomerang*)

Costumo brincar depois das refeições. Eles usam a criatividade deles com os brinquedos. Massa de modelar, etc. Os projetos já vêm prontos e os professores observam como realizá-los de acordo com a realidade.

As brincadeiras acontecem na acolhida, depois do intervalo, bem como nas sextas-feiras que fazemos um dia recreativo, depois de um intervalo de uma atividade. Surge da necessidade das próprias crianças, observamos as suas emoções, as falas, o que eles desejam e estão sentindo. Analisamos as particularidades de cada sujeito. (P - *Roda gigante*)

Após o lanche, baseado em atividades que foram propostas para o dia. (P- *Massa de modelar*)

Não há intervalo. Há momentos durante a rotina que o brincar é livre, em outros, o brincar é direcionado. Com o tempo variado. Ao observar que não é proveitoso, recolhe os brinquedos. (P- *Cabo de guerra*)

Toda semana - de forma direcionada e de forma livre. Todos os dias, por 15 minutos. Em conjunto, pensado pela instituição- Resgatando brincadeiras antigas. (P- *Uni-duni-tê*)

Momento da acolhida. 30 minutos. Brincam com jogos pedagógicos, bonecos, carros, boliche, massinha, etc. P- *Bolicho*)

Todos os dias seres brincam, por volta de 30 minutos a 40 min. (P- *Amarelinha*)

Elas brincam de acordo com o cronograma, em alguns momentos nas aulas relacionados as atividades. No momento do intervalo é só o lanchinho mesmo. (P- *Boneca de pano*)

De 15:50 às 16:30 min - parque todas as sextas-feiras e dia do brinquedo. (P- Jogo da velha)

Mediante a fala destas professoras, frisamos as respostas que mais chamaram nossa atenção com relação ao tempo e aos projetos.

Contribuindo nesse aspecto, Oliveira (2011) faz menção ao emprego do tempo na organização de atividades, ao relatar que “A reorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança”, levanta o exemplo destas atividades como, “a fila, o baixar a cabeça na mesa” (*Ibid*, p. 231), que precisa ser avaliado.

Vejamos que em uma instituição, as crianças só brincam no final do dia, uns 30 minutos. Três professoras seguiram nessa resposta, até 40 minutos. Outras duas falaram que acontecia sempre após o lanche, no final da aula. Outras tristemente afirmaram acontecer em todos os dias, porém 15 minutos e o pior foi quando uma professora retruca que “não há intervalos [...] Ao observar que não é proveitoso, recolhe os brinquedos” (P- Cabo de guerra).

Pensamos que a sala de referência seja o espaço e tempo oportuno que está diretamente relacionada com as experiências e hipóteses das crianças, tendo em vista que constantemente elas investigam, criam e descobrem. Jamais podem ser tolhidas, como dialogamos em linhas anteriores, pois é na sala que surgem os projetos. Os mesmos precisam ser sempre baseados na realidade social, que envolve família, comunidade escolar e as curiosidades e descobertas através do diálogo e suas significações com as crianças. Pelas respostas dadas, há uma carência ao pensar sobre os projetos junto as crianças e todas as professoras estipulam o tempo, e seguem o cronograma pronto da instituição, embora não há erros nisso. Não obstante, apenas uma destas, citou o projeto desempenhado na instituição, resgatando brincadeiras culturais, Rodrigues (2009).

Segundo Oliveira (2011), os projetos são organizados a partir de temas e reconhecem a importância, desde bem cedo, de a criança usufruir de objetos culturais que permitem a criança explorar os instrumentos e os sons com uso da própria voz ao cantar, ouvir histórias, realizar brincadeiras no parque, brincar com areia e água e muito mais.

Por fim, na 12ª questão, na qual indagamos a disponibilidade do espaço da instituição para o exercício das práticas lúdicas num contexto que envolva relações diversas com equidade e diversidade, percebemos que ainda não há, nas duas instituições, espaço adequadamente estruturado para o desenvolvimento dessas práticas:

Sim. Momento cultural nas quintas-feiras. (Teatro, leituras, músicas, entre outros.) (P- *Boomerang*)

Considero um pouco o espaço. (Pátio, parque). Não são tão favoráveis, os recursos. Não há diversidade de brinquedos. Tentamos introduzir o máximo possível. Obs.: Levam as crianças para um momento de socialização no pátio com todos da instituição, tratando sobre temas como *bullying*, ocorrido muito na escola e especificamente nesta turma. (P - Ciranda)

