



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LINS MANZI

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS FAMILIARES
SOBRE A DIMENSÃO DO LÚDICO NA INFÂNCIA

RECIFE

2024

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LINS MANZI

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS FAMILIARES
SOBRE A DIMENSÃO DO LÚDICO NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Maria Uchôa Simões

RECIFE
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

M296c Manzi, Maria das Graças da Silva Lins.
Concepções das professoras de educação infantil e dos familiares sobre a dimensão do lúdico na infância / Maria das Graças da Silva Lins Manzi. – Recife, 2024.
87 f.

Orientador(a): Patrícia Maria Uchôa Simões.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Atividades criativas na sala de aula. 4. Famílias 5. Professores. I. Simões, Patrícia Maria Uchôa, orient. II. Título

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LINS MANZI

**Concepções das professoras de Educação Infantil e dos familiares sobre a dimensão do
lúdico na infância**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, Culturas e Identidades
associado à Universidade Federal Rural de
Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em: 13.05.2024

BANCA EXAMINADORA

Patrícia Maria Uchôa Simões
Orientadora

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A Deus, senhor da minha vida e fonte de expiração, sem ele nada seria possível. Aos meus pais, Antônio e Josefa, pelo amor e exemplo, grandes referências em minha vida. Ao meu esposo, Joaquim (*in memoriam*), pelo amor, companheirismo, apoio e incentivo no início dessa jornada. Aos meus filhos, Rafael e Renata, certeza do milagre e fonte do amor e razão do meu viver.

“Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” - Walter Benjamin

AGRADECIMENTOS

A Deus, que foi meu guia durante essa trajetória, zelou pela minha vida e me confortou quando tudo parecia difícil e desafiador, além de ter me oferecido sabedoria e discernimento para trilhar pelo melhor caminho; como também, à Nossa Senhora de Fátima, por me permitir concluir esse Mestrado tão almejado em minha vida acadêmica.

À minha família, especialmente, à minha mãe Josefa (*in memoriam*) por, mesmo com pouca escolaridade, ter me incentivado a crescer através do estudo, como única herança que ela tinha para deixar; também ao meu pai, Antônio (*in memoriam*), que foi sempre muito presente em minha vida, eles me ensinaram a enxergar a vida como curta, mas não pequena, a correr atrás dos meus sonhos e a enfrentar todas as dificuldades que apareceram pelo caminho.

Ao meu esposo, Joaquim (*in memoriam*), dedico este trabalho em sua memória, que veio a falecer durante o percurso de início do Mestrado, e pelo seu amor que me conduziu a persistir e permanecer lutando pelo dom da vida e suas transformações.

Aos meus filhos, Rafael e Renata, pela paciência em me ajudar em toda a caminhada de estudos, principalmente com a tecnologia digital, além de compreenderem meus momentos de ausência. Vocês são ponto de apoio e amor na minha vida.

À minha nora, Poliana, e ao meu genro, Gabriel, pelo apoio prestado nessa caminhada.

Às minhas irmãs, Telma e Andreia, pelo incentivo e por me fazer ver amor nos pequenos detalhes.

A meu cunhado, Luis Augusto, e minha sobrinha, Clarinha, por sempre apoiarem minhas escolhas, acreditarem em mim e aplaudirem todas as minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos, Regina, Lucas e Bruninho, pelo coração bondoso e pelas palavras amigas que sempre foram oferecidas a mim na hora certa. À minha sobrinha Marina, por sempre se fazer presente e me oferecer ajuda quando foi necessário.

À minha orientadora, professora Patrícia Maria Uchôa Simões, que me “adotou” desde o início dessa jornada. Ensinou-me muito mais do que os conteúdos obrigatórios do Mestrado, destaco sua grande atuação em defesa de uma Educação Infantil de qualidade. Além de despertar em mim, através das nossas incontáveis reflexões, meu lado mais humano, ao seu lado tornei-me mais capaz de entender o outro pelo olhar da sociologia da infância. Obrigada por acreditar em mim até nos momentos em que me considerei desacreditada.

Às professoras, Gilvaneide e Denise, pelas contribuições na minha qualificação, por me incentivarem a ir além e por serem peças fundamentais na construção dessa Dissertação.

À professora Juceli, pelo espírito de cooperação, partilha e ajuda, quando nem mesmo era pedido, e por sua disponibilidade em ajudar e me fazer acreditar mais na bondade do outro.

Aos meus professores das disciplinas cursadas nesse Mestrado, agradeço por me fazerem refletir sobre uma educação mais humanizada e por serem inspirações de pessoas e profissionais para mim. Grata por cada aprendizado repassado.

Às gestoras e coordenadoras pedagógicas das creches parceiras, especialmente à Karla e à Silvana, agradeço a essas instituições por possibilitarem a realização dessa pesquisa; às professoras de Educação Infantil e familiares, que compartilharam suas concepções, permitindo o uso de suas vozes para fins acadêmicos e para aprimorar o atendimento educacional nas Instituições públicas de Educação Infantil. Expresso meu agradecimento a todos.

À gestora, e professoras, adi's e demais funcionários da Creche Ame as Crianças, pelo incentivo e compressão do meu afastamento nesse percurso de estudos.

Ao GPIEDUC, pelos enormes conhecimentos e aprendizagens através dos estudos da Sociologia da Infância, as discussões compartilhadas me auxiliaram a expandir minha perspectiva como professora, enriquecendo minha prática pedagógica.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), que possibilitaram a realização do meu sonho ao executar essa pesquisa. Meu agradecimento, também, à equipe operacional, cujo trabalho proporcionou segurança, receptividade e tranquilidade, além de manter o ambiente limpo, permitindo que pudéssemos utilizar os espaços das instituições com conforto e qualidade.

Aos amigos do Mestrado, especialmente à Ana Freire e Emília, obrigada pelo apoio constante.

Aos meus amigos da vida, que tornaram os últimos dois anos mais tranquilos, foram ponto de apoio todas as vezes que me desesperei. Sem vocês, tudo isso seria mais difícil, por isso são peças fundamentais nessa conquista.

RESUMO

O presente estudo parte da concepção de que as crianças são agentes sociais que produzem suas próprias culturas infantis e de que a brincadeira, entendida como uma atividade intrínseca ao universo infantil, está estreitamente relacionada à dimensão lúdica, envolvendo não apenas o ato de brincar, mas também a vivência de experiências que despertam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento integral das crianças. O estudo considera também que, através dessa dimensão, as crianças aprendem na Educação Infantil. A perspectiva teórica adotada foi a dos novos estudos sociais da infância, em diálogo com a psicologia histórico cultural de Vygotsky, com a abordagem socioantropológica de Brougère, bem como com autores que refletem a brincadeira na Educação Infantil, como Kishimoto e Wajskop, entre outros. O objetivo foi analisar as concepções das professoras da Educação Infantil e dos familiares de crianças nessa etapa do ensino sobre a brincadeira e a dimensão lúdica na infância. Uma vez que, é através da dimensão lúdica que a criança aprende e se desenvolve na Educação Infantil. A pesquisa utilizou a técnica de grupos focais, nos quais foram realizadas gravações em áudio das falas dos participantes que depois foram transcritas. Os registros foram organizados por temáticas para a construção de análises interpretativas. De forma geral, observou-se a diversidade de interpretações e entendimentos em relação ao papel desempenhado pela brincadeira na infância, não apenas no aspecto recreativo, mas também como ferramenta pedagógica e promotora de aprendizagem. Enquanto as famílias destacam a brincadeira dirigida na Educação Infantil, as professoras percebem também a função da brincadeira livre nessa etapa do ensino. Por sua vez, os desafios relacionados ao aumento do uso da tecnologia, como entreterimento pelas crianças, alertam para a busca de uma abordagem mais equilibrada, com supervisão consciente dos familiares e educadores, visando garantir que os benefícios da tecnologia não comprometam os aspectos físicos, emocionais e sociais associados às atividades lúdicas. Por fim, sugere-se a implementação de programas que promovam interações mais enriquecedoras entre familiares e crianças, por meio de atividades lúdicas, bem como a realização de estudos *in loco* que reflitam sobre questões que articulem a temática da brincadeira com outras temáticas, como relações de gênero, raça ou classe social, tendo como foco a análise comparativa das percepções de família e profissionais da Educação Infantil. Essa abordagem tem implicações para as práticas docentes na Educação Infantil e pode promover um importante debate para a garantia do direito à educação e à brincadeira das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Ludicidade; Famílias; Professores.

ABSTRACT

The present study is based on the conception that playing boosts the child's development, the interaction between peers, the resignification of the world and its values. In addition, they point out that children are social agents who produce their own children's cultures. The ludic dimension involves playing, playing, playing and activities that bring playfulness to the subjects and are directly related to child development. It is through this dimension that children should learn in Early Childhood Education. The objective of this study was to analyze the conceptions of Early Childhood Education teachers and children's families at this stage of teaching about the ludic dimension in childhood, as a form of language, interpretation of realities, interaction with peers and adults. Since, it is through the playful dimension that the child learns and develops in Early Childhood Education. The qualitative perspective was used in the research, using the focus group technique, in which the participants' speeches were audio-recorded and then transcribed. The records were organized by themes for the construction of the interpretative analysis. In this context, the act of playing is seen as fundamental for the integral development of children. By interacting with their peers, especially through pretend play, they create and share a children's culture, expressed through language in a social context. In the same direction, playfulness should be understood as a practice that stimulates creativity and the various forms of human expression, and its result can be identified as a playful activity, which involves the use of games, toys, games and other activities that encourage the act of playing. In general, the results pointed to a positive view of both family members and teachers about play and play for child development, although they still support directed play due to its formative character. On the other hand, the notion of playfulness and playful dimension is directly portrayed by the teachers, while the family members only mention playful activities as gifts and positive for this stage of life. In short, this study sought to contribute to the reflection and change in the pedagogical practices of Early Childhood Education by analyzing the conceptions, perceptions and positions of family members and teachers about play and the playful dimension in childhood and how this influences the learning process and integral development of children.

Keywords: Early Childhood Education; Joke; Playfulness; Families; Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB/COEDI	Secretaria de Educação Básica e da Coordenação da Educação Infantil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE A DIMENSÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.1 Concepções do brincar e da brincadeira	19
2.2 Concepções de ludicidade e dimensão lúdica: brincar, brinquedo, jogo, brincadeira e atividades lúdicas para professores e famílias	23
2.3 O olhar da pedagogia acerca da dimensão lúdica	31
3 A INSERÇÃO DA DIMENSÃO LÚDICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.1 A presença da ludicidade nos documentos oficiais que pertencem a história da Educação Infantil	33
3.2 A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: a Educação Infantil em pauta	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4.1 Abordagem qualitativa de pesquisa	44
4.2 Instituições e participantes do estudo	44
4.3 Técnica de grupo focal	46
4.4 Coleta e análise dos registros	48
4.5 Considerações éticas do estudo	48
5 FAMÍLIA E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES DA DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA	50
5.1 Brincadeira, Desenvolvimento e Aprendizagem	50
5.2 Brincadeira e currículo da Educação Infantil	58
5.3 Brincadeira e ludicidade	61
5.4 Brincadeira e tecnologia	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCALIS: GERAL	78

APÊNDICE B - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCAIS: PROFESSORAS	79
APÊNDICE C - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCAIS: FAMILIARES	80
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	81
APÊNDICE E - ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA PARA OS PARTICIPANTES	83
APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO	85
APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO	86

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir do percurso de formação pessoal, acadêmico e profissional da autora, devido a sua atuação como professora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica na rede particular e em uma creche da Rede Municipal de Recife, e professora na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Olinda. A trajetória desta autora está centrada na Educação Infantil, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e a qualidade do ensino para as crianças.

A autora iniciou sua trajetória escolar na rede pública, começou na Educação Básica e incluiu um curso de secretariado no terceiro ano científico. Em 1985, concluiu o curso de magistério no Colégio São José, em regime especial, onde seu interesse pela educação se consolidou através de estágios na Educação Infantil. Lecionou em uma escola particular, buscou qualificação em cursos diversos e participação em eventos voltados para a Educação Infantil. Ainda em 1985, iniciou o curso de pedagogia na FACHO, com crédito educativo do Governo Federal. Trabalhou como professora e coordenadora pedagógica na Academia Santa Gertrudes de 1988 a 2013, adquirindo experiência significativa. Concluiu sua primeira especialização em Educação Pré-escolar na Universidade Católica de Pernambuco em 1991. Em 2008, começou a lecionar na Rede Municipal de Recife, onde também assumiu a vice gestão escolar e especialização em Gestão Educacional pela UNINTER. Em 2015, tornou-se coordenadora pedagógica da Creche Ame as Crianças. Passou a lecionar para a EJA na prefeitura de Olinda em 2013, enfrentando novos desafios e buscando formações contínuas. Em 2016, especializou-se em Educação Especial e Inclusiva pela FACIMOD e, em 2019, em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integral à EJA pelo IFRN. Participa de eventos educacionais e do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC), no qual adquiriu conhecimentos importantes. Em 2019, foi aluna especial no mestrado, cursando a disciplina Infância e Contemporaneidade. O interesse em desenvolver esta pesquisa está atrelado à formação e atuação como coordenadora da Educação Infantil, bem como de indagações constantes dos familiares como: “vou deixar as minhas crianças para brincar” e “meus filhos só brincam”, assim buscou-se refletir e ampliar os conhecimentos sobre importância da dimensão lúdica na infância, bem como as concepções dos familiares e dos professores sobre a brincadeira na Educação Infantil.

A compreensão e a valorização da dimensão lúdica na infância constituem um tema de relevância tanto para as professoras quanto para familiares das crianças. Nesse contexto, a

articulação entre a brincadeira e a dimensão lúdica emerge como um ponto central de reflexão. A brincadeira, entendida como uma atividade intrínseca ao universo infantil, está estreitamente relacionada à dimensão lúdica, que envolve não apenas o ato de brincar, mas também a vivência de experiências que despertam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento integral das crianças (Lopes, 2006; Huizinga, 2007; Vygotsky, 2007).

As brincadeiras, enquanto práticas culturais, ou seja, práticas construídas historicamente e socialmente (Brougère, 1998b), mudaram na história da humanidade suas configurações, sentidos e significados. Pode-se, de forma muito resumida, afirmar que, na Antiguidade, crianças e adultos eram tratados de forma semelhante quanto à participação em jogos e brincadeiras, o que fazia com que não houvesse a distinção que fazemos hoje entre adultos e crianças (Ariès, 1981). Por volta do século XVI, a visão da criança como santa se difundiu através da igreja e, nesse contexto, as brincadeiras possuíam o papel de disciplinar e integrar a base da educação (Priore, 1991). Assim, a brincadeira passa a ser enxergada como uma característica que demonstra ingenuidade e que, conseqüentemente, é característica da infância; além disso, era considerada uma atividade inata, que tinha papel protetor sobre os males do mundo adulto. Já no Romantismo, o brincar era estimulado por ser instrumento da verdade e da preservação da pureza. Com o desenvolvimento dos materiais pedagógicos, a partir do final do século XVIII, a brincadeira na pré-escola tornou-se instrumento de treino de habilidades e funções específicas, passando a ser um grande brinquedo educativo. No século XIX, diversas foram as mudanças em relação ao sentido de brincar e, a partir desse período, a tônica da educação institucional baseava-se na brincadeira. Essa proposta foi desenvolvida por pedagogos que defendiam um aprendizado baseado nos instintos infantis (Priore, 1991; Wajskop, 1995).

A partir da década de 1970, percebeu-se um movimento contrário ao da brincadeira livre, que historicamente era típico da infância, com uma “didatização” pelas escolas da brincadeira, pois buscavam, assim, transmitir seus conteúdos curriculares (Wajskop, 1995).

Nas últimas décadas, são reconhecidas as pesquisas científicas que trazem ao debate social a criança e a importância da brincadeira para a infância, para o seu aprendizado e para o desenvolvimento integral (Wajskop, 2012; Carvalho, 2016).

Estudos como o de Wajskop (2012) e Carvalho (2016) apontam que ainda há pouco espaço nas escolas e em casa para a brincadeira. Quando encontra algum espaço no cotidiano, a brincadeira ainda é usada majoritariamente como forma de disciplinar a criança, havendo um “incentivo” à brincadeira dirigida, que frustra a criança como protagonista da aquisição de conhecimentos nas instituições de ensino (Carvalho, 2016). Todavia, também, compreende-se

a brincadeira como fonte de investimento no futuro, uma vez que os vínculos criados durante a Educação Infantil entre a educação e a brincadeira garantem o aprendizado das crianças (Wajskop, 2012).

O brincar é uma atividade complexa e difícil de definir, embora há certo consenso entre os estudos na área de que é uma prática que tem um valor em si, sem a necessidade de objetivos definidos previamente ou por alguém que não esteja participando da atividade (Kishimoto, 1988; Pellegrini; Smith, 1998; Vygotsky, 2008; Wajskop, 2012).

Para Sarmiento (1997) e Brougère (2002), o brincar pode ser conceituado como sendo um fato social. Nesse sentido, o ambiente, no qual a criança está inserida, influencia diretamente a formação da sua cultura e o seu modo de brincar. Esses autores destacam que as crianças possuem uma cultura lúdica, uma vez que é receptora e agente de sua formação cultural e produzem cultura em suas relações interpessoais. Assim, entende-se que o brincar não é um ato espontâneo, mas que precisa ser ensinado por familiares e professores que convivem com a criança (Brougère, 1997, 2002; Sarmiento, 1997).

