

ROSALINA DE CARVALHO PANTOJA NASCIMENTO

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

FEVEREIRO – 2024

ROSALINA DE CARVALHO PANTOJA NASCIMENTO

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin



**CAMPO GRANDE - MS
FEVEREIRO/2024**

N2441 Nascimento, Rosalina de Carvalho Pantoja
A ludicidade na educação infantil e o protagonismo
das crianças na perspectiva dos professores/ Rosalina
de Carvalho Pantoja Nascimento sob orientação da Profa.
Dra. Marta Regina Brostolin.-- Campo Grande, MS :
2024.

121 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2024
Bibliografia: p. 111- 121

1. Brincar na pré-escola. 2. Professores da educação
infantil. 3. Participação da criança I.Brostolin,
Marta Regina. II. Título.

CDD: 371.337

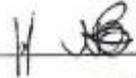
**“A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES”**

ROSALINA DE CARVALHO PANTOJA NASCIMENTO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof.^a Dr.^a Silvia Adriana Rodrigues (UFMS) Examinadora Externa 

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 29 de fevereiro de 2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico esta dissertação ao meu esposo, Claudomiro de Souza Nascimento (*In Memoriam*), pelo tempo que caminhamos juntos, pelo amor, apoio, respeito, liberdade, admiração, fé e obediência à Palavra de nosso amado Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, fonte do absoluto Poder dos altos céus, de onde veio a força e a sabedoria para que eu continuasse marchando em meio à dor, à tristeza, à saudade e ao imenso vazio, mas com a certeza do que, neste momento, o milagre sou eu!

À minha mãe, Maria José, e meus irmãos Romana, Antônio Francisco, José Roberto, Cimaria, Maria José e Catarina, aqueles que, assim como eu, sabem a importância da conquista deste estudo. Uma trajetória que pode ser comparada com a enchente e a vazante da maré ora alta, ora baixa, porém, é o que alimenta o açaiçal, a pérola roxa do estado do Pará.

Aos meus dois filhos, José Eudes e João Eudes, pela reciprocidade do amor, respeito e admiração, bem como o compromisso em continuar sendo referência de fé, coragem e determinação, um legado que precisa continuar em nossa descendência espiritual e social.

À Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin, que me acolheu com amor fraternal, presença, confiança e profissionalismo traduzido por orientações, organização e competência.

Aos professores do Mestrado, a minha admiração e respeito a todos, cada um em sua linha de pesquisa, dando enfoque há tantas questões educacionais de grande relevância para a nossa sociedade.

À Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, sempre com muita atenção, carinho e dedicação dispensada a nós acadêmicos.

Aos mais que colegas, amigos que fiz quando cursei as disciplinas e no GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância), inteligentes e muito generosos: Ricardo Henrique, Elisângela Furtado, Karolina Riquelme, Eliane Fraulob, Carol, Fernando, Eliane, Henrique Untem, Tuany, Gislaine, Gisele Martins e Andreia, pessoas que praticam a grandeza do conhecimento compartilhado.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que tão prontamente aceitaram o convite em partilhar a sua prática pedagógica, por acreditarem que a Educação Infantil ainda tem muitos desafios a vencer em prol de uma educação de qualidade para as crianças.

À CAPES/UCDB, pelo incentivo por meio da bolsa de estudo, mostrando, assim, a importância da formação continuada e a valorização dos profissionais da educação.

Deus é a minha fortaleza e a minha força e Ele
perfeitamente desembaraça o meu caminho.

2 Samuel 22:33

NASCIMENTO, Rosalina de Carvalho Pantoja. **A ludicidade na Educação Infantil e o protagonismo das crianças na perspectiva dos professores.** 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema “A ludicidade na Educação Infantil e o protagonismo da criança na perspectiva dos professores”. Entendemos que a prática pedagógica na Educação Infantil precisa priorizar atividades em que as crianças brinquem, pois é por meio da brincadeira que ela se torna protagonista, capaz de compreender e agir sobre a sua realidade. A partir dessa premissa surge a seguinte problematização: “Qual o significado atribuído pelos professores da Educação Infantil/Pré-escola à ludicidade e ao protagonismo das crianças nas suas práticas pedagógicas?”. A pesquisa está ancorada na Sociologia da Infância e vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Tem por objetivo geral compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas da Educação Infantil/Pré-escola na perspectiva dos professores, o qual se desdobra nos seguintes objetivos específicos: caracterizar as atividades lúdicas no cotidiano da Pré-escola; problematizar a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola e discutir as concepções dos professores sobre criança, protagonismo infantil e ludicidade. A pesquisa de abordagem qualitativa utiliza como procedimentos metodológicos para a produção de dados a entrevista semiestruturada para o diálogo com três professores e a observação direta das práticas dos professores de atividades (Pedagoga), Arte e Educação Física. A análise dos dados está sendo realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e Franco (2008) com base nas categorias: como se constituíram professores da Educação Infantil; a ludicidade no cotidiano da Pré-escola e o protagonismo infantil. Os resultados evidenciaram que os professores têm (em seu discurso) conhecimento sobre a importância da ludicidade com as crianças da Educação Infantil, mas ainda existem muitos desafios que necessitam ser superados, como: a rotina, o tempo, os espaços, os brinquedos, o estado de consciência sobre o brincar e a condução das brincadeiras; que as crianças precisam ser protagonistas de seus próprios aprendizados, tendo cada vez mais voz e participação; que os professores também precisam protagonizar na conquista de sua formação continuada, entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à sua atividade profissional, que complementa a formação inicial, com o objetivo de reivindicar junto às autoridades competentes os demais direitos, os quais respingarão em melhores condições de trabalho e no fortalecimento de sua categoria profissional, assegurando, assim, um ensino com mais qualidade.

Palavras-chave: Brincar na Pré-escola. Professores da Educação Infantil. Participação da Criança.

NASCIMENTO, Rosalina de Carvalho Pantoja. **Playfulness in Early Childhood Education and the role of the child from the perspective of teachers**. 2024, 120 f. Thesis (Master's degree). Dom Bosco Catholic University, Campo Grande/MS. 2024.

ABSTRACT

The present research has as its theme the playfulness in Early Childhood Education and the protagonism of the child in the perspective of the teachers. We understand that the pedagogical practice in Early Childhood Education needs to prioritize activities in which children play, because it is through play that it becomes the protagonist, able to understand and act on its reality. From this premise arises the following problematization: “What is the significance attributed by the teachers of Early Childhood Education/Pre-school to the playfulness and the protagonism of children in their pedagogical practices”? The research is anchored in the Sociology of Childhood and linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education of the Catholic University Don Bosco (PPGE-UCDB). General objective: to understand the child's role in the play activities of Pre-School Education in the perspective of the teachers, which develops in the following specific objectives: to characterize play activities in the day-to-day of the pre-school; to problematize the participation