Ainda não temos um espaço que nos permita ampliar e explorar outros aspectos relevantes para o desenvolvimento das crianças, mas dentro da realidade, criamos estratégias para planejar e executar atividades, brincadeiras, respeitando as condições existentes. (P - Roda gigante)

Sim. A escola é ampla, tem materiais disponíveis de acordo com planejamento. (P - Massa de modelar)

Considero um espaço favorável, pois procuramos adequar de acordo com as necessidades. (P- Cabo de guerra)

Sim, é favorável. Temos espaços, alguns materiais/recursos e criamos outros. (P- Uni-duni-tê)

Sim. A escola dispõe de brinquedos e espaço para parque e solário, que atende alunos típicos e atípicos. (P - Boliche)

Sim. (P - Amarelinha)

Sim. O espaço no CEMEI é muito bom. E quando tratamos de inclusão, sempre trabalhamos pensando no todo. (P - Boneca de pano)

Sim. (P - Jogo da velha)

Consideramos ser o espaço escolar e os envolvidos neste, oportunos para desenvolver momentos de interação, uso de materiais diversos, promoção de inclusão e respeito às diferenças. Pelo relato das professoras, observa-se que uma detalha com precisão a identidade escolar na qual faz parte, ao mencionar sobre o espaço como “muito bom” e inclui todos respeitosamente (P- Boneca de pano), esta professora dialogou sobre as particularidades de sua turma e do carinho ao lidar com cada um deles. Nesta mesma creche todos sentem-se satisfeitos. Há espaço para uso dos brinquedos confeccionados e reservados na sala da secretaria em que realizam uma espécie de empréstimo, há também o solário e o parque para as crianças, porém com salas apertadas. Recebem e atendem a todos alunos típicos e atípicos da comunidade.

Na outra creche, duas das professoras se apresentam insatisfeitas quanto o espaço fornecido para as crianças, mesmo mantendo a ética e o respeito em seus diálogos sobre isso. Se mostraram explícitas em suas justificativas sobre a ocorrência desses momentos, ressaltando que os recursos não são favoráveis, planejam de acordo com a realidade e condições permitidas.

As professoras conseguem compreender essa importância, mas nem sempre as condições são propícias para exercer uma cidadania a bem de todos, na diversidade e na qualidade. Sem tornar evidente a “seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e não ‘aptas’, ‘prontas’ e não ‘prontas’[...], mas sobretudo, “reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de toas as crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Atentando para o perfil dos sujeitos da pesquisa, dentre as dez, duas não especificaram nada além do sim; uma foi sucinta e respondeu apenas o solicitado; outra não conhecia o termo “sala de referência” e por ser educadora física, frisou na maioria de suas respostas, proposição de atividades lúdicas voltadas ao desenvolver da coordenação motora ampla/fina e aspectos da corporeidade que, embora sejam extremamente precisas, no âmbito da EI não deve se restringir apenas a fatores físicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança no mundo
Deve ser protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os perigos da vida

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar. [...]

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também
Tem o direito de sorrir.
O direito correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir... [...]

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação. [...]

Carrinhos, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular. [...]

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!
(Ruth Rocha, 2002, p.1-3)

As vivências e experiências infantis com os jogos, com o brinquedo e com a brincadeira, é um direito de toda criança e é evidente que esta atividade cultural é aprendida nas práticas cotidianas com a mediação do professor, com seus pares, seu envolvimento nas ações lúdicas e intencionais, potencializando um aprendizado rico e desenvolvimento integral da criança.

Conforme vimos neste trabalho, desenvolvido diante de um constructo que advém de diversas compreensões teóricas, pesquisas e dos diálogos sobre essa investigação da importância da brincadeira na EI, constatamos, diante das discussões apresentadas pelos teóricos que as relações, os tempos, diversos materiais, jogos, o espaço, as interações e a

brincadeira, enquanto eixos estruturantes do currículo, promovem desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

O modo como brincam, como são conduzidas, direcionadas, livremente ou não, a permissão por explorarem, expressarem, conhecer, descobrir, conversar sem pressa, desenvolvem as habilidades e favorecem a formação integral desde a creche, maternal/jardim, pré-escola e também ao longo da vida adulta.

Essa pesquisa que buscou investigar a contribuição dos jogos e da brincadeira nas experiências de desenvolvimento e aprendizagem em duas instituições de Educação Infantil no município de Lajes/RN, revelou, que a percepção das professoras sobre a brincadeira, coaduna com o proposto neste trabalho, uma vez que elas compreendem a importância dos jogos e da brincadeira para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento diversos das crianças da EI. A prática das professoras se ajustam com os documentos reguladores ao oferecer diversos materiais, incluindo aqueles favoritos, os que são possíveis para levantar apreensões significativas no cotidiano escolar das crianças. Porém com relação ao tempo destinado às práticas lúdicas, ainda há um déficit.