Segundo Kishimoto (1999), a idade e faixa etária influenciam diretamente em como as crianças brincam, desenvolvem as brincadeiras e de como fazem uso dos brinquedos. Dessa forma, percebe-se que o brincar está muito além do lazer, pois envolve atitudes e ações planejadas ou livres, que contribuem com o desenrolar de processos e de suas significações, a partir dos quais a criança desenvolve a compreensão sobre os distintos objetos sociais, em meio a aprendizagens afetivas, cognitivas e motoras.

Quanto às concepções pedagógicas na infância, a brincadeira deve ser considerada e incorporada como uma atividade essencial para que se desenvolva a identidade e a autonomia da criança. Essa autonomia se dá através da comunicação, que se inicia desde muito cedo por meio de gestos, sons, movimentos e que, ao passar do tempo, começa a possuir papel na brincadeira. É durante o ato de brincar que as crianças desenvolvem capacidades fundamentais à vida, como: atenção, imitação, memória, imaginação, além de contribuir para o amadurecimento quanto à capacidade de socialização e entendimento de regras e papéis sociais (Lopes, 2006).

Segundo Brougère (1993), a brincadeira precisou de uma ressignificação para manter-se como atividade da infância, a ideia do brincar como fútil foi extinta e tornou-se forma de educar. Quando se relaciona o brincar ao contexto sociocultural, que a criança está inserida, percebe-se que, nesse ato, a assimilação do mundo e da cultura vai da interpretação da realidade vivida e que essa é uma forma de experimentar o mundo adulto sem adentrá-lo. A brincadeira, portanto, estimula o desenvolvimento da imaginação, ajuda na formulação de

hipóteses e na tentativa de compreender os problemas que estão inseridos na sua realidade. Ao brincar, as crianças exercem sua autonomia, atribuindo significado às suas ações, sejam aos brinquedos, aos personagens, ao tempo de duração, ou onde e com quem brincam. O brincar na Educação Infantil, como forma de otimizar o aprendizado, traz desafios aos profissionais, visto que se depararam com um cenário no qual devem adaptar o brincar na educação sem desconsiderar a faixa etária, a condição socioeconômica e a família no qual a criança está inserida.

Assim, Brougère (2009) descreve a brincadeira como um processo dinâmico de integração cultural, no qual a criança envolve-se ativamente, ao mesmo tempo em que se apropria de conteúdos da cultura já existentes. Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade livre, sem restrições, que não surge de nenhuma obrigação, além daquela que é escolhida livremente. Seu propósito principal não é buscar resultados, além do prazer proporcionado pela própria atividade (Brougère, 2009).

Piaget (2004) também retrata o "jogo de faz-de-conta" como forma de a criança utilizar seu próprio corpo para representar papéis e imitar características de objetos ou outras pessoas, como bruxas ou princesas. Esse tipo de jogo leva a criança a imitar, com seu corpo, as características desses personagens ou objetos (Piaget, 2004).

De acordo com Vygotsky (2008), a brincadeira surge como resultado das necessidades que não podem ser imediatamente satisfeitas. Para resolver seu desejo de realização, a criança se envolve em um mundo imaginário, no qual pode ter seus desejos atendidos a qualquer momento. O autor argumenta que isso ocorre, porque, antes dos três anos de idade, a criança tem uma relação direta com objetos e com o mundo social, buscando satisfazer seus desejos imediatamente. No entanto, após essa idade, devido à impossibilidade de realizar alguns desejos e necessidades, surge a busca pelo mundo imaginário, o que leva ao ato de brincar. Vygotsky (1984), assim como Piaget (2004) mencionam especificamente o jogo de papéis ou a brincadeira de "faz-de-conta", que é comum em crianças que estão aprendendo a falar e que representam simbolicamente situações em um contexto imaginário. A temática do prazer é abordada por Vygotsky (2007), na perspectiva de que a brincadeira é uma atividade inerentemente prazerosa; no entanto, ele argumenta que, em algumas situações, esse prazer não é constante, visto que, durante a brincadeira, a criança também experimenta momentos de desconforto e de desprazer. O autor justifica essa afirmação com situações como, quando a criança lida com derrotas durante jogos competitivos, quando enfrenta desafios na construção do cenário da brincadeira, ou ainda, quando se submetem às regras do jogo, sejam elas preestabelecidas em jogos convencionais ou emergentes como requisitos para a simulação da

realidade (por exemplo, ao brincar de polícia, a criança pode se encontrar obrigada a assumir o papel de policial, independentemente de sua vontade).

Para Sarmento (2002a), o brincar também constitui um dos pilares fundamentais das culturas da infância. Assim, há um consenso entre os autores de que a brincadeira é uma forma de representar a realidade vivenciada, e também de facilitar o seu entendimento e a construção dos papéis sociais.

Segundo Huizinga (2007), a dimensão lúdica é uma das características essenciais do que representa a condição humana. Para ele, a dimensão lúdica está no cerne da civilização, e é por meio do jogo e através do jogo que a civilização surge e se desenvolve. O jogo é visto como uma oportunidade para exercer a criatividade humana. A criação, a possibilidade de transformação e de descoberta, que perpassam pela dimensão lúdica, ocorrem no ato de brincar (Huizinga, 2007). O entendimento do papel da dimensão lúdica na infância é fundamental para que se valorize o quão enriquecedor para o educando são essas experiências, visto que elas permitem situações de interação entre pares, compartilhamento de brinquedos, autoconhecimento, desenvolvimento corporal, além das possibilidades de criação e de imaginação (Carvalho; Nevado; Menezes, 2005). A dimensão lúdica envolve o brincar, a brincadeira, o jogo e as atividades, que trazem ludicidade para os sujeitos e que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento infantil. É através dessa dimensão que as crianças devem aprender na Educação Infantil.

Por sua vez, outro conceito importante é o de ludicidade, pois traz consigo uma concepção de experiência única em que o indivíduo sente-se completamente envolvido e presente no momento, em um estado de atenção plena, quando não há espaço para nada além dessa atividade e experiência. Há um sentimento de que se está completo, flexível, alegre e saudável. No entanto, é possível que se esteja fisicamente presente em uma atividade lúdica, mas, se a mente estiver dividida com outra situação, não haverá realmente uma experiência lúdica (Luckesi, 2002). Portanto, ludicidade deve ser considerada como o estado interno de consciência, dependente da vivência e da percepção do sujeito.

Assim, o presente estudo analisou percepções de familiares e professoras sobre o brincar, a brincadeira, a dimensão lúdica na Educação Infantil, tendo como objetivo geral investigar as concepções das professoras da Educação Infantil e dos familiares das crianças quanto à dimensão lúdica, enquanto forma de linguagem, de interpretação das realidades e de interação com os pares e com os adultos. Os objetivos específicos foram: compreender a importância atribuída pelos familiares e pelas professoras de educação sobre a brincadeira e a

dimensão lúdica na infância e analisar as formas como as brincadeiras estão presentes no cotidiano familiar e escolar.

A perspectiva teórica desse estudo foi norteadada pelos estudos da Psicologia, da Sociologia da Infância e da Pedagogia, a partir dos estudos de Piaget (1971), Kishimoto (1996), Vygotsky (1998b), Brougère (1998a), Sarmiento (2002a), Corsaro (2009) e Wajskop (2012), além de outros que comungam da ideia de que o brincar impulsiona o desenvolvimento da criança, a interação entre os pares, a ressignificação do mundo e de seus valores. Ademais, apontam para a produção das crianças das suas próprias culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção da sociedade.

A presente pesquisa está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, foram abordados os estudos sobre a dimensão lúdica na Educação Infantil, as concepções do brincar, da brincadeira, da ludicidade, da dimensão lúdica e do olhar da Psicologia e da Pedagogia sobre ela. O segundo dissertou sobre a dimensão lúdica existente nos documentos oficiais da Educação Infantil. No terceiro, foram apresentados os processos metodológicos, nele detalhou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, a técnica de grupo focal, a coleta e a análise dos registros, o contexto da pesquisa e as considerações éticas do estudo. O quarto capítulo traz o entendimento dos familiares e das professoras da Educação Infantil, ao discutirem as concepções da dimensão lúdica na infância. Por fim, o quinto capítulo versou acerca das considerações finais a partir da análise do grupo de falas.

2 PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE A DIMENSÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, buscou-se trazer os registros apontados ao longo da pesquisa realizada, discutindo as ideias que emergem sobre a dimensão lúdica na Educação Infantil, além das concepções do brincar, brincadeira e ludicidade. Apresentamos a análise dos temas organizados nas temáticas: concepções do brincar e da brincadeira; concepções da ludicidade e dimensão lúdica; o olhar da Psicologia e da Pedagogia acerca da dimensão lúdica. Nesse sentido, essas temáticas foram abordadas de acordo com autores referências nesses temas. Assim, foi possível problematizar tais questões contemporâneas, sociais e culturais da vida cotidiana das crianças dentro e fora dos espaços de Educação Infantil.

2.1 Concepções do brincar e da brincadeira

O estudo do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil tornou-se o tema de muitos estudiosos, como o Piaget (1971), Vygotsky (1998a), Brougère (2001), Sarmiento (2002a), Kishimoto, (2010), e Corsaro (2011).

Na infância, o brincar é uma das atividades essenciais, pois é nesse ato que as crianças expressam como vivem e sentem. Por esse motivo, brincar precisa ser considerado como atividade importante da criança (Venâncio; Rocha; Condé, 2020).

Segundo Brougère (1998b), o brincar passou por várias concepções ao longo da história, abrangendo as áreas da Filosofia, Pedagogia, outras ciências e artes. Para compreender essa diversidade, é crucial considerar que o ato de brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir comportamentos humanos específicos. Nessa perspectiva, a noção de brincar pode ser compreendida como a representação e a interpretação de atividades infantis, expressas por meio da linguagem, em um contexto social determinado. O brincar, portanto, é um fenômeno social intrinsecamente ligado a uma imagem específica da criança e da brincadeira, adquirida pela comunidade ou pelo grupo de pessoas em questão. Esse autor descreve o brincar como uma atitude mental que ele denomina "metalinguagem" ou "linguagem de segundo grau". Em outras palavras, a brincadeira envolve uma atitude mental e uma comunicação que atribuem significados diferentes aos objetos e à própria linguagem, que ocorre por meio de um sistema próprio de signos e de símbolos (Brougère, 1998b).

Para Sarmiento (1997), o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento social das crianças. Ao interagirem com seus colegas, principalmente por meio do jogo de faz de conta, elas criam e compartilham uma cultura infantil. Essa cultura é formada por ideias, valores e códigos únicos, juntamente com formas particulares de compreender a realidade. Isso não apenas permite que elas reproduzam o mundo dos adultos, mas também o reinterpretam e reinventam, em um processo de “reprodução interpretativa”. Corsaro (2009) compreende a reprodução interpretativa como sendo a forma pela qual a criança internaliza, produz e transforma a cultura, além de ser afetada pelas sociedades e culturas as quais são membro.

A atividade de brincar é uma parte essencial do dia a dia da criança, impulsionando-a a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma e aos outros, compartilhar brincadeiras, construir sua identidade e explorar o mundo dos objetos, pessoas, natureza e cultura, na busca de compreendê-lo. Ao brincar, a criança utiliza seu corpo, sentidos, movimentos e diversas formas de linguagem. Assim, a importância do brincar está relacionada à cultura da infância, que considera a brincadeira como uma ferramenta para que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva (Kishimoto, 2010).

O brincar, em uma perspectiva sociocultural, pode ser entendido como uma forma pela qual as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. É nesse contexto que o brincar se torna um espaço característico para experimentar o mundo adulto, sem necessariamente adentrá-lo, desempenhando um papel ativo e responsável de participação das crianças (Wajskop, 1995).

A utilização de brinquedos tem sido extensivamente adotada no âmbito da Educação Infantil como instrumentos pedagógicos. Contudo, a importância desses elementos na compreensão das culturas infantis e da cultura lúdica, especialmente sob a perspectiva das próprias crianças, ainda não recebeu uma discussão suficientemente aprofundada. Em virtude da ênfase atribuída ao brincar na Educação Infantil, pesquisadores das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento Infantil têm explorado intensivamente essa temática (Monteiro; Delgado, 2014).

Segundo Sarmiento (2004), as crianças são submetidas a uma variedade de atividades que contradizem a simples prática de brincar, que se configuram em uma sobrecarga de compromissos, como a participação em cursos de idiomas estrangeiros, balé, música e natação, entre outras responsabilidades.

A prática do brincar está intimamente relacionada com o ambiente físico e social, no qual a criança está inserida. Esse ambiente desperta a curiosidade, a vontade de explorar e a

forma de expressão da criança, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos e suas habilidades. A escola desempenha um papel crucial na manutenção da brincadeira na infância, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e linguísticas. Durante a brincadeira, as crianças desenvolvem o pensamento, a concentração, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações e o entendimento do mundo, além de estimularem a sensibilidade visual e auditiva. O brincar também proporciona incentivo cultural, a renovação das emoções e, desse modo, contribui para a construção do conhecimento (Dallabona; Mendes, 2004).

O ato de brincar é um movimento interno de cada sujeito, uma atividade cotidiana da criança. Durante esse processo, encontram-se presentes não apenas regras e momentos de prazer, mas também de desprazer. É por meio do brincar que as crianças expressam e enfrentam suas dificuldades e desenvolvem a sua assimilação do mundo real e da sua realidade. Além disso, é por meio dessa prática que desenvolvem habilidades, como imaginação, criatividade, atenção, linguagem e autoconfiança, ao mesmo tempo em que estabelecem formulações de regras e interações significativas com seus pares e adultos (Luckesi, 2002).

Segundo Piaget (1971), a brincadeira demanda uma noção de equilíbrio, envolvendo a presença de comportamentos de assimilação em relação à acomodação. Piaget e Inhelder (1995), por sua vez, destacam que a criança desenvolve sua criatividade por meio do faz-de-conta, abordando aspectos fundamentais e vitais para o crescimento e o desenvolvimento de sua personalidade. Ao proporcionar um ambiente propício ao brincar, tais atividades enriquecem os espaços de aprendizagem. Dessa forma, é crucial que os professores deem prioridade à criação de um ambiente diferenciado, especialmente preparado para estimular a realização de jogos, brincadeiras, músicas, leitura infantil, parlendas, quadrinhos e teatro de bonecos de pano, com o intuito de despertar a emoção e o imaginário das crianças.

Contudo, é necessário questionar e superar a concepção arraigada entre os educadores de que o brincar na escola serve apenas para tornar o ambiente agradável ou é meramente um passatempo na rotina educacional das crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, destaca-se a compreensão de que o brincar vai além dessas funções, pois contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, a criança constrói um novo repertório de informações e vivencia interações práticas com o meio social em que está inserida. Portanto, o brincar, no contexto escolar, deve ser encarado como uma parte fundamental da experiência educacional (Piaget; Inhelder, 1995).

Segundo Vygotsky (1984), nos primeiros anos de vida da criança, a brincadeira se destaca como uma atividade primordial que desempenha um papel crucial no desenvolvimento ao criar “zonas de desenvolvimento proximal”. O autor explica que a criança apresenta um nível de desenvolvimento real, representando o que ela é capaz de fazer independentemente, ou seja, o conhecimento já adquirido ou os resultados finais do desenvolvimento. Além disso, há um nível de desenvolvimento potencial que a prática de brincar e o uso de brinquedos podem despertar na criança e configura-se como uma nova forma de desenvolver desejos, ensinando-a a desejar, ao conectar seus anseios a um mundo imaginário, ao seu papel no jogo e às suas regras. Dessa maneira, as conquistas mais significativas de uma criança são alcançadas durante a brincadeira, sendo ela uma zona de desenvolvimento potencial que, no futuro, servirá como ponto de partida para suas ações e para sua compreensão da moralidade (Vygotsky, 1984, 1998a).

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1998a, p. 117)

Quanto ao papel da imaginação nas brincadeiras infantis, observa-se que, nesse contexto, a criança não apenas reproduz o que presenciou, mas também representa e produz expressivamente. Segundo esse autor, as brincadeiras constituem atividades distintas na infância, em que a criança recria a realidade por meio do uso de sistemas simbólicos. Essa prática é considerada uma atividade social, integrada a um contexto cultural e social. Partindo da premissa de que as brincadeiras são meios pelos quais as crianças criam e experienciam culturas. Além de que há uma ressignificação do real, pois é nessas brincadeiras que a criança experimenta novos sentimentos, frustrações, compreensão e internalizações das regras (Vygotsky, 1984).

Assim para Vigotski (1984) o brincar é um processo que envolve a imaginação, criação de regras, ressignificação de objetos e ações, e a transformação de desejos e necessidades em possibilidades de ação na realidade, ou seja, emerge nas relações sociais, na vida concreta das crianças em relação com as práticas da cultura de seu meio social. Brougère (1998b) complementa esse conceito quando afirma que o brincar não é uma atividade natural, mas aprendida nas relações sociais, implicando a interpretação e ressignificação do real, bem como a ação voluntária e consciente. Corsaro (2009) adiciona a ideia de reprodução

interpretativa, onde o brincar não é uma mera cópia, mas sim uma criação e invenção a partir das vivências das crianças. Por fim Sarmiento (2002a), por sua vez, enxerga o brincar como uma produção que integra a realidade, significados e normas, com a imaginação, compondo as culturas infantis.

Entende-se como brincadeira as práticas que incluem o faz-de-conta, requerendo uma intenção explícita de brincar. Dentro desse contexto, a brincadeira oferece um ambiente propício para a expressão criativa, experimentação e inovação, com o propósito de tornar mais acessível a compreensão e a construção dos papéis sociais.