Os dados da pesquisa mostraram que algumas professoras, apesar de seguirem o cronograma e realizarem seus planejamentos individuais ou junto à coordenação pedagógica, com ou sem interferência de outrem, ainda não promovem a disponibilidade do protagonismo das crianças nesse processo das escolhas dos brinquedos e dos projetos, pois estes são prontos e gerados de acordo com o que a instituição apresenta a comunidade escolar.

Constatamos, mediante pesquisa e análise dos dados construídos neste trabalho, que nem todas as professoras estão em sintonia com as questões do tempo, protagonismo, cronograma escolar e projetos desenvolvidos. Embora as mesmas tenham ciência e percepção, há uma lacuna a ser preenchida no quesito de uma formação continuada a essas docentes, como apontamos no último capítulo deste trabalho. Em linhas gerais, defendemos que as educadoras possam ampliar repertórios vivenciais e culturais, a fim de que sejam benéficos nas atuações e significações de papéis e ações práticas para as crianças viverem sua infância e, através dos jogos e da brincadeira, possam imaginar, criar e aprender.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Maria Aparecida Lira. **A importância da Brincadeira na Educação Infantil: desafios para a gestão escolar.** Curso de Pós-graduação a distância especialização - Lato-Sensu em Gestão Educacional. Cruzeiro do Oeste, PR, Brasil, 2009.

BARBOSA, Marcia Cintra. **A importância do brincar na educação infantil: Métodos e Técnicas de Ensino.** 2018. 54 folhas. Monografia (Especialização em educação métodos e técnicas de ensino).

BARBOSA, Maria Carmem S. et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC, 2009. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. **Caderno de Educação: Ensino e Sociedade,** Bebedouro - SP, 2015.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BERTOLDI, Maria Eugênia. **Psicologia da Aprendizagem.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.** Lei N. 8.069/90. Brasília, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).**

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2009.

BRASIL. MEC. CNE. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, p. 1-98, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação**

Fundamental. Vol.1 — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Secretaria de Educação Básica. – Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; Fochi, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Ministério da Educação. INEP. Em aberto, Brasília: O Instituto, v. 30, 2017.

CLÍMACO, Fernanda. **Guia Completo da BNCC para a Educação Infantil**. Escola de Professores da Infância. Revisão: Isabela Piva, 45p, 2018. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2010.

DALLABONA, Sandra Regia. MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. V. 1 n. 4, jan.-mar, p. 107-112, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura e currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. Natal. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2016.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (Org.) **Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas** /Mossoró: EDUFERSA, 2022, 295p.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI**. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMIGA, Fernanda Andrade. **Jogos e brincadeiras na educação infantil para a promoção do desenvolvimento cognitivo**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de P, Gama-DF, 58p, 2021. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/980/1/Fernanda%20Andrade%20Formiga_0009941.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Perspectivas e Práticas Atuais: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS** do I Simpósio Nacional: Currículo e em Movimento- Belo Horizonte, n. 20, p. 1-20, nov./2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 23 nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. BOMTEMPO, Edda. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. [S.I.]: Cortez, 1998.

KRAUSE, Maggi.; VICHESSI, Beatriz.; SILVA, Wellington Soares. **Caderno Brincar: Propostas práticas para brincadeiras inclusivas na Educação Infantil**. Volume 2, Associação Nova Escola. São Paulo, 2018.

MARCONI, Marina Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Material de Estudo-Workshop Psicomotricidade-pdf**. Editora Neuro Saber, 2020. 13 páginas. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/469060077/AULA-02-MATERIAL-DE-ESTUDO-WORKSHOP-PSICOMOTRICIDADE-2020-pdf>. Aceso em: Acesso em: 23 nov. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento).

ROCHA, Lidiane Michelle Amancio de Oliveira. Experiência com o brincar lúdico e intencional: um relato de experiência em uma turma de educação infantil. **ANAIS** do VIII CONEDU. Publicado em: 07 de dezembro de 2022. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90793>. Aceso em: 23 ago. 2023.

ROCHA, Ruth. **Os direitos da criança segundo Ruth**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Acesso disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/ruth_rocha.pdf>.

Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. Natal: Offset, 2018.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. 2009. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Decanato de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ, Mesquita.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Curso de aperfeiçoamento em campos e experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil. Natal: UFRN, 2012. Texto Didático do Módulo II (no prelo).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.