2.2 Concepções de ludicidade e dimensão lúdica: brincar, brinquedo, jogo, brincadeira e atividades lúdicas

Vale destacar a mudança histórica da visão de infância, uma vez que era vista, no século XVII, como uma fase de fragilidade, passividade e incapacidade de discernir entre o certo e o errado, pela qual todo ser humano passava, tendo, assim, uma conotação negativa (Brougère, 2011). Entretanto, no século XVIII, iniciou-se a mudança na concepção da infância, influenciada diretamente pelo mito do bom selvagem de Rousseau, o qual comparava a infância ao selvagem, porém, de modo positivo. Essa fase passou a ser interpretada como, “[...] a criança, não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação” (Brougère, 1998b, p. 73). Assim sendo, a criança não deve ser manipulada, e sim buscar desenvolver sua intelectualidade (Brougère, 1998b).

Atualmente, vários são os fatores que influenciam a forma de ver a infância em relação há décadas, destacando-se a entrada, cada vez mais precoce, na escola, as mudanças no núcleo familiar, a evolução no mundo do trabalho, o avanço das pesquisas em torno do desenvolvimento da criança, a participação da criança como agente social e sujeito de direitos (Sarmiento, 2002b). Acrescenta o autor que:

A escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenam os seus dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos regulares com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS), configuradas de uma infância global, no plano normativo. (Sarmiento, 2002b, p. 5)

Assim, a dimensão da infância foi ampliada e passou a ser enxergada como um problema social, que cria valores morais e expectativas de conduta. Sarmento (2002b) reitera que:

[...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (Sarmento, 2002b, p. 12)

Para Sarmento (2004), a infância pode ser considerada simultaneamente uma categoria social, uma classificação geracional e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Através de suas ações, as crianças estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis são de grande importância na diferenciação da infância em relação a outras fases da vida. Elas desempenham um papel importante ao questionar muitos dos conceitos adquiridos e evidências das visões de mundo dos adultos. Esse aspecto se torna especialmente relevante quando se considera o impacto do "princípio do mercado", na configuração ideológica do mundo contemporâneo, que promove o interesse na visão de mundo adulto, ao contrário do que ocorre com as crianças, que são menos influenciadas por esse princípio. Nesse contexto, podemos falar de um outro sentido de negatividade, uma negatividade positiva, através da qual a sociedade é interpretada e desconstruída pelas crianças (Vasconcellos; Sarmento, 2007).

Faz-se necessário, também, entender o conceito de ludicidade para compreender como essa está inserida nas creches/escolas. Ela é compreendida como uma prática que estimula a criatividade e as diversas formas de expressão humana, e o seu resultado pode ser identificado como atividade lúdica, que envolve o uso de jogos, brinquedos, brincadeiras e outras atividades que incentivam o ato de brincar. É importante salientar que uma brincadeira tanto pode ser lúdica, nos casos em que as crianças se sentem completamente envolvidas e presentes na atividade, quanto pode não ser, quando não há essa conexão. No entanto, embora esses termos, brincadeira e ludicidade, possam ter semelhanças, também existem diferenças entre eles, dependendo da maneira como cada um é praticado (Aguiar, 2018). Pode-se definir por ludicidade aquela que proporciona a sensação de plenitude para quem a vivência. Muitas vezes, considera-se apenas como algo que causa divertimento, mas sua essência vai muito além disso (Luckesi, 2002).

A ludicidade, como uma vivência de um processo transdisciplinar, é, portanto, o resultado de uma complexa teia relacional, auto-organizadora, emergente e transcendente, que

se entrelaça nos espaços entre a multiplicidade de percepções e significados do sujeito, a partir de uma dinâmica complexa que ocorre entre os diferentes níveis de materialidade do objeto, incluindo não apenas o pensamento racional, mas também o pensamento simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual (Nicolescu, 2002; Moraes, 2014).

Nicolescu (2001) explica como compreende as atividades lúdicas e a ludicidade a partir da perspectiva da transdisciplinaridade. Ao conceber a ludicidade como uma expressão de uma experiência complexa, um conhecimento transdisciplinar que se manifesta por meio das atividades desenvolvidas e das relações emergentes. Ao se envolver no desenvolvimento de uma atividade lúdica, um fluxo de informações surge, atravessando os diferentes níveis de realidade ou materialidade do objeto em questão. Exemplifica-se em uma determinada atividade lúdica em andamento que pode envolver ou demandar informações e conhecimentos de diferentes disciplinas, cuja dinâmica passa a ser explorada por meio da interconexão de aspectos disciplinares específicos e do diálogo com os objetos, promovendo sua interação e buscando descobrir potencialidades, convergências e divergências, a fim de alcançar um conhecimento mais amplo, integrado e abrangente, que envolva os diversos conhecimentos disciplinares disponíveis (Nicolescu, 2002; Moraes, 2014).

Para Sarmento (2004), a ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis, pois o ato de brincar não é exclusivo das crianças, mas uma atividade social significativa para toda a humanidade. Vygotsky (2007) ressalta que, ao contrário dos adultos, as crianças não fazem uma distinção entre brincar e realizar atividades sérias, considerando o brincar como uma das coisas mais sérias que elas fazem.

A cultura do brincar é uma atividade aprendida e repassada de geração em geração e leva as crianças a se tornarem sujeitos capazes de tornar o ambiente em contínua mudança, ou seja, conseguem recriar significados e construir uma cultura de pares. Elas também são capazes de partilhar com as outras crianças da mesma idade o seu conjunto de rotinas, artefatos, valores e interesses. Durante o ato de brincar, os integrantes conseguem repassar e assegurar ao grupo suas ações em um contexto sócio-histórico-cultural concreto e partilham de um conhecimento comum, além da segurança de pertencer a um grupo (Corsaro, 2009). A escola também é o ambiente onde a criança brinca com o intuito de socializar, assimilar e interagir com as experiências socioculturais dos adultos e do mundo em que criaram através da imaginação. Assim, nesse ambiente, cria-se um vínculo entre a função pedagógica e a pré-escola (Wajskop, 2012).

Para Carvalho *et al.* (1992, p. 14), jogos na vida da “[...] criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através

de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade”. Outro autor que trabalha o jogo é Kishimoto (1996), quando pontua que:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico, é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais, tais como estão postos. (Kishimoto, 1996, p. 26)

Dessa forma, os autores citados convergem ao reconhecerem a importância dos brinquedos e jogos como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral e socialização das crianças. Pode-se conceituar o jogo simbólico da criança como expressão do seu pensamento artístico, que possibilita ainda a imaginação de sensações, necessidades e emoções da sua realidade e como mudar o seu ambiente físico. Percebe-se também a mudança gradual e histórica da percepção da brincadeira: de algo fútil, que possuía o objetivo de distrair e de recrear para uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil (Brougère, 2011). Nesse contexto, é fundamental integrar os jogos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem das crianças, sendo que o educador desempenha um papel fundamental na incorporação e na valorização dessas atividades. Da mesma forma, torna-se relevante promover brincadeiras alinhadas aos interesses e às necessidades específicas de cada grupo de criança no ambiente escolar. Dessa maneira, possibilita-se que a criança tenha a oportunidade de criar, recriar, inventar e reinventar, utilizando sua imaginação e criatividade. Isso contribui para tornar o espaço escolar mais atrativo e promover um maior índice de aprendizado (Santos, 2016).

Segundo Brougère (2011), é na brincadeira que as crianças aprendem a se relacionar com o outro e o mundo de forma ativa e a tomar decisões, reitera-se seu pensamento ao postular que:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico. (Brougère, 2011, p. 82)

É na brincadeira que se desenvolve o aprendizado de forma privilegiada, visto que, ao brincar, as crianças desafiam umas às outras e levantam hipóteses na tentativa de entender e solucionar, de forma conjunta, os problemas que lhes surgem (Wajskop, 2012). Na Educação

Infantil, as crianças deparam-se com novos valores, sentimentos, costumes, tornam-se mais autônomas, começam a construir sua identidade e as possibilidades de interações com outras pessoas. Assim, compreende-se as crianças como agentes sociais: ativos, criativos, produtores de cultura infantil e capazes de contribuir para com as sociedades adultas. É por meio da interação criança/sociedade que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem durante a infância (Corsaro, 2011).

A brincadeira é capaz de produzir a cultura que ela própria necessita para existir, pois ao criar regras e significações nos jogos, cria-se também a “cultura lúdica”. Essa diferencia-se conforme o meio social que pertence, a sua cidade, o sexo da criança e como ela relaciona-se com o meio ambiente (Brougère, 2009). Já as atividades lúdicas são aquelas que conduzem a experiências plenas e possibilitam o acesso a sentimentos mais indiferenciados e profundos (Luckesi, 2002). Para melhor compressão desses conceitos, é essencial o entendimento de que, ao brincar, a criança compromete-se com o desenvolvimento da sua imaginação, por meio de gestos e de ações significativas. Assim, incorporar a brincadeira à rotina escolar é possibilitar o desenvolvimento integral da criança e cumprir com excelência o papel de educador (Wajskop, 2012).

A incorporação das práticas lúdicas no cotidiano das escolas contribui diretamente para um melhor rendimento das crianças, favorece-se, dessa forma, a busca pela exploração e curiosidade, tão presentes nos primeiros anos de vida. Nesse contexto, o ambiente escolar possui um papel importante para desenvolver as potencialidades e o desenvolvimento psicomotor e social das crianças, principalmente os profissionais da educação que lidam diretamente com esse público e buscam explorar suas potencialidades (Colla, 2019).

Ao transitar para esfera educacional, Nóvoa (1992) afirma que existem diversas abordagens para se tornar um professor, variando em opções e trajetórias. No entanto, independentemente da abordagem escolhida, ele defende a importância de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Essa compreensão abrange um conhecimento profissional específico do ensino, que é contingente, coletivo e público. Com base nesse conhecimento, propõe-se que novos modelos de formação de professores sejam organizados, com ênfase na criação de espaços e tempo para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão, abordando as dimensões pessoais, profissionais e coletivas dos docentes (Lomba; Faria Filho, 2023).

Teixeira (2014) detalha o papel do professor da Educação Infantil no processo educativo, como sendo a pessoa com capacidade de ajudar a criança a se comunicar e a

exteriorizar os sentimentos a partir da brincadeira, pois é nela que as crianças desenvolvem habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas. Todavia, como apontado nos estudos de Carvalho (2016), pais e educadores reconhecem que a pré-escola não apresenta o espaço apropriado para a efetivação satisfatória do brincar.

Destaca-se, também, a importância de refletir sobre a organização curricular dessa etapa de ensino e criar ações que promovam a articulação entre o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e nas demais etapas da Educação Básica. É necessário defender a organização de ações educativas embasadas em um conhecimento sólido por parte dos professores, que reconheça o protagonismo das crianças como elemento fundamental para um trabalho pedagógico efetivo (Oliveira, 2020).

O protagonismo das crianças é um conceito que se refere à capacidade e oportunidade das crianças de atuarem como sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esse protagonismo é fundamental, porque reconhece a criança como um ser competente, capaz de tomar decisões, expressar opiniões e influenciar o ambiente a sua volta. Promover o protagonismo infantil é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, pois permite que as crianças aprendam a resolver problemas, a serem criativas e a desenvolverem um senso de autonomia e responsabilidade. O brincar é um elemento central no protagonismo das crianças, visto que é através dele que as crianças exploram o mundo, experimentam novas ideias e desenvolvem habilidades importantes, como a cooperação, a negociação e a empatia. Além disso, o brincar livre permite que as crianças façam escolhas, liderem atividades e se envolvam em experiências significativas que promovem a sua independência e confiança (Oliveira, 2020).

Os professores e os familiares desempenham papéis essenciais no fomento do protagonismo infantil. Os professores devem criar um ambiente de aprendizagem que valorize a voz das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para que elas participem ativamente das decisões sobre suas atividades e rotinas. Isso pode incluir a organização de atividades baseadas nos interesses das crianças, a criação de espaços de diálogo e a valorização das ideias e iniciativas dos pequenos. Os professores devem atuar como facilitadores, guiando as crianças em suas descobertas, oferecendo apoio quando necessário, mas permitindo que elas liderem o processo de aprendizagem. Os familiares, por sua vez, têm um papel igualmente importante na promoção do protagonismo das crianças. Ao oferecer um ambiente acolhedor e estimulante em casa, os pais e responsáveis podem incentivar a curiosidade e a autonomia das crianças. É fundamental que os familiares valorizem e respeitem as opiniões das crianças, encorajando-as a expressarem seus sentimentos e ideias. Participar ativamente nas atividades

das crianças, ouvir suas histórias e dar-lhes a oportunidade de tomar pequenas decisões no dia a dia são maneiras eficazes de promover o protagonismo infantil (Oliveira, 2020).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), as propostas voltadas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores das práticas pedagógicas a valorização das interações e das brincadeiras, já que essas atividades ampliam experiências expressivas, corporais e sensoriais nas crianças.

O currículo da Educação Infantil precisa ser analisado constantemente, com a finalidade de se adequar ao aluno, pois há uma individualidade que precisa ser entendida e trabalhada. As dificuldades e necessidades são diferentes, assim faz-se necessário um currículo mais flexível para essa faixa etária (Brasil, 2010).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a proposta pedagógica deve ter o objetivo de garantir às crianças direitos a processos de articulação de conhecimentos, apropriação, renovação e também direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação, além de processos de articulação de conhecimentos, apropriação e renovação com outras crianças (Brasil, 2010).

Os estudos de Oliveira (2020) retratam que há um aumento na preocupação com a qualidade do trabalho realizado na Educação Infantil, visto que foi despertada a atenção de gestores públicos, educadores e familiares. Para aprimorar essa qualidade, é fundamental que os professores recebam uma formação adequada, que leve em consideração as particularidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, além de garantir uma infraestrutura adequada nas instituições de ensino (Oliveira, 2020).

Os autores Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destaca a função da família junto às crianças, quanto ao ensino dos seus papéis sociais, visto que ela é a principal responsável pelo desenvolvimento e aprendizado de comportamentos que seguem as regras sociais vigentes em determinada cultura. Além disso, reforça a interação família-escola, quando aponta para parceria entre essas instituições como elementos-chave no processo de aprendizagem e que para que haja uma maior aproximação cabe a escola, preferencialmente, iniciar essas relações.

Vale destacar a integração entre o ato de brincar e o de aprender, tão praticados com os bebês e crianças pequenas, rompidos com o passar dos anos, ao engessar e padronizar o horário da brincadeira e do aprender. Há uma inevitável dicotomia que é iniciada na infância entre brincar/estudar e que é reafirmada em casa, persistindo em outra dicotomia lazer/trabalho (Weiss, 1993). O professor que deseja intervir na aprendizagem do aluno deve usar como recurso do processo de ensino a dimensão lúdica. Sabe-se que o processo de

aprendizagem das crianças não é linear, há sempre a necessidade de mudança e adaptações, embora usar a criatividade como ferramenta para descobrir e construir novas formas de ensino é sempre positivo (Zago, 2006).

Após romper com a visão negativa do brincar, que era descrito como prática que negava o trabalho e mostrava desinteresse, passou-se a colocar a brincadeira como instrumento do processo de ensino-aprendizagem (Wajskop, 2012). Essa aprendizagem ocorre nas relações interindividuais, ou seja, através da cultura, e, assim, o brincar é considerado como uma atividade aprendida, isto é, pressupõe uma aprendizagem social. Como nos primeiros anos de vida as crianças passam boa parte do dia nas creches e pré-escolas, deve-se entender a importância do professor como estimulador da dimensão lúdica, observador e pesquisador do desenvolvimento infantil (Brougère, 2009).

Embora o debate sobre tecnologia e ludicidade não estivesse originalmente entre os objetivos desta dissertação, consideramos importante abordar alguns aspectos levantados pelos participantes dos grupos focais. Esses *insights* nos levaram a refletir sobre a crescente relevância desse tema na vida das crianças e das famílias, destacando sua importância e impacto no cotidiano. A influência da tecnologia na brincadeira infantil, nesse século, redefine a dinâmica do ambiente educacional, demandando uma adaptação por parte dos professores. Pode-se citar como desafios o tempo excessivo diante de telas, a falta de interação social, o sedentarismo. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, ao equilibrar o uso da tecnologia com outras formas de brincadeira que promovam a interação e a colaboração entre os alunos, visto que a brincadeira é uma atividade intrinsecamente social, que contribui para o desenvolvimento das habilidades interpessoais das crianças (Maziero; Ribeiro; Reis, 2016).

Além disso, é importante que os educadores e os familiares orientem as crianças sobre o uso responsável da tecnologia, promovendo a alfabetização digital desde cedo. A interseção entre tecnologia e brincadeira deve ser percebida também como uma oportunidade para potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse contexto, o papel do professor torna-se crucial na orientação, mediação e promoção de experiências significativas. A manipulação da tecnologia, por exemplo, proporciona ambientes imersivos que podem enriquecer as experiências lúdicas, estimulando a criatividade e a resolução de problemas. O professor, como facilitador, precisa compreender essas novas possibilidades, buscando integrar a tecnologia de maneira equilibrada e pedagogicamente relevante. Ele deve explorar as oportunidades oferecidas pela tecnologia, ao mesmo tempo em que garante uma

abordagem equilibrada, promovendo experiências lúdicas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças (Maziero; Ribeiro; Reis, 2016).

Para isso, faz-se necessário um investimento no processo de aprendizado para que haja sucesso na educação durante a Educação Infantil, visto que ensinar não significa repassar saberes prontos, mas sim mostrar melhores formas de solucionar as situações (Assmann; Sung, 2001).

2.3 O olhar da pedagogia acerca da dimensão lúdica

A ludicidade também é um tema recorrente na formação dos professores, porém ainda é preciso que se ampliem os estudos e o olhar acerca da dimensão lúdica nessa esfera. O educador deve valorizar igualmente o saber didático, com o sócio-histórico, uma vez que está diretamente relacionado à qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula. (Guimarães; Ferreira, 2020). Como bem retrata nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2010) o grau de ludicidade que o educador vivencia em sua formação, o qual está diretamente relacionado à futura valorização do conhecimento do educando, o que leva a uma aprendizagem significativa.

A dimensão lúdica não é valorizada, visto que, ainda há um pensamento dicotômico, no qual se opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho. Entretanto, deve-se tornar esses aparentes opostos como complementares para um desenvolvimento integral da criança e do professor (Emerique, 2004). Um desafio ao educador é adaptar as pressões que sofrem para cumprir com os conteúdos formativos, os índices, resultados e provas, e ainda trazer o dinamismo do lúdico para a educação, ao aproximar as brincadeiras à realidade das instituições educacionais. Com o avanço da pedagogia, é cada vez mais comum a aproximação da brincadeira com a escola, pois esse ambiente deve ser considerado como uma casa para a criança (Paro, 2011).

Para possibilitar o avanço da ludicidade no currículo docente do pedagogo, os cursos de formação de licenciatura precisam disponibilizar disciplinas que contemplem o potencial do lúdico em sua grade curricular, objetivando diminuir o espaço entre essa prática e a educação. A aula lúdica estimula e desafia criança e professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. Assim, há a possibilidade de um aprendizado dialético (Fortuna, 2018).

Práticas didáticas efetivas influenciam de forma positiva a formação dos estudantes (Moita, 1995). O autor Zago (2010) elenca cinco características dessas práticas que visam indicar e avaliar a presença da dimensão lúdica nas atividades escolares, são elas:

proporcionar prazer funcional; serem desafiadoras; criarem possibilidades ou disporem delas; possuírem uma dimensão simbólica; e expressarem-se de modo construtivo ou relacional.

O ambiente escolar deve impulsionar a criatividade, desafiar os alunos, estimular a curiosidade e a comunicação. Vale salientar o pensamento de Ostetto (2000, p. 177), no qual: “[...] planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente”.

A brincadeira na infância não recebe a importância que deveria, visto que ela potencializa o processo de ensino-aprendizagem e é primordial para o desenvolvimento da criança (Marcolino; Mello, 2015). Entender como as brincadeiras ocorrem, que repercussão elas têm no aprendizado, no desenvolvimento cognitivo e social das crianças na escola é fundamental para os educadores. Para isso, é necessário que esse profissional assuma o papel de mediador da brincadeira e trabalhe a partir das capacidades das crianças, incorporando-as como parte do seu plano pedagógico (Marcolino; Mello, 2015).

3 A INSERÇÃO DA DIMENSÃO LÚDICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo propõe discutir o contexto histórico e social do debate sobre a presença da brincadeira e da ludicidade na Educação Infantil no Brasil, com o intuito de nos debruçar sobre os aparatos teóricos e os documentais que abordam, defendem e têm avançado nas questões que envolvem infância, criança, desenvolvimento e as instituições de Educação Infantil. Não nos limitamos a repetir discursos já traçados em tantos outros trabalhos, mas procuramos apontar para o desdobramento das instituições que instituem um papel elementar no processo de configuração da Educação Infantil há décadas, em sua oferta e atendimento educacional às crianças.

Para tanto, iniciamos o capítulo discutindo, de forma breve, o percurso histórico da Educação Infantil em nosso país, focalizando as questões relacionadas ao currículo e à formação docente. Em seguida, abordamos, mais especificamente, a rede municipal do Recife, refletindo sobre as contribuições e os desafios das instituições atualmente.

3.1 A presença da ludicidade nos documentos oficiais que pertencem a história da Educação Infantil

É importante ressaltar que a questão curricular na Educação Infantil tem sido discutida há muito tempo. Há algumas décadas, a creche era apenas considerada como espaço de cuidado, no qual o foco se distanciava da educação e privilegiava aspectos de higiene, alimentação e saúde das crianças. O acesso a essas creches era, em geral, público ou filantrópico e destinava-se à guarda das crianças para que as mães pudessem trabalhar. Além dessas, existiam espaços privados para as classes mais abastadas, chamados de “escolinhas”, onde as crianças preparavam-se para o antigo Ensino Primário e atual Ensino Fundamental, esses espaços funcionavam por meio período (Kuhlmann Júnior, 2000; Oliveira, 2010).

Com a pressão dos movimentos sociais, em especial, dos movimentos feministas, a Constituição de 1988 estabeleceu como dever do Estado a garantia da oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Essa ação foi considerada um marco e atendeu aos anseios da sociedade, principalmente do movimento de mulheres. Além disso, representou a incorporação legal da ideia da criança como cidadã, prescrevendo a creche como um direito da criança, além de uma alternativa que supria as necessidades maternas. Essas mudanças promoveram avanços significativos na área da Educação Infantil,

como a compreensão da necessidade de melhoria no nível de formação dos educadores (Oliveira, 2010).

Outro importante marco histórico da consolidação da criança como agente cidadã, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi promulgado em 1990 e ratificou essa concepção. Já na publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Infantil percebe-se o impulso do Ministério da Educação (MEC) na direção de estabelecer princípios básicos para as instituições de Educação Infantil, destacando-se: a promoção do desenvolvimento da criança, suas interações e a cooperação como forma de aprender e se relacionar, o respeito à diversidade e o brincar como modo privilegiado de aprender e se desenvolver.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolidou o direito da criança à Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica. Conforme a LDB, no seu Art. 62, a formação mínima para o desempenho nas atividades docentes na Educação Infantil deve ser em nível médio, na modalidade normal. Segundo o documento oficial:

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, 1996)

A LDB também estabelece o papel específico da Educação Infantil de iniciar a preparação necessária para que todas as pessoas tenham direito ao exercício pleno da cidadania, em conjunto com as etapas subsequentes, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, como complementação das ações da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de contribuir com as reflexões dos profissionais que tinham atuação direta ou indireta com as crianças de até seis anos, sendo em sala de aula, na coordenação e na direção das instituições de Educação Infantil. Esse documento trouxe uma maior discussão acerca das concepções de criança, da sua educação, o perfil, a formação quanto às especialidades e os objetivos profissionais para essa etapa, ainda destacou a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Vale destacar que os objetivos definidos pelo RCNEI para a Educação Infantil são:

- 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 próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
 - Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
 - Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a 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 intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, 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, v. 1, p. 63)

O RCNEI traz as controvérsias relacionadas ao cuidar e educar, ao papel do afeto na relação pedagógica e à educação voltada para o desenvolvimento ou para o conhecimento. Esses têm sido elementos centrais que permeiam as discussões em torno das propostas na área da Educação Infantil. Portanto, a formulação dessas propostas educacionais inevitavelmente carrega consigo concepções sobre a criança, o ato de educar, o cuidado e o processo de aprendizagem, cujos fundamentos devem ser explicitamente considerados (Brasil, 1998).

Ao levar em consideração a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira, bem como as diferentes propostas curriculares existentes na Educação Infantil, este referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Sua finalidade foi oferecer subsídios aos sistemas educacionais que desejem elaborar ou implementar programas e currículos adequados às suas realidades e peculiaridades. O caráter não obrigatório desse documento tem como objetivo promover o diálogo com outras propostas e currículos que são construídos no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou grupos de formação presentes nos diversos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, o uso deste referencial somente faz sentido se expressar a vontade dos indivíduos envolvidos na educação das crianças, como pais, professores, técnicos e funcionários, em incorporá-lo ao projeto educacional da instituição à qual estão vinculados.

O ponto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas em relação ao RCNEI é que a Educação Infantil é abordada no documento como ensino, o que representa um retrocesso em relação aos avanços já alcançados nessa área. O trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve ser pautado na compreensão de que a educação e o cuidado são indissociáveis, e não apenas focado no ensino, que segue a estrutura do Ensino Fundamental. O referencial aparenta considerar a articulação com o Ensino Fundamental, mas, na verdade, acaba tratando a Educação Infantil como algo subordinado a ele (Faria; Palhares, 1999).

Segundo Faria e Palhares (1999), esse documento reforça a ideia da escolarização precoce das crianças desde o nascimento, por enfatizar uma concepção adultocêntrica, na qual "conhecer, crescer, viver" transforma-se em um processo frio e burocrático, controlado pelo adulto, no lugar de oferecer um espaço para o prazer e a livre expressão da criança. A autora afirma que ele ignora as características mais marcantes da infância, como a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade; priorizando a mente sobre o corpo e o afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão.

Em 1999, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/99, amparada pelo Parecer CNE nº 22/98, estabelece as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como forma de orientar a organização das propostas pedagógicas de cada instituição educativa. Ficaram estabelecidos três princípios norteadores, sendo o primeiro, o princípio ético, no qual se deve valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito tanto ao bem comum, como ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidade dos sujeitos. O segundo, o princípio político, busca a valorização da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Por fim, o princípio estético trata da importância de valorizar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais (Brasil, 1999).

Em 2009, a partir de um processo participativo, foi feita a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) na Resolução 05/09. Esse documento buscou aproximar a sociedade e estimular a sua participação nas definições da política educacional dessa área. Coube ao Ministério da Educação tornar possível a implementação das políticas que efetivaram o ordenamento legal vigente nos estados e municípios, para que se atenda às diretrizes conceituais e operacionais instituídas na DCNEI.

Essa atualização se deu a partir de 2008, com o Programa Currículo em Movimento, que foi realizado por meio de um Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica, a Coordenação da Educação Infantil (SEB/COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que objetivou elaborar e implementar políticas públicas para aumentar a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, principalmente elaborar orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil (Flores; Albuquerque, 2015).

A elaboração das DCNEI (Brasil, 2009a) contou com a participação de diferentes universidades brasileiras, pesquisadores, professores e entidades da sociedade, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que, juntos, foram protagonistas de três ações investigativas inter-relacionadas: a análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas por municípios brasileiros, uma consulta a pesquisadores e professores da área da Educação Infantil, vinculados a grupos de pesquisa e uma consulta aos fóruns estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB. Com os resultados dessas investigações, produziram-se relatórios de pesquisa, divulgados no *site* do MEC e que culminaram na elaboração de um documento denominado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (Brasil, 2009a).

Esse documento possui algumas concepções norteadoras que são indispensáveis no campo da Educação Infantil, como o conceito de “criança” no Art. 4º, enquanto

[...] 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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a)

Ao situar a educação das crianças pequenas no escopo da educação nacional, as DCNEI trazem em seu Art. 5º a seguinte definição:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a)

As DCNEI foram desdobradas a partir de cinco princípios educativos para a concretização dessas práticas cotidianas na Educação Infantil, que são: “[...] diversidade e singularidade; democracia, sustentabilidade e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética como experiência individual e coletiva” (BRASIL, 2009b, p. 56). Esses princípios são fundamentais para as práticas cotidianas na Educação Infantil, nos quais o pedagogo tem o papel de descrever, problematizar, questionar e complementar as situações de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia (BRASIL, 2009b).

Segundo Oliveira (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) concebem a Educação Infantil como um ambiente rico em interações para as crianças, no qual os professores devem superar a prática de organizar atividades sem contexto e descontínuas que não garantem aprendizagens efetivas e desenvolvimento. Essas diretrizes propõem romper com a fragmentação de perspectivas no ato pedagógico, redefinir o conceito de conhecimento para abranger os modos como as crianças constroem significados e organizam experiências de socialização, aprendizagem e desenvolvimento que levem em consideração o caráter vivencial, interdisciplinar e promotor da autonomia infantil. A autora afirma que isso deve ser realizado por meio da promoção de situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções.

As DCNEI defendem um projeto pedagógico que esteja articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens presentes atualmente, que ocorrem em contextos lúdicos que possibilitem a participação, expressão, criação e manifestação dos interesses da criança. Sua perspectiva fundamental é garantir o direito de todas as crianças, desde o nascimento até os cinco anos de idade, de cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, além de outros direitos que devem ser igualmente assegurados, como o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, cultura, artes, brincadeira, convivência e à interação com outras crianças (Oliveira, 2019).

Segundo as DCNEI, a função do trabalho docente é auxiliar as crianças a produzirem respostas singulares em uma sociedade que tende a valorizar a reprodução e a cópia, além de posicionarem-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça. Essa abordagem é um cuidado essencial que os processos educacionais devem ter atualmente em todas as etapas (Oliveira, 2019). Assim, a ação pedagógica com crianças pequenas em espaços coletivos é e será o grande desafio, visto que a visão da atual DCNEI se contrapõe a

currículos estruturados por sequência de atividades ou de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local. Esse modelo curricular leva em consideração as necessidades, as potencialidades das crianças e as demandas de suas famílias. As Diretrizes são um importante instrumento de formação, por considerar a função sociopolítica e pedagógica da educação na Educação Infantil, ao buscar respeitar os princípios éticos, políticos e um currículo que compõe experiências e aprendizagens por meio de práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana (Brasil, 2009b).

O planejamento do contexto de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil parte do reconhecimento de que as experiências diárias proporcionadas nas instituições de Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), devem oferecer a todas as crianças experiências que as auxiliem na construção de sua identidade desde cedo. Isso inclui reconhecer a importância da corporeidade e da cultura corporal nessa faixa etária, enfatizar a relevância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento infantil, abordar a sensibilidade estética das crianças e ampliar sua compreensão do mundo social, da natureza, da ciência, como momentos em que as crianças lidam com a diversidade, a tecnologia e a sustentabilidade do planeta (Oliveira, 2020).

É importante ter um entendimento conceitual dessa proposta de organização de experiências. Para criar essa organização, é necessário prestar atenção aos eixos norteadores do currículo na Educação Infantil: as interações, ao reconhecer o valor das diversas relações em que a criança se envolve para aprender sobre diferentes aspectos, o brincar, como ação a ser priorizada nesse momento da vida das crianças (Brasil, 2009b).

Segundo Ferraço (2012), tradicionalmente, o enfoque do trabalho escolar tem sido colocado no conhecimento, por meio do ensino, e o potencial semântico dos termos "conhecimento" e "ensino" têm influenciado o modelo de transmissão de conhecimentos na escola. No entanto, essa perspectiva, que privilegia a relação entre adultos e criança, considerando esta última como imatura, há muito tempo tem sido questionada, o que afasta o ensino como foco principal do currículo. Por outro lado, o deslocamento do foco curricular do conhecimento para a cultura, na década de 1990, destacou o conhecimento como uma prática de significação, instituição de sentidos e enunciação da cultura. Esse enfoque trabalha com um repertório cultural que deve ser apropriado de forma ativa pelas gerações mais novas.

Em que pese os dispositivos supracitados reforçarem a importância que ordenamento jurídico pátrio dá para a dimensão do lúdico na Educação Infantil, cumpre realizar uma breve reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As diretrizes da BNCC, por

sua vez, foram atualizadas e homologadas mais recentemente em 2017, inserindo pela primeira vez a Educação Infantil e passando a vigorar em todo o país.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) ressaltam que sua elaboração quanto a primeira e segunda versão foi fruto de um longo debate e da contribuição de toda a sociedade, sobretudo dos profissionais de educação, além da sociedade civil organizada, todavia, desde os acontecimentos políticos e econômicos no período após o Golpe de Estado e midiático de 2016, que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, houve várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macro e micropolíticas. Assim, os avanços do campo da Educação Infantil e da formação de professores, nas últimas décadas, não foram contemplados na última versão da BNCC. A autora destaca, nesse documento, a perspectiva de padronização e o alinhamento das práticas na Educação Infantil, além do controle no trabalho educativo. Isso fatalmente oprime e exclui crianças e suas famílias, sobretudo as de baixa renda. Barbosa, Silveira e Soares (2019) ainda acrescentam que, no texto, falta a efetivação de um projeto humanizador, justo e democrático que vai na contramão da lógica neoliberal impetrada atualmente na política educacional do Brasil, pois essa tem acentuada as desigualdades sociais no Brasil.

A BNCC também consolida a concepção que vincula educar e cuidar como indissociáveis para o processo educativo. Nesse contexto, nos ambientes escolares, as crianças devem ser acolhidas com sujeitos vindos de culturas plurais e vivenciar conhecimentos construídos no ambiente da família e no contexto de sua comunidade para, assim, ampliarem seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades. E, dessa forma, conseguir desenvolver novas formas de aprendizagens, como a socialização, a autonomia e a comunicação (Honnef *et al.*, 2022).

A BNCC (2017) elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que são considerados condições para que as crianças aprendam, sejam desafiadas e provocadas a desempenhar um papel ativo para resolver problemas e construir significados sobre si, os outros e o mundo. São eles:

- conviver com outras crianças e adultos;
- brincar cotidianamente de forma diversificada;
- participar ativamente do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana;
- explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a

cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

- se expressar por meio de diferentes linguagens como sujeito dialógico;
- e conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, a partir de uma imagem positiva de si e do grupos que fazem parte, além das diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas tanto na escola, quanto no seu cotidiano familiar e comunitário. (Brasil, 2017)

Esse documento aponta a importância que o trabalho do educador tem para que ele selecione, organize, planeje, meça e monitore as práticas e as interações no ambiente escolar, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Também considera o registro em diferentes momentos da atividade desenvolvida, como relatórios, *portfólios*, fotografias, desenhos e textos que se mostram como métodos de evidenciar a progressão ocorrida durante o ano daquela criança. O registro não deve ter a intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em aptas e não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas, mas que vise o registro da evolução daquele indivíduo e garanta todos os seus direitos de aprendizagem (Brasil, 2017).

A existência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por si só não é suficiente para melhorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. No entanto, essa construção amplia as oportunidades de consolidar os direitos e os objetivos de aprendizagem apresentados. O avanço nessa direção depende do entendimento e da apropriação pelas equipes escolares das perspectivas e possibilidades abertas pelo documento legal (Oliveira, 2020).

Para concluir, como Barbosa *et al.* (2016), ressaltamos que diversos elementos são essenciais para a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular: a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); a proporção de crianças por professor; a relação com as famílias e a comunidade; a infraestrutura física, brinquedos, materiais pedagógicos, livros infantis, entre outros. Em particular, destacamos a urgência em melhorar a formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a essa etapa. Além disso, é necessário promover oportunidades de formação continuada para que os professores possam expandir seus conhecimentos e refletir sobre sua prática pedagógica.

A importância de considerar as condições reais para que a BNCC se torne realidade se torna ainda mais urgente diante do fato de que são as parcelas mais empobrecidas da população que têm acesso às instituições com mais problemas em todos esses aspectos. Portanto, deve-se considerar que essa é uma oportunidade privilegiada para pensar em todos

esses aspectos e exigir sua garantia por parte do poder público. Caso contrário, a Educação Infantil não poderá cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, pois não será capaz de garantir que crianças de diversas origens sociais tenham igualdade de oportunidades educacionais, incluindo acesso a recursos culturais e experiências enriquecedoras durante a infância., conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Barbosa *et al.*, 2016).

Barbosa e Fernandes (2020) ressaltam que defender a ideia de uma BNCC é uma coisa, mas defender essa BNCC específica é outra. No entanto, segundo as autoras, a implementação da Base é um momento de disputa, e participar ativamente e "ativistamente" nessa disputa é uma questão de resistência, compromisso e responsabilidade na construção de uma escola que busca promover a justiça social (Barbosa; Fernandes, 2020).

3.2 A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: a Educação Infantil em pauta

A trajetória histórica da Educação Infantil na Rede Municipal do Recife envolve a ampliação das creches municipais a partir da década de 1970, através de órgãos de Bem-Estar e Ação Social. A rede pública só foi possível devido à mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários (Recife, 2004). Entre 1993 e 1996, as creches municipais foram desligadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria de Educação.

O documento “Política de Ensino da Rede Municipal do Recife da Educação Infantil (2015)” também merece destaque, pois objetivou instituir uma política educacional integrada, que estimule a aprendizagem, dando enfoque à criatividade e à participação de todos que fazem a comunidade escolar. Sua proposta pedagógica se baseia na aprendizagem das crianças, com foco nas interações e brincadeiras. Em sua matriz curricular, entre os eixos, destacam-se: oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico, valorização das diferenças e tecnologias, entre outros (Recife, 2021).

Acerca dos princípios e das diretrizes, esse documento traz em um dos seus eixos norteadores da Educação Infantil, a ludicidade e as interações. Essas são valorizadas e sua importância é reconhecida nos processos criativos do desenvolvimento humano, corroborando com o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares, Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013). Outro aspecto importante dessa política é a participação e parceria com a família, uma vez que ela é responsável por assumir diferentes papéis para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Nessa política, é orientado que as instituições possuam um espaço aberto aos

familiares, que proporcione o intercâmbio, diálogo, pautado no respeito para com as diferenças, buscando potencializar o aprendizado das crianças (Recife, 2021).

A Rede Municipal de Educação do Recife apoia-se cada vez mais em recursos de tecnologia, uma vez que esses recursos didáticos já fazem parte do cotidiano de grande parte das crianças. Além disso o seu uso não significa abandonar as tradicionais formas de aprender, como por brincadeiras populares, brinquedos e livros tradicionais. É possível que haja equilíbrio entre o uso de ambos e que esses recursos tecnológicos ampliem os direitos de aprendizagens dos estudantes nessa fase da vida (Recife, 2017, v. 2).¹

¹ A prioridade na Educação Infantil deve ser dada à educação em si, e não ao ensino formal; as crianças devem ser vistas e tratadas como crianças, e não como alunos; o principal foco deve estar nas interações educativo-pedagógicas, em vez de nos processos tradicionais de ensino-aprendizagem (Cerisara, 2004).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido neste estudo. Iniciamos com a discussão das bases teóricas relevantes para a fundamentação das formas de imersão no campo da pesquisa qualitativa. Em seguida, descrevemos as instituições e os participantes da pesquisa. A terceira seção aborda a técnica do grupo focal e os procedimentos utilizados para o registro das informações. Por fim, apresenta-se a escolha do método de análise do conteúdo, seguido da sistematização interpretativa, que contribuiu para a organização das categorias apresentadas e também são feitas as considerações éticas do estudo.

4.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, com o objetivo de compreender os discursos dos familiares e professoras, buscando captar os significados e as ideias subjacentes expressas em suas verbalizações. Nosso foco está em explorar as entrelinhas, buscando ir além do que é dito explicitamente, a fim de obter uma compreensão mais profunda das concepções e das experiências desses indivíduos. De acordo com Alves (1991), essa escolha metodológica parte do pressuposto de que as ações de uma pessoa são guiadas por suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que o comportamento sempre carrega um sentido e um significado subjacentes, os quais não são imediatamente vistos e requerem uma investigação mais aprofundada para serem revelados.

Richardson *et al.* (1999) enfatizam que a definição da pesquisa qualitativa apresenta desafios para os pesquisadores, uma vez que é necessário situar as concepções e os comportamentos dos participantes em seus contextos históricos e adotar uma postura crítica que considere o desenvolvimento epistemológico dos participantes da pesquisa.

Sabe-se que o pesquisador assume um papel significativo na pesquisa, envolvendo-se diretamente com o grupo e o objeto de estudo, buscando interagir com os participantes para compreender o processo de construção realizado por determinados grupos sociais e por sua prática no dia a dia.

4.2 Instituições e participantes do estudo

Após receber a aprovação da Secretaria de Educação de Recife, através de uma carta de anuência, foram feitos contatos com as gestoras das duas instituições, com o intuito de convidar os familiares e professoras que trabalhavam nas respectivas instituições, seguindo os critérios pré-determinados para a realização da pesquisa. Todos os professoras convidados atuavam diretamente nas salas de Educação Infantil com as crianças.

Para participar da pesquisa, identificamos duas creches/escolas municipais de Educação Infantil que foram escolhidas por estarem localizadas no mesmo bairro, não possuírem nenhum vínculo com o pesquisador e atenderem à mesma comunidade. As duas instituições pesquisadas estão localizadas em um bairro da Zona Norte de Recife, Torre, um uma área habitada por uma população de baixa renda, foi escolhido trabalhar com duas instituições para que fosse possível compara-las e compreender se há diferença de concepções entre esses grupos.

A partir de informações obtidas com a gestora, registramos que a instituição 1 foi instalada em 1984, dentro da comunidade, como uma conquista resultante do movimento popular liderado por um clube de mães e apoiado pela igreja Católica. Inicialmente, funcionava por meio de um convênio entre a Prefeitura da Cidade do Recife e doações da

Igreja Católica. Em 2012, a creche foi municipalizada e, até os dias atuais, atende também crianças de bairros vizinhos. Sua construção teve o propósito de atender essa população e contou com a contribuição de uma instituição internacional de mulheres e do empresariado. Essa instituição oferece atendimento em pré-escola e creche a 134 crianças, sendo 83 em regime integral e 51 em regime parcial e conta com 28 funcionários financiados pela prefeitura de Recife. Todas as professoras são contratadas e possuem graduação em pedagogia e especializações em educação.

Também considerando as informações da gestora da instituição 2, descobrimos que essa instituição faz parte da rede municipal de Recife e oferece serviços educacionais de creche e pré-escola à comunidade, atendendo a 168 crianças, sendo 85 em regime integral e 83 em regime parcial. A instituição conta com 15 funcionários contratados pela prefeitura de Recife. Todas as professoras são efetivas e possuem graduação em pedagogia e especializações em educação.

A participação de professoras e familiares foi por adesão. A princípio, foram convidados todos os familiares, porém, participaram apenas aqueles que tinham disponibilidade no dia agendado para a realização do grupo focal na instituição. Em cada instituição haviam 6 professoras e todas aceitaram participar deste estudo. Já os familiares,

foram convidados 20 famílias em cada grupo focal, na primeira instituição 14 famílias das 40 chamadas participaram, enquanto na segunda instituição compareceram 8 famílias das 40 convidadas.

4.3 Técnica de grupo focal

Neste estudo, foi empregada a técnica de grupo focal, que envolve a participação de um conjunto de indivíduos, selecionados com base na questão de pesquisa e levando em conta critérios e características compartilhadas que os tornem aptos para a discussão em foco. Essa abordagem interativa permite

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos focais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11)

De acordo com as referências de Gondim (2003) e Morgan (1997), os grupos focais são caracterizados como uma estratégia que envolve interações em grupo para discutir um tema proposto pelo pesquisador, ocupando uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Conforme mencionado por Gatti (2005), a técnica do grupo focal promove a emergência de uma diversidade de perspectivas e processos emocionais devido ao contexto de interação estabelecido, o que oferece a oportunidade de capturar informações que, de outra forma, seriam difíceis de serem expressas. Essa abordagem permite que os participantes expressem e debatam suas ideias, possibilitando ao facilitador compreender a lógica da argumentação presente no discurso construído pelo grupo. Seguindo as recomendações de Gatti (2005), buscou-se empregar essa técnica de forma a proporcionar uma oportunidade para o desenvolvimento de teorizações no campo, com base no que foi dito ou ocorreu.

Dessa forma, foram realizados três grupos focais, em cada instituição de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife, sendo um grupo formado por professoras e outros dois grupos formados por familiares. Foi necessário realizar dois grupos focais com as famílias em cada instituição, pela baixa adesão desses à pesquisa, no primeiro encontro. Acredita-se que essa baixa adesão seja resultado dessas instituições estarem em processo de requalificação e as aulas estarem em formato remoto, todavia, mesmo com poucos participantes, decidiu-se

por realizar esses grupos e foi feito um segundo grupo com familiares, então, com maior adesão.

Assim, além da presença da pesquisadora mediadora e de uma observadora em todos os grupos, estes foram compostos por:

Grupo 1A- composto por duas mães de crianças matriculadas na instituição 1;

Grupo 1B – composto por doze familiares de crianças, sendo onze mães e uma avó, da instituição 1;

Grupo Focal 1C – composto por seis professoras de Educação Infantil, da instituição 1;

Grupo 2A - composto por duas mães, da instituição 2;

Grupo 2B - composto por seis familiares, sendo dois pais e quatro mães, da instituição 2;

Grupo Focal 2C – composto por seis professoras de Educação Infantil, sendo seis professoras da instituição 2.

Os grupos realizaram suas discussões nas respectivas instituições. Os participantes se posicionaram em círculos, o que possibilitou que cada um visualizasse todos os outros participantes, facilitando também a gravação dos registros.

Como instrumento de registro, utilizamos a gravação em áudio, com o cuidado de obter autorização dos participantes para a gravação e ajustar o dispositivo de forma que todos pudessem ser ouvidos na distribuição do áudio.

A pesquisadora mediadora apresentou questões aos participantes, mantendo o foco da discussão, realizando sínteses e retomando o assunto em caso de desvios. As palavras-chave norteadoras da discussão dos grupos foram: brincadeira, interação, desenvolvimento, aprendizagem, educação, Educação Infantil.

A pesquisadora mediadora propôs essas temáticas para a discussão, mas sempre mantendo o foco e retomando em eventuais desvios. As falas dos participantes dos grupos focais foram registradas em gravações de áudio e também foram anotadas no caderno de campo. Esses registros são importantes para capturar as contribuições e perspectivas dos participantes durante os encontros. A duração dos grupos focais variou de aproximadamente 22 minutos a 1 hora e 18 minutos, dependendo do debate estabelecido pelo próprio grupo. No total, considerando os seis grupos focais, a soma do tempo de todos os encontros foi de 5 horas e 19 minutos.

A pesquisadora iniciou explicando como a técnica seria conduzida, permitindo que os participantes esclarecessem eventuais dúvidas iniciais. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice) foi lido e assinado por todos os participantes. Após isso, os participantes se apresentaram brevemente e as questões foram propostas para iniciar a discussão.

4.4 Coleta e análise dos registros

A construção da análise interpretativa utilizou a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) e apresentada por Franco (2012), justamente por seu entendimento que toda pesquisa necessita decisivamente de um critério para a análise e interpretação dos seus achados, pois essa é tão importante para o sucesso da pesquisa quanto as técnicas de coleta. A autora compreende a técnica de análise de dados como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, no qual o sujeito é ativo na produção do conhecimento. E essa pode se exteriorizar de diversas formas, como: por mensagem (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, trazendo consigo condições contextuais de quem a produziu, e com os componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis particulares de cada um (Franco, 2012).

Bardin (2016) usa o termo análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2016, p. 48)

Assim, a partir da coleta e interpretação de dados, foi possível identificar as percepções dos grupos, em suas rotinas, baseando-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), que busca esclarecer certas peculiaridades e demonstra seu potencial de aplicação nas pesquisas de cunho qualitativo no campo das Ciências Sociais, da Psicologia e da Educação. Além de estar aberta ao campo da sistematização da análise, do conteúdo das mensagens, de seus enunciados, seus locutores e de seus interlocutores, reconhecendo o poder da fala humana, o que reitera esse trabalho.

4.5 Considerações éticas do estudo

Para garantir a participação dos envolvidos, de acordo com os princípios éticos de pesquisa, foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice V) aos participantes dos grupos focais e foi solicitado aos que aceitassem participar que assinassem.

Esse termo esclarecia os procedimentos da pesquisa e garantia que a participação não representava riscos para os participantes, podendo causar apenas cansaço, sem qualquer dano.

Além disso, foi enfatizado que os participantes tinham o direito de desistir a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que isso acarretasse prejuízos em sua relação com o pesquisador ou as instituições de ensino.

A identidade dos participantes foi preservada, não sendo revelada em nenhum momento do estudo. Essa decisão foi tomada para proteger a dinâmica da pesquisa e garantir a confidencialidade de todos os agentes envolvidos nos grupos focais.

5 FAMÍLIA E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES DA DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA

Neste capítulo, buscamos trazer os registros apontados ao longo da pesquisa realizada, discutindo as ideias que emergem sobre a brincadeira e a dimensão do lúdico na infância, a partir do olhar dos sujeitos que lidam diretamente com elas, familiares e professoras da Educação Infantil.

Apresentamos a análise das falas organizadas nas temáticas: brincadeira; ludicidade; tecnologia. Nesse sentido, abordando essas temáticas de acordo com os diálogos nos grupos que nos permitiram problematizar tais questões contemporâneas, sociais e culturais da vida cotidiana das crianças dentro e fora dos espaços de Educação Infantil.

5.1 Brincadeira, Desenvolvimento e Aprendizagem

Esse tópico visa discutir as concepções de brincadeira na infância e como ela interfere no desenvolvimento infantil, apreendidas durante as conversas nos grupos focais com familiares e professoras da Educação Infantil. Foi possível identificar as diversas perspectivas que se entrelaçam em relação à experiência do brincar e às influências das condições sociais e culturais em que as crianças estão imersas.

No que diz respeito às perspectivas sobre brincadeiras, as professoras das duas instituições compartilharam opiniões semelhantes em suas declarações, enfatizando o valor tanto da brincadeira livre quanto da brincadeira dirigida. No que se refere à brincadeira livre, elas destacaram a crença de que essa não deve ser restrita ao ambiente familiar, mas sim incorporada à rotina das crianças nas creches/escolas, uma vez que isso contribui para um maior desenvolvimento infantil. Quanto à brincadeira dirigida, houve o entendimento de que ela é mais adequada ao contexto escolar, já que os professoras e os auxiliares de desenvolvimento infantil têm a capacidade de direcionar essa atividade para fins de aprendizado das crianças. A seguir, apresentamos um trecho significativo da fala de uma professora do grupo focal que ilustra essa interpretação do conjunto das falas:

As duas são importantes, né? Na brincadeira livre, a gente percebe, a meu ver, várias coisas como: agressividade na criança, se ela é amorosa, se ela sabe dividir, a atenção dela com os objetos, o cuidado. E na direcionada é aquela que a gente quer alcançar aquele meu objetivo, eu quero avançar nisso, em empilhamento, por exemplo,

porque a criança não empilha. Então vamos lá, vamos fazer uma atividade relacionada a isso. Agora, assim, em certos momentos eu acho que mesmo tendo a direcionada sempre tem que ter a livre. Eu acho que ela sempre deve estar presente. Mesmo que a gente não direcione, mas que, como a Débora diz, sempre ter alguma coisinha, um cantinho que eles se sintam a vontade de pegar e desenvolver, como aqueles materiais não estruturado, né? Eu fiquei maravilhada quando minha turma pegou... (GRUPO FOCAL- 2C PROFESSORAS CRECHE/ESCOLA MUNICIPAL)

Pozas (2015) define brincadeira dirigida como aquela em que a criança não possui poder de escolha. Nesse tipo, são os adultos que planejam e direcionam o brincar, pois objetivam desenvolver uma habilidade pedagógica, seja ela a capacidade de desenvolver uma ordenação lógica, se estão conseguindo separar objetos, pessoas, fatos ou ideias em classes ou grupos, ou ainda se as crianças conseguem ter a percepção delas e dos outros em relação ao espaço.

Oliveira (1993) compreende as brincadeiras livres como aquelas que ocorrem sem a presença ativa de um adulto. Quando o educador não participa na organização do jogo de faz-de-conta, por exemplo, é bem provável que ocorram repetições de conteúdo e conflitos entre as crianças, além de brinquedos quebrados ou desorganizados. A atuação do adulto nessas situações precisa ser de respeito às ideias que surgem no grupo de crianças, pois essas ideias são fruto de suas experiências vividas. Todavia, como explica Navarro e Prodócimo (2012), o adulto é o mediador do processo educativo, mesmo nas brincadeiras livres, pois essa situação pode ser considerada como abandono pedagógico.

A ênfase na brincadeira livre e na sua importância é um discurso muito recorrente para as professoras da Educação Infantil dos grupos focais. As falas são acompanhadas por exemplos cotidianos dos dois tipos de brincadeira no ambiente escolar, como mostra o trecho a seguir:

Na brincadeira livre, a criança vai inventar ali o que ela quiser, livre. Você não tá interferindo, né? Ela vai pegar a casinha, vai brincar de casinha, vai reproduzir o que acontecer em casa. Brincando de escola, a professora: "preste atenção!", "fique de castigo", "vou ler uma historinha", né? A brincadeira livre você está só olhando, você não está... E a dirigida não, né? O professor vai inserir um jogo, uma música, onde o professor vai fazer a intervenção. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Apesar de, na brincadeira livre, o professor/observador não participar ativamente, a mediação sempre estará presente, como salienta Brougère (2001), a presença, a organização do espaço dos objetos e dos horários também é uma mediação. A exemplo disso, pode-se citar quando a professora separa os brinquedos e deixa a criança livre para escolher com o que e como brincar (Brougère, 1998b). Nesse contexto, Brougère (1993, p. 227) destaca que: “[...] a brincadeira é a educação espontânea da criança”, enfatizando a ideia de que a brincadeira livre é essencial para o desenvolvimento infantil (Navarro; Prodócimo, 2012).

Por sua vez, quando questionados sobre o que auxilia mais no desenvolvimento na Educação Infantil, se as atividades escritas ou a brincadeira e os familiares atribuem maior valor àquela brincadeira, relacionada à aprendizagem, como nos trechos das falas a seguir:

Pesquisadora: O que ajuda mais no desenvolvimento infantil? A tarefa escrita ou a brincadeira?

Mãe: Os dois.

Pesquisadora: Por que?

Mãe: Porque são crianças. Eu acho os dois. Não vou dizer só a brincadeira, nem só a escrita. Eu acho que a brincadeira chama mais atenção. Falas em concordância. A brincadeira tem os números, tem as letras, tudo ali a criança tá sabendo o que é. Na escrita a criança só vai tá ali, escrevendo... Então, por isso que eles têm que fazer uma parte brincadeira, quando for depois, a prática. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Com relação à brincadeira, eu concordo na escola. Mas uma brincadeira que seja pra educar (...). Então, assim, brincadeira com relação a brincar e educar [com ênfase], eu sou total apoio, nunca vou tirar meu apoio. (GRUPO FOCAL 2B- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Os familiares também compreendem que a escrita deve ser valorizada na Educação Infantil, pois eles acreditam que, para que a criança se desenvolva, a brincadeira não é suficiente, como mostra o trecho a seguir:

A brincadeira junto também com a escrita, como foi o nosso desenvolvimento. A gente aprendeu também. Ela não vai aprender só brincando. Ela tem que aprender na escrita e tem que aprender brincando. Tem que ter o equilíbrio dos dois. (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Sabe-se que é na brincadeira que a criança na Educação Infantil mais se desenvolve, assim sendo, Vygotsky (1998a) retrata que a criança dá um novo significado à construção social por meio da brincadeira, uma vez que, na perspectiva imaginária, o brincar é inerente às regras e a imaginação também está presente. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vygotsky, 1998a, p. 111). No entanto, percebe-se, no conjunto de falas dos familiares, a necessidade do letramento, mesmo reconhecendo a importância da brincadeira.

Diferentemente do que as professoras supunham, os familiares entendem a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como é mostrado nos trechos a seguir, tanto a visão dos professoras quanto a dos familiares:

Essa brincadeira também vai fazer essa criança se desenvolver. Eles ainda não conseguiram compreender a importância, para criança, desse momento da brincadeira. Na brincadeira você aprende várias coisas também: a autonomia, a identidade. (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Os pais quando vêm abordam muito a gente com isso, né? "Mas eles estão brincando? Eles tão brincando de que? Só faz brincar? Por que ele ainda não faz a letra A?". Isso com dois anos. Então a gente começa a falar a importância da brincadeira. Alguns a gente ainda consegue sensibilizar, outros não. (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Eu acho que a brincadeira ela é muito válida na Educação Infantil porque ela vai introduzindo a criança no aprendizado realmente. Chama mais a atenção das crianças. Justamente. Eu acho que é de extrema importância a brincadeira nessa área do infantil. (GRUPO FOCAL 1B- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Familiares e professoras concordam que a brincadeira é uma atividade que contribui de forma positiva para/com o desenvolvimento da crianças, que pode ser linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo. Ainda reconhecem a brincadeira como fundamental para um maior desenvolvimento na Educação Infantil e demonstram que houve uma mudança no processo educacional, quando comparado à sua época, principalmente, no que se refere ao protagonismo da criança, como mostram os trechos a seguir:

Eu acho que a brincadeira é o primeiro passo para o desenvolvimento da criança. (GRUPO FOCAL 2C- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

E hoje já é diferente a visão da educação para a criança é diferente. Então o brincar tem tudo a ver com o protagonismo da criança. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Segundo Rivero e Rocha (2019), o protagonismo das crianças também se dá através das relações de socialização que ocorrem na brincadeira. Para que elas consigam administrar a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais faz-se necessário que as redes de sociabilidade intra e intergeracionais continuem a estimular os interesses infantis e assim estimulem as crianças a reproduzirem seu próprio mundo social.

Foram analisadas também as percepções dos participantes da pesquisa de como a brincadeira influencia na aprendizagem das crianças. Foi observado um conjunto diversificado de perspectivas relacionadas à aprendizagem, às condições sociais e culturais que envolvem o ambiente em que as crianças estão inseridas.

Parte das professoras do grupo focal 1B concordam com as ideias de Brougère (1998b), pois consideram ser primordial analisar o que as crianças fazem no tempo livre. Essa observação favorece a compreensão e a avaliação pelas professoras do comportamento e das atitudes das crianças, por exemplo, a criatividade. Elas conseguem identificar as habilidades individuais e a intencionalidade das crianças. Percebe-se também que os momentos de brincadeira livre na Educação Infantil pode ter uma intencionalidade pedagógica. Na fala abaixo, as professoras relatam as possibilidades de conhecimento sobre as crianças na observação de suas brincadeiras e levantam questões interessantes sobre a natureza do aprendizado e da brincadeira na Educação Infantil.

Na livre, a gente consegue perceber quais são os grupos que são formados, né? Quem tem mais criatividade naquele momento para criar com lego, para criar outra coisa e aí a gente consegue perceber quem a gente vai puxar mais, quem não consegue nem encaixar a bolinha do lego, por que tem né? Eu tenho essa visão. Eu acho que o livre é entre aspas. Pra gente, profissional da sala, sempre tem uma intencionalidade, né? Na minha concepção. Eles assimilam a brincadeira que foi dirigida e, no momento livre, eles querem fazer também, querem fazer algo que você já fez, tal professor, quer reproduzir aquele momento que foi bom pra ele. Eu tenho essa percepção que, pra gente, o livre não é tão livre não. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

No trecho a seguir, também é ressaltada a importância da brincadeira livre, associada à criatividade desenvolvida pela criança e, consequentemente, seu aprendizado.

Então, assim, eu acho que a livre, em certos momentos, é importante estar sempre na sala. Sempre. E, assim, ela traz muita imaginação. A criança cria.”(GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

As professoras também criticam a visão dos familiares de que a brincadeira na Educação Infantil não tenha função pedagógica, no entanto, o argumento que utilizam para se contrapor a essa visão é contraditório, pois afirma apenas a brincadeira dirigida:

E a família também, né? A família também pensa "ah, ele só vai brincar", "ele pode faltar porque na Educação Infantil ele vai só brincar", não está preocupada. Eu costumo dizer que a brincadeira, para quando os pais dizem isso... Eu tive uma experiência com o grupo 1 que um dia a avó veio deixar e disse: "se é pra brincar, ele brinca em casa", eu disse: "bom, aqui não é só brincar por brincar", "aqui é uma brincadeira dirigida", "a senhora vai fazer isso em casa?", "então tchau, vizinha", "deixe seu filho". (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

A valorização da brincadeira com uma intencionalidade pedagógica é evidenciada em diferentes falas das professoras, o que é associado à própria concepção de Educação Infantil, aproximando-se da perspectiva de Vygotsky (1984), que destaca o ato de brincar como a forma de desenvolvimento, visto que é através das brincadeiras que se torna possível separar o objeto real de seu significado. Assim, nas interações entre as crianças, nos momentos de brincadeira, são criadas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja as funções que ainda não foram amadurecidas e estão em processo de maturação, serão amadurecidas e, conseqüentemente, haverá um considerável crescimento infantil. Os postulados de Vygotsky (2008) corroboram com essa ideia, quando relatam que, desde o nascimento, a aprendizagem é primordial para o desenvolvimento e esse ocorre conforme o indivíduo interage com outras pessoas. Como demonstram os trechos a seguir:

Então, a escola que eu acredito também que foi as brincadeiras de grupo com as crianças que ajudou bastante nessa timidez dela de socializar com as outras. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARAS, CRECHE MUNICIPAL)

Pesquisadora: E vocês acham que a brincadeira ajuda na interação?

Mãe: Ajuda. Com certeza. Muito, muito, muito. Precisa ter a brincadeira, né? Tanto a brincadeira como o olhar diferente, de sempre tá incluindo todo mundo. Incentivando eles. Sempre incluindo todo mundo, eu acho que ajuda muito porque se fosse tempos atrás, não tinha essa interação. "Ah porque o dela aqui é especial", "o dela aqui não vai brincar do mesmo jeito que as outras, não tem a noção",

"então deixa ele aqui sentadinho", "dá um brinquedinho", hoje não tem mais isso. Hoje, você não vê mais isso. Hoje, vocês estão de parabéns, né? Tão tentando sempre incluir. E, aqui, a hora que você chega, todo mundo brinca com todo mundo. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Percebe-se na falas das famílias que elas entendem a importância do ambiente de creche na educação e na aprendizagem das criança, eles destacam tanto as brincadeiras quanto as interações como atividades que contribuem para o aprendizado da criança em diversas áreas, incluindo conhecimento acadêmico e habilidades sociais.

"A minha filha tem dois anos e brincando ela já aprendeu o a-e-i-o-u, já conhece muitas letras do alfabeto, as cores... Ela diz todas as cores certinho. Aprende também as regras de sociedade, por exemplo, esperar a vez do outro, eu tenho minha vez, mas ele tem a vez dele, a ganhar e a perder..." (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Os familiares também destacam a importância da interação social e das atividades realizadas na creche/escola, no desenvolvimento da criança, enfatizando que a escola oferece oportunidades para a criança se relacionar com os colegas e também possibilitam aprender habilidades sociais que podem ser menos frequentes em casa, como demonstrado nas duas creche/escola:

"Então, em casa é só ele e ele mesmo. Na escola não, tem participação dos amiguinhos. O desenvolvimento é maior." (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARAS, CRECHE MUNICIPAL)

"Esses últimos meses, a evolução dela na escola foi muito maior do que ano passado. Eu tava até falando isso com minha esposa ano passado. Ela tá mais ávida." (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARAS, CRECHE MUNICIPAL)

Ao analisar a fala dos familiares do grupo focal 2A, percebe-se uma contradição, pois a brincadeira aparece como um prêmio para aquele que já "aprendeu" e, para os que ainda não apresentam, essa aprendizagem, a brincadeira, deveria acontecer em menor tempo, o que parece denotar uma dicotomia entre o desenvolvimento/aprendizagem e a brincadeira, como no trecho a seguir:

Mãe: A creche tem mais brincadeira do que escrita.

Pesquisadora: Então você achava que na creche tem que ter menos brincadeiras e mais tarefas?

Mãe: Não, tem que ter um pouco de cada. Tem que ter o equilíbrio. Não brincar muito e também estudar um pouco mais pra desenvolver mais a cabecinha dele. Cada criança é um processo, é individual. Aí, às vezes, é necessário a tia pegar aquele que é mais lento, tipo o meu, e ter um pouquinho mais de trabalho mais com ele. "Vamo deixar aquele ali que tem mais desenvolvimento brincar um pouquinho e vamo pegar esse aqui na escrita. (GRUPO FOCAL 1B-FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Ao comparar as ideias dos professoras e familiares, percebe-se que, para ambos, a brincadeira auxilia tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Embora, para os familiares, a ênfase está em uma brincadeira “pedagogizada”, ou seja, com um objetivo pedagógico definido.

Destaca-se a diferença, apontada pelos familiares, entre a brincadeira vivenciada na escola e aquela que acontece em casa. Para eles, a formação específica das professoras tem o papel de auxiliar no planejamento das atividades que estimulem o desenvolvimento educacional das crianças, como as músicas que são utilizadas com um propósito educativo. Em casa, os familiares admitem não possuir o mesmo conhecimento e preparo que as professoras têm, e, nas suas opiniões, embora seus filhos brinquem e cantem músicas em casa, não é a mesma coisa, pois falta a intencionalidade pedagógica presente nas atividades planejadas na escola:

Pesquisadora: E vocês acham que a brincadeira na escola é diferente da brincadeira em casa?

Família: Sim, é diferente. É diferente. Mas é diferente porque as professoras aqui ela têm formação. Aí elas têm aquele estudo pra saber o que é que eles vão passar para as crianças. Não é a mesma coisa que eu faço em casa, que ele não para pra brincar. Tem vez que ele canta a musiquinha dele, brincando sozinho. Teve uma que, eu não sei, porque eu não estou muito junto dele. Como eu disse, chego muito cansada do trabalho, aí minha mãe deixa eu dormir pra eu poder ir trabalhar de novo. Mas não é a mesma coisa porque aqui ela sabe o que ela está fazendo, sabe que a música é pra estimular na educação dele. Eu tenho coisas que eu não sei.”(GRUPO FOCAL 2B-FAMILIARAS, CRECHE MUNICIPAL)

Mais uma vez, revela-se a necessidade de didatização da brincadeira, na concepção dos familiares, sem a qual a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem não é, da mesma forma, reconhecida.

5.2 Brincadeira e currículo da Educação Infantil

Esse tópico visa discutir a relação entre brincadeira e currículo na Educação Infantil, visto que essa é uma temática fundamental para compreender a complexidade do processo educacional nessa fase crucial do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a incorporação da brincadeira no currículo da Educação Infantil não apenas reflete a abordagem pedagógica adotada, mas também se torna um instrumento poderoso para promover aprendizagem, linguagem e interação social. Esta introdução busca explorar a interconexão entre brincadeira e currículo na Educação Infantil, destacando a importância de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem o papel central da brincadeira no processo educativo das crianças.

No trecho a seguir, a professora associa o lúdico ao brincar na rotina da Educação Infantil e aponta a conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o alinhamento com a política educacional da prefeitura do Recife. Na sua fala, afirma o reconhecimento da administração municipal e da equipe responsável pela matriz curricular na rede da relevância do brincar na Educação Infantil, a exemplo das interações verbais. Enfatiza, também, que a atividade lúdica não é apenas uma parte da rotina da Educação Infantil, mas está intrinsecamente relacionada à forma como o ambiente é estruturado, como os educadores se comunicam e como as crianças participam ativamente desse processo.

“Eu acredito que o lúdico, o brincar, ele faz parte da rotina da educação infantil não só a partir da Base Nacional Comum, mas também do próprio referencial da nossa política de rede. Então, antes da BNCC, a prefeitura do Recife e a equipe que organiza a matriz curricular da educação infantil já tinha essa percepção que brincar, que a atividade lúdica faz parte da rotina da educação infantil. E eu vou além, o brincar vai a partir da roupa colorida, da forma como a gente se relaciona, da forma como a gente fala e se refere às crianças, no diálogo da contação de história, no reconto da história a partir da oralidade da criança, não é? Então a atividade lúdica, o brincar, ela faz parte da nossa rotina.” (GRUPO FOCAL 1C-PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 4º, apontam que:

[...] 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, 2013, p. 97)

No próximo trecho, registra-se a importância do referencial curricular para o planejamento educativo, para a criação de brincadeiras e atividades direcionadas com intenção educativa para os alunos, seja em situações de participação em grupo ou de maneira individual. Sabe-se que a escolha das brincadeiras é uma parte essencial do planejamento educativo, a integração cuidadosa entre as competências educacionais e as atividades lúdicas, evidenciam uma abordagem pedagógica planejada e intencional.

Professora: Primeiramente, a gente tem as competências, né? As competências que a gente se baseia na BNCC que o auxiliar tem. A gente se baseia nessas competências para elaborar as brincadeiras, pesquisar, fazer com eles, todas direcionadas com a intenção educativa; seja para participar em grupo ou individual.

Pesquisadora: Certo. Mas vocês fazem assim o planejamento?

Professora: A brincadeira já entra no planejamento com as competências e daí a gente vai descrever as atividades. Descreve com a brincadeira. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

O trecho também corrobora com as ideias do Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, para que garantam às crianças experiências pautadas tanto nas interações quanto na brincadeira (Brasil, 2013a). Nos grupos focais, foi possível observar a abordagem educacional em relação às crianças, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e à interação entre os colegas. O papel fundamental do brincar é enfatizado como sendo central para o protagonismo da criança. Através das atividades lúdicas, as crianças não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades linguísticas e interagem de maneira mais significativa com seus colegas. Como afirmado no trecho a seguir:

A linguagem que ele vai desenvolver, a interação entre os coleguinhas, então em tudo a criança tá protagonizando. E antes não. A gente via aquela criança mais quieta, só vendo, só assistindo, só recebendo, né? E hoje já é diferente a visão da educação para a criança é diferente. Então, o brincar tem tudo a ver com o protagonismo da criança. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

As falas dos familiares denotam o entendimento sobre o papel do brincar no desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças, visto que, é nessas atividades que a criança interpreta seu contexto social mais amplo, como segue:

A brincadeira é muito importante, mas também ela sofre o preconceito, né? Os educadores que trabalham com a brincadeira sofrem preconceito por que eu, semana passada, conversei com um amigo meu e ele falou que já tava querendo tirar a filha dele da escola porque ela já tem quatro anos e todo dia quando pergunta pra ela o que ela fez na escola, ela responde: "brinquei". Ai eu fui explicando pra ele que é brincando que se aprende, que tem conteúdo na brincadeira. Mas ele já queria tirar da escola porque todo dia ele pergunta e a criança diz: "brinquei". (GRUPO FOCAL 2B-FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aponta-se, no seu Artigo 10º, que nas creches deve-se haver um acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança. Para que, assim, garanta-se que haja a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano. É possível, dessa forma, perceber que o brincar na creche tem intencionalidade e deve ser valorizada, uma vez que há inclusive nessa resolução, no seu inciso IV- que a família deve ter acesso à documentação específica, que permita conhecer o trabalho das instituições junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2009b).

Para as famílias, é difícil assumir a corresponsabilidade de ensinar, sendo esse um papel atribuído à escola:

“Eu não nasci para ensinar. Eu faço o que eu posso quando chega em casa. Sento com ele, vou fazer a tarefinha, ensino a ele do meu jeito. Mas eu não sou professora. Eu não tenho o jeito pra isso. Tem que ser assim. Eu penso dessa forma. No tempo que eu estudava era assim.” (GRUPO FOCAL 2A- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 227º, é de corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, o direito à educação e ao lazer, assim, é imprescindível que a família e a instituição educacional se comuniquem e estejam juntas para otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos (Brasil, 1988).

Nessa direção, percebe-se, nos discursos dos familiares e dos professoras, a importância da colaboração entre a escola e as famílias, visto que essa parceria potencializa o desenvolvimento das crianças, como dito neste trecho:

“É aquilo que eu falei no início, a escola e a família tem que ser participativa juntos.” (GRUPO FOCAL 2B- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

“Eu era muito tradicional, não tenho vergonha de falar não. Eu tinha uma mentalidade muito diferente da que eu tenho hoje. Eu não tinha essa prática corporal. A brincadeira eu achava que era separado, não podia ser junto, tinha que ser muito planejado. E hoje eu vejo que não, hoje eu concordo com o pensamento das meninas, principalmente Paula, que na brincadeira você aprende muito. Eles aprendem na brincadeira, durante a brincadeira. Eu não era assim, eu digo mesmo. É bom você reconhecer quando você, né? É um avanço. A gente tinha uma educação bancária: sentado, quadro, ali, plano. Nós fomos formadas assim. O magistério. Eu estranho a pergunta dos pais, que os pais fazem assim "mas eles brincam, é?", como se fosse algo assustador, algo proibido para crianças do grupo cinco. Eu fico toda... por que na minha cabeça já foi desconstruído aquilo, né? Mas eu tenho que entender que na cabeça deles não foi. Eles precisam brincar, eles precisam entender que ali eles brincam livres, brincam dirigidos.” (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Assim, destaca-se, em conformidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu Art.29º, o papel da Educação Básica para o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e a necessidade da parceria e do entrelaçamento da relação dos educadores da creche com as famílias e com a comunidade, para que se atenda às necessidades e também as potencialidades físicas, psicológicas, intelectuais, sociais e culturais da criança, resultando em um bom trabalho pedagógico (Brasil, 1996).

5.3 Brincadeira e ludicidade

Esse tópico objetivou retratar a visão das professoras e dos familiares acerca da ludicidade na Educação Infantil, apreendido durante as conversas nos grupos focais. Foi possível perceber diferenças entre os grupos; para as professoras, os conceitos de ludicidade e de brincadeira são expostos separadamente; já os familiares não diferenciam, nem compreendem essas diferenças. De forma geral, a análise apontou para uma compreensão de ludicidade como uma experiência única, em que o indivíduo está completamente envolvido naquele momento, mas distinguimos nos grupos das professoras três formas de compreender a ludicidade quando comparada com a brincadeira. Na primeira forma de expressão, as professoras não diferenciam ludicidade de brincadeira:

“É a merma coisa. Não tem distinção. Ludicidade e brincar é somente expressão idiomática sinônima. Não tem diferença. (...) Mas, dentro da escola, brincadeira e ludicidade não tem diferença, é a mesma coisa. Agora pode ser enquadrado em diversas situações: na chamadinha que a professora faz para associação do nome, na hora do lanche, na atividade propriamente dita, na matriz de referência curricular da rede, né? Então o brincar no parque também é a brincadeira solta, dirigida e observada. Não temos intervalo porque o brincar no parque, na área externa, é observado pelo professor, pelo estagiário, pelo ADI, que a gente não vai deixar os meninos brincando sozinho no parque. Então dentro da escola ela tem a mesma conotação de ludicidade; O brincar no parque também é aprender, também é fonte de observação da professora na hora de fazer o registro do desenvolvimento socioafetivo.” (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

No entanto, no outro grupo de professoras, foi assinalado que a ludicidade não necessariamente está presente somente na brincadeira, mas sim em outras atividades cotidianas.

Segue-se, no trecho abaixo, esse entendimento:

Pesquisadora: Agora vê só, ultimo tema. Vocês percebem alguma diferença, na cabeça de vocês, entre lúdico e brincadeira? Ou é a mesma coisa? O que vocês acham?

Professora: Não é a mesma coisa não, mas acho que estão interligados. É porque ludicidade a gente pode trabalhar até na nossa forma de se expressar, eu acho. O corporal fala muito. É, o corpo fala demais. A gente como professora a gente trabalha muito o corpo, né? Mão, braço, cabeça, movimento. E a brincadeira tá engajada dentro da ludicidade. E aí entra a musicalidade, né? Contação, recontação, recreação.” (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Foi possível também registrar uma percepção de diferença entre ludicidade e brincadeira, sendo a brincadeira livre uma atividade lúdica, enquanto que a brincadeira dirigida não haveria a ludicidade, como é visto a seguir:

“Todos os dois podem ser trabalhados, eu acho. Mas um tá agregado ao outro. É uma teoria e uma prática. A gente vê a teoria, depois vai pra prática. Acho que depende como você vai mediar essa brincadeira, né? Você pode ser sistemática, mas e cadê a ludicidade aí nessa brincadeira? Só mandei você fazer, faça, execute. Eu dou as regras e “faça, participe”. Eu simplesmente fiz. Aí a ludicidade fica

esquecida.”(GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Registrou-se uma posição que contrasta com o que foi apresentado anteriormente, uma vez que diferencia o lúdico do brincar, como no trecho a seguir:

“Eu acho que o lúdico ele é mais disciplinado. Brincar você faz o que quer. Mesmo que a gente fique olhando, eu acho mais livre. E o lúdico ele é mais educativo, mais disciplinado.” (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Foi registrada ainda uma posição que afirma a ludicidade presente em todas as atividades da Educação Infantil e que compreende que as crianças estão constantemente buscando a experiência lúdica e isso deve intrinsecamente estar ligado a tudo o que os professoras pensam e fazem. Essa posição revela um papel fundamental atribuído à ludicidade na Educação Infantil:

“Então, assim, não existe a separação entre o lúdico e o brincar e a prática pedagógica na Educação Infantil. E eles ficam em busca disso né? Dessa brincadeira... Ela tá diretamente ligada em tudo que a gente pensa, tudo que a gente faz tem a ludicidade.” (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

A fala a seguir destaca a importância de interagir com as crianças de forma lúdica e prazerosa e a importância de se comunicar com os pais para promover um ambiente educacional rico e articulado com o cotidiano da criança, em um contexto de creche municipal da Educação Infantil.

“A forma como a gente trata as crianças, a forma como a gente se relaciona, como a gente conversa com elas, é uma atividade lúdica e precisa ser prazerosa porque ninguém tá aqui para ficar engessado. Há momentos, de fato, que nós precisamos, né? De uma parada. Agora mesmo nós estamos fazendo o alfabeto móvel, nós fizemos a flor e íamos fazer o rato quando vocês chegaram. O rato vai ficar para amanhã. Aí eu perguntei para eles "vocês querem o rato de que cor?", "ah tia, meu cachorro matou o rato", "diz qual a raça do teu cachorro?", "é um rottweiler", "sim, tu brinca com ele?", "brinco, ele é mansinho", "que bom, né?", "teu pai educa o rottweiler, é?", "eu preciso falar com teu pai pra poder falar com os meninos lá do 1º ano" (risos). Então, sim, essa atividade lúdica, essa atividade laboral, essa intencionalidade pedagógica, ela tá dentro desse grupo, eu falo, assim, muito particularmente, intrínseca.” (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Nesta fala, a professora está discutindo a importância da ludicidade na Educação Infantil que, além dos brinquedos coloridos e atividades de jogo, envolve a maneira como os

educadores se relacionam com as crianças, a linguagem que utilizam, a narrativa de histórias, e até mesmo a valorização da oralidade das crianças. Ela também expressa a percepção de que o brincar deveria continuar sendo uma parte natural do processo educacional durante o Ensino Fundamental, questionando a ruptura entre essas etapas do ensino. Ao afirmar que a aprendizagem não precisa estar dissociada da dimensão lúdica, compreende que essa abordagem deveria ser mantida em todas as etapas de ensino.

No geral, os participantes deste estudo compreendem que há uma mudança nas práticas educacionais nas creches, uma vez que há uma maior valorização das brincadeiras e atividades lúdicas, ao mesmo tempo em que percebem, em algumas crianças, o avanço no desenvolvimento das habilidades de escrita, que se associam ao impacto positivo de uma educação que equilibra a brincadeira com o aprendizado pedagógico. Como na afirmação a seguir do grupo de familiares:

“Hoje tem muito mais brincadeira do que muito mais escrita. Depois o meu sabe escrever o nome dele desde os dois anos de idade. O meu escreve melhor que eu.” (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

O trecho abaixo reflete o desejo da criança de passar mais tempo brincando com seus colegas na escola e a disposição do responsável em acomodar esse desejo. Também realça uma percepção positiva de que a criança está se desenvolvendo e evoluindo na escola.

Quando eu tava levando ela, ela disse: “eu queria brincar mais”, “o senhor me tira das minhas amiguinhas”, “beleza”, agora já sei, já chego dois, três, quatro minutos faltando pra pegar ela. Na sala de aula, eu nunca acompanhei. Mas eu sinto que ela evoluiu.” (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Para as famílias, a dimensão lúdica está, por exemplo, nas atividades com músicas, que desempenham um papel importante no processo de aprendizado das crianças, uma vez que elas não apenas tornam a aprendizagem mais divertida e envolvente, mas também ajudam a criança a se lembrar das palavras e dos conceitos associados a essas músicas.

“Aprendia musiquinha; quando eu vou atravessar com ele no sinal, ele diz: “não é sinal, mãe”, “a professora canta na música”, “é semáforo”, “e isso aqui?”, “faixa de pedestre”, “tem a musiquinha”, aí ela começava a cantar. Ela brincava muito, sendo que, assim, as músicas que fazia, como eu posso dizer, pelo aprender do

aprendizado, foram as musiquinhas que ela fazia". (GRUPO FOCAL 2A- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

"Ele aprendeu muito com músicas que Glaucé fazia, com músicas que brinca, faz rodinha de mesa, as brincadeiras de bolinha, de pintar, essas coisas." (GRUPO FOCAL 2A- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Como conclusão, nota-se que, para as famílias, as brincadeiras e as interações com os colegas desempenham um papel significativo no aprendizado das crianças. Por sua vez, muitas professoras, apesar de diferenciarem ludicidade e brincadeira, afirmam que ambas estão presentes no ambiente escolar e familiar e que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

5.4 Brincadeira e tecnologia

Apesar de não constar nos objetivos do presente estudo, este tópico visa abordar a interação entre brincadeira e a tecnologia nas famílias, por ter sido um tema recorrente nas falas e emergir no contexto contemporâneo da educação e do desenvolvimento infantil, à medida em que a tecnologia se torna uma presença cada vez mais onipresente nas vidas das famílias. O tema não foi levantado pelos grupos focais das professoras, por isso não haverá falas desses grupos neste capítulo. Todavia, é imprescindível compreender a complexa interação entre brincadeira e tecnologia, pois se torna cada vez mais um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade que surge quando esses dois elementos convergem na experiência infantil.

Nos grupos focais dos familiares, foi perceptível que o brincar fora da escola não está na rotina das crianças, falta interação entre os pares e estímulo para as brincadeiras nesse contexto. Assim, parece que a tecnologia entra na rotina das crianças, cada vez mais cedo e por mais tempo, pela falta de tempo dos pais e a pouca interação com outras crianças fora da escola, o que talvez torne quase que obrigatória a entrada precoce das crianças no mundo digital, como demonstram os trechos a seguir:

"Aí quando já tô em casa eu "ó, vamo sair um pouquinho do celular", aí eu já vou inventar. Mas pra elas terem essa atitude de em casa brincar de qualquer coisinha que não seja no celular, isso não existe. A minha realidade hoje é essa." (GRUPO FOCAL 1A, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)"

"Não, nem é paciência... É tempo mesmo. "Ó brinquedo, vá lá", "pegue outro, mostre a mamãe", aí ele pega. Mas lá em casa ele

brinca mais só, com o irmão. Senão ele vai pro celular, pra televisão.” (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

“Hoje em dia as crianças não querem brincar, né? Quer mais tá em telefone, televisão.” (GRUPO FOCAL 2A, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Nielsen (2012) também aponta para permissão pelos pais do uso dos dispositivos eletrônicos como forma de distrair as crianças quando necessitam realizar alguma atividade, fazendo com que esses dispositivos sejam usados como babá eletrônica. Já Brand e Renner (2011) apontam a precocidade no contato com a tecnologia, o que leva a criança a desenvolver um vício cada vez mais cedo nas telas.

Percebe-se, também, no discurso dos familiares, que a brincadeira vivenciada pelas crianças em casa é quase que exclusivamente por meio dos equipamentos eletrônicos, o que parece indicar que as brincadeiras infantis comuns há poucas décadas perderam espaço para o mundo digital. Pode-se afirmar que há uma tendência natural para o gradativo desaparecimento das brincadeiras clássicas infantis, como pega-pega, peão, bola de gude, esconde-esconde, visto que, nas sociedades contemporâneas, houve uma alta difusão dos jogos digitais em dispositivos móveis, dos programas de televisão, entre outros (Postman, 1999). De acordo com Kramer (2011), há um processo de transformação das brincadeiras, conforme cada geração, percepção essa presente nos grupos focais, como nos trechos a seguir:

“Ela brinca, uma vez ou outra, quando a gente diz assim: “ó, tá bom de celular”. Mas a brincadeira dela, realmente, exclusivamente em casa, hoje, ou é jogo no celular, ou é assistindo vídeo no celular. Poucas vezes que ela pega uma boneca, uma tinta pra brincar, eu tenho em casa pincel... Aí quando já tô em casa eu “ó, vamo sair um pouquinho do celular”, aí eu já vou inventar. Mas pra elas terem essa atitude de em casa brincar de qualquer coisinha que não seja no celular, isso não existe. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

“A gente brincava de queimado, vôlei, amarelinha, esconde-esconde, corda... Hoje em dia eles não fazem isso. Hoje em dia a brincadeira das crianças é o celular e o tablet.” (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Além disso, para as famílias, o espaço escolar é o ambiente em que as crianças tem acesso às brincadeiras, uma vez que em casa, muitas vezes, a criança só tem acesso a telas, e essas não são suficientes para o desenvolvimento infantil. Assim, atribuem a responsabilidade

da escola a desafiar as crianças a conhecer novos lugares, a interagir com os pares e desestimular o uso das tecnologias, como mostra a interpretação a seguir:

“Então, fica essa responsabilidade da escola manter a brincadeira porque em casa a gente não vai condenar a mãe ou o pai que deixa o filho na tela. Às vezes, é assim que se consegue fazer a comida do menino, por exemplo. Então, é muito importante a escola manter a brincadeira porque, muitas vezes, em casa, não tem tempo, não tem qualidade de tempo.” (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Autores, como Rideout *et al.* (2012), apontam os benefícios que o uso de dispositivos eletrônicos pode oferecer, quando não é utilizado em excesso. A exemplo dos aplicativos voltados para o aprendizado infantil, que estimulam a criança a ler, aprender novas línguas, divertir-se e conhecer um novo mundo, seu uso com moderação e controle torna-se um poderoso aliado no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil e ao uso racional dos equipamentos eletrônicos, ao incentivar a participação das crianças em atividades lúdicas, que estimulem a criatividade, a socialização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que orientam sobre o uso responsável da tecnologia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos grupos focais permitiu a identificação de elementos essenciais no âmbito das discussões sobre as concepções de brincadeira e ludicidade na Educação Infantil e como essas foram percebidas por familiares e professoras da Educação Infantil. Foi possível perceber algumas ambiguidades nos discursos das áreas analisadas, o que foram interpretadas como um reflexo da complexidade e da natureza multifacetada que permeiam esses tópicos.

Inicialmente, observou-se a diversidade de interpretações e entendimentos em relação ao papel desempenhado pela brincadeira na infância, não apenas no aspecto recreativo, mas também como ferramenta pedagógica e promotora de aprendizagem. Na perspectiva dos familiares, observou-se o reconhecimento da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, embora ainda considerem o ambiente escolar responsável por estimular e realizar brincadeiras dirigidas, pois acreditam em um ambiente rico em atividades formativas, como tarefas de casa, conhecimento das letras, dos números e cores. As professoras, também ressaltaram a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e para aprendizagem, enfatizando como aspectos positivos dessa prática a criatividade, a interação entre os pares, o contexto sociocultural e a expressão individual durante essa atividade, sendo ela livre ou dirigida.

As falas de ambos os grupos revelam a definição de brincadeira livre como um espaço onde as crianças têm total autonomia para explorar, criar, aprender e se desenvolver e a brincadeira dirigida como a atividade que oferece uma estrutura necessária para orientar as crianças em direção a objetivos pedagógicos específicos, e facilita a aprendizagem de habilidades individuais.

De uma forma geral, as participantes consideram o papel das brincadeiras no currículo da Educação Infantil e ressaltam a importância de proporcionar um ambiente propício para a expressão da criatividade, a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como resolução de problemas e comunicação. Ao integrar a brincadeira de maneira intencional no currículo, as professoras reconhecem o valor do lúdico como uma ferramenta educacional poderosa. As atividades lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também permitem que as crianças se tornem protagonistas ativas de seu processo educacional. Essa abordagem holística reconhece a importância do brincar como um meio essencial para alcançar os objetivos educacionais, alinhando-se não

apenas com a diversão, mas também com o desenvolvimento integral e saudável das crianças na fase da Educação Infantil.

Por outro lado, as famílias parece ter dificuldade em acessar a matriz curricular dos alunos, indicando pouco conhecimento sobre sua função social na escola. Isso se reflete na falta de compreensão sobre a proposta pedagógica, metodologia de trabalho e concepções de avaliação, que orientam o processo formativo dos estudantes. Faz-se necessário, assim, uma aproximação das escolas com as famílias, em creche/escolas. Entre os principais tópicos abordados, ressalta-se a valorização tanto da brincadeira livre quanto da dirigida pelos professores, reconhecendo que ambas desempenham funções complementares no processo educacional. Já a família aponta para a brincadeira dirigida como primordial para o desenvolvimento e aprendizagem.

Já em relação entre a brincadeira e a dimensão do lúdico na infância foram registradas três abordagens distintas entre os educadores: a) uma visão que não diferencia ludicidade e brincadeira; b) associação da ludicidade apenas às brincadeiras livres; e c) reconhecimento da presença da ludicidade em diversas atividades cotidianas, transcendendo a brincadeira. As percepções dos professoras sobre ludicidade destacam a complexidade de seu conceito e ressaltam a importância de uma abordagem aberta e flexível na Educação Infantil. Por sua vez, as famílias revelaram uma visão mais restrita em relação ao entendimento de ludicidade. É perceptível que entendem a brincadeira de forma ampliada, pela contação de histórias, teatro, músicas, porém não possuem o conhecimento para elaborar uma definição da ludicidade, nem a compreensão de que ela está intimamente ligada ao indivíduo.

O aumento significativo no uso da tecnologia gerou discussões sobre os desafios a ele relacionados, tais como sedentarismo e isolamento social, afetando a maneira como as crianças vivenciam o lazer e o aprendizado. É fundamental encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de brincadeiras e tecnologia, garantindo que os benefícios desta última não comprometam os aspectos físicos, emocionais e sociais associados às atividades lúdicas. A supervisão consciente dos familiares e educadores, aliada a diretrizes que promovam um uso responsável dos dispositivos eletrônicos, é fundamental para garantir que a integração desses elementos contribua para experiências de brincadeira enriquecedoras e equilibradas.

A análise detalhada das discussões nos grupos focais proporcionou compreensões valiosas sobre as concepções de brincadeira, ludicidade, tecnologia e currículo na Educação Infantil, tanto nos relatos dos familiares quanto no das professoras. A diversidade de interpretações evidenciou a complexidade e a natureza multifacetada desses tópicos, destacando a importância da brincadeira como ferramenta pedagógica e promotora de

aprendizagem, além de permitir a reflexão sobre a ludicidade e como essa se articula e diferencia da brincadeira.

Na visão inicial da pesquisadora, acreditava-se que as famílias revelariam uma percepção da brincadeira na Educação Infantil como uma atividade que não estava relacionada ao desenvolvimento integral da criança, no sentido de que o brincar não teria intencionalidade pedagógica. No entanto, foi possível inferir, a partir do presente estudo, que essa percepção estava equivocada, uma vez que, nos discursos dos familiares, a brincadeira promove tanto o desenvolvimento integral das crianças, quanto otimiza o aprendizado. Além disso, foram registradas falas das famílias afirmando as brincadeiras como pouco frequentes em casa, devido às atribuições domésticas, à falta de espaço físico e ao trabalho. Para as famílias, o ato de brincar acontece quando levam a criança ao parque, praças e na escola; já em casa, está vinculada quase que exclusivamente ao uso das tecnologias, a exemplo dos jogos de celular, dos filmes e das plataformas televisivas.

Por outro lado, os desafios relacionados ao aumento do uso da tecnologia alertam para a busca de uma abordagem mais equilibrada, com supervisão consciente dos familiares e educadores, visando garantir que os benefícios da tecnologia não comprometam os aspectos físicos, emocionais e sociais associados às atividades lúdicas.

Diante disso, sugere-se a implementação de programas que promovam interações mais enriquecedoras entre familiares e crianças por meio de atividades lúdicas, bem como a realização de estudos comparativos para uma compreensão mais abrangente dessas questões. Esses programas podem abranger diversos ambientes frequentados pela criança, visando utilizar o lúdico como um meio de mediação nas diferentes relações. A escola pode desempenhar um papel facilitador para a realização de atividades lúdicas, promovendo uma maior interação entre escola e família, ao mesmo tempo em que favorece uma proximidade maior entre familiares e crianças.

Sugere-se, ainda, a realização de outros estudos *in loco* que reflitam sobre questões que articulem a temática da brincadeira com outras temáticas, como relações de gênero, raça ou classe social, tendo como foco a análise comparativa das percepções de família e profissionais da Educação Infantil. Essa abordagem tem implicações para as práticas docentes na Educação Infantil e pode promover um importante debate para a garantia do direito à educação e à brincadeira das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jonathan Fernandes de. **O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre ludico na docência do Ensino Superior**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 8, n. 16, p. 11, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen; FERNANDES, Susana Beatriz. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.
- BRAND, Jason; RENNER, Ronan. Estabelecendo fronteiras e limites: algumas orientações. **AVG Family Safety**, 2011. Disponível em: <http://www.avgdigitaldiaries.com/post/6874407117/setting-boundaries-and-limits-some-guidlines-on>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27883.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05, de- 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Resolução CEB no 01/99**. Diretrizes Nacional para o Ensino Infantil. CNE/MEC. Brasília, DF: MEC, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Questões de Nossa Época.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época.

BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et éducation. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme**. 1993. Thèse (Doctorat d'État des Lettres et Sciences Humaines), Université Paris V, 1993.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e Educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./ jun. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Um olhar epistemológico e científico sobre o brincar (anotações pessoais)**. Florianópolis: UFSC, 2009.

CARVALHO, A. M. C. *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CARVALHO, Marianne da Cruz. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Docência e Gestão da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

CARVALHO, Marie Jane S.; NEVADO, Rosane Aragon; MENEZES, Crediné Silva. Arquiteturas pedagógicas para educação à distância: concepções e suporte telemático. *In*: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION, 16., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2005. p. 351-360.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II–Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo. **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ATP/DOT, 2004.**

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, 2019.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, [S.l.]**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

EMERIQUE, P. S. **Aprender e ensinar através do lúdico.** São Paulo: Manole, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 253-253, 1999.

FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 138-148, 2012.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História.** Porto Alegre: UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação lúdica: processos de construção da docência. *In*: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A. V. A.;

GALVÃO, N. C. S. S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2020. p. 171-182.

HONNEF, C. *et al.* Base nacional comum curricular: Educação Infantil e anos iniciais - etapas (IN) complementares da educação básica. **Brazilian Applied Science Review**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 2–17, jan. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 61-79, 1999.

KRAMER, A. **Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em:

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Teachers and their professional background: an interview with António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2023.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: Fael, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**. Salvador: UFBA, 2002. p. 22-60

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 35, p. 457-472, 2015.

MAZIERO, Lais Lourenço; RIBEIRO, Douglas Francisco; REIS, Helena Macedo. Desenvolvimento infantil e tecnologia. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, v. 13, n. 1, p. 79-91, 2016.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 19, p. 106-115, 2014.

MORAES, Maria Cândida Borges. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, 2014.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997. Qualitative Research Methods Series, 16.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Brasília, DF, v. 34, p. 633-648, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NIELSEN. **American families see tablet as playmate teacher and babysitter**. [S.l.]: Nielsen, 2012. Disponível em: <http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2012/american-families-see-tablets-as-playmate-teacher-and-babysitter.html>. Acesso em: 07 ago. 2016.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**, [S.l.], v. 3, p. 13-43, 1992.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99–108, mar. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A construção da primeira base nacional comum curricular para a Educação Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 8, n. 2, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Creche: crianças, faz de conta e cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília, DF: MEC, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485–508, set. 2011.

PELLEGRINI, Anthony D.; SMITH, Peter K. O desenvolvimento do brincar na infância: formas e funções possíveis. **Child Psychology and Psychiatry Review**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 51-57, 1998.

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

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A função semiótica ou simbólica**. [S.l.]: Bertrand Brasil, 1995.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro: Senac, 2015.

PRIORE, Mary del. **História da criança no Brasil**. São Paulo. Contexto, 1991.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Educação infantil: ponte de cidadania**. Recife: Secretaria de Educação, 2004.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife: educação infantil**. Recife: Secretaria de Educação, 2021. v. 2.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIDEOUT, Victoria. *et al.* **Zero a oito anos: uso da mídia entre crianças**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-children-media-use-in-america-2013>. Acesso em: 07 ago. 2016.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 24, dez. 2019.

SANTOS, Kachiri Carminati dos. **A dimensão da brincadeira e da imaginação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças**. 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2002b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 265-283, 2002a.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TEIXEIRA, Hélita Carla. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

VENÂNCIO, Maria Donadoni; ROCHA, Beatriz; CONDÉ, Patrícia Peluso. Um olhar sobre a importância do brincar na Educação Infantil na perspectiva de professores e alunos. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, Ubá, v. 5, n. 1, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1993.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. A importância do lúdico na escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2006.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **A trajetória da formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

**APÊNDICE A - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS
FOCAIS: GERAL**



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCALIS: GERAL

- O que você entende como brincadeira?
- Como a brincadeira está presente no cotidiano de vocês?
- Vocês sentem falta de algum tipo de brincadeira que a escola poderia fazer e não faz?
- Quando menciono a questão da brincadeira na Educação Infantil, o que vem à mente de vocês?
- Vocês acham que a brincadeira ajuda a ter interações?
- Vocês acham que os meninos aprendem brincando?
- A brincadeira na escola é diferente da de casa ?
- O que vocês acham da brincadeira mais livre, que não tem um objetivo?
- Será que a Educação Infantil é só brincar?

**APÊNDICE B - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS
FOCAIS: PROFESSORAS**



**GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCALIS:
PROFESSORAS**

- Enfrentam alguma dificuldade no dia a dia para desenvolver seu trabalho?
- Como se sentem trabalhando com a Educação Infantil?
- Como é que a brincadeira entra no planejamento, pois na rotina ela entra, não é?
- Esse planejamento acontece anteriormente a aula, ou aparece na rotina sem intencionalidade?
- Vocês compreendem a diferença entre lúdico e brincadeira, ou ainda entendem da mesma forma?
- Qual a diferença entre a brincadeira livre e a dirigida?
- Vocês percebem uma função na brincadeira livre?

**APÊNDICE C - GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS
FOCAIS: FAMILIARES**



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Fundação
Joaquim Nabuco

**GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCALIS:
FAMILIARES**

- Quais são as diferenças entre a brincadeira da sua época para a de hoje ?
- Vocês brincavam na escola na sua infância ?
- Qual a importância das brincadeiras na Educação Infantil, mais no desenvolvido ou existem outras funções ?
- Quando falo de desenvolvimento infantil, o que vem à mente de vocês ?
- O que acham que contribui para o desenvolvimento infantil ?
- O que acham do trabalho realizado pela creche/escola ?
- Vocês brincam em casa com suas crianças ?

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezada Gestora,

Tendo em vista a realização da minha dissertação de mestrado que tem como título **“Concepções dos professores de educação e das famílias sobre a dimensão do lúdico na infância”**, venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a utilização de um ambiente da escola, com vistas à realização das atividades propostas. Solicito, ainda, autorização para entrar em contato com as famílias e profissionais de Educação Infantil, com o objetivo de apresentar a pesquisa e obter o consentimento dos mesmos para a participação dos mesmos nesta pesquisa.

Esse estudo tem como objetivo compreender quais as concepções dos professores de Educação Infantil e familiares de crianças matriculadas em instituições da rede municipal sobre a brincadeira, a dimensão lúdica e a ludicidade na Educação Infantil.

Para a realização do estudo, serão realizadas rodas de conversa com familiares e com professores de Educação Infantil para debater esses temas. Nesses encontros, estarão presentes a pesquisadora e sua orientadora e serão feitos registros em áudio que serão utilizados para a análise e, posteriormente para divulgação dos resultados.

Ao concluirmos a análise deste estudo, propomos a realização de uma atividade para compartilhar os resultados da pesquisa e discutir a temática com a comunidade escolar. Também nos propomos a oferecer uma oficina de formação para os profissionais da escola, de modo a aprofundar o conhecimento teórico sobre os temas, além da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados deste estudo. Os registros em áudio serão transcritos apenas para fins de pesquisa ou docência.

A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e, ao final do estudo, se comprometeram a realizar oficinas com as profissionais da Educação Infantil dessa instituição sobre a importância da dimensão do lúdico na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças. Mesmo após a autorização assinada pelas famílias e professores de Educação Infantil para a participação na pesquisa, cada uma delas estará absolutamente livre para aceitar ou não participar da pesquisa e, mesmo após ter aceitado e iniciado a sua participação, poderá desistir a qualquer momento. Anexo a esta carta de solicitação, segue um termo de esclarecimento no qual, em linhas gerais, são descritos os principais objetivos e procedimentos a serem utilizados na presente pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua compreensão e conto com o seu apoio.

Recife, ____ de _____ de 2022.

Maria das Graças da Silva Lins Manzi (mestranda) –

mariamanzi90@yahoo.com.br - 98254-9452

Patrícia M. Uchôa Simões (orientadora) -

patricia.simoes@fundaj.gov.br – 30736488

APÊNDICE E - ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA PARA OS PARTICIPANTES



ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA PARA OS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Concepções e práticas dos profissionais de educação e das famílias sobre a dimensão do lúdico na infância”** que está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria das Graças da Silva Lins Manzi e orientada pela professora Patrícia Maria Uchôa Simões do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre a mesma e o seu papel enquanto participante nesta pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta Instituição.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a brincadeira na Educação Infantil, na perspectiva de profissionais e familiares de crianças dessa etapa do ensino.

Esse tema tem grande relevância no debate educacional e pode subsidiar a formação de professores e a elaboração de projetos pedagógicos.

Os procedimentos que serão utilizados na coleta de dados incluem entrevistas coletivas com a participação de profissionais da Educação Infantil e familiares.

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntário, deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do participante ou representante legal:

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado.

Assinatura das pesquisadoras:

Data: _____

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Recife, __ de _____ de 2022.

Prezados (as) Senhores (as):

A Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) – Maria das Graças da Silva Lins Manzi,, desenvolverá uma pesquisa com famílias e professores de Educação Infantil de duas creches municipais da rede de educação do município de Recife. Segue um material, a fim de que os senhores possam analisar e assinar a ficha de autorização e devolver, para que o trabalho possa ser iniciado.

Nossa instituição autorizou esta pesquisa, com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão da dimensão do lúdico de nossas crianças e também para o processo de formação dos professores.

Agradecemos a compreensão dos senhores.

Atenciosamente,

Diretor(a) da escola

APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO



AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Comunico a minha aceitação em participar da pesquisa de Mestrado realizada pela professora-pesquisadora Maria das Graças Lins Manzi. Afirmo que tenho ciência de que esses registros poderão ser apresentados em eventos da escola e eventos científicos e acadêmicos fora da unidade escolar. Afirmo ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização, sem prejuízos para mim ou para meu (minha) filho(a).

Assinatura do participante:

Data: __/__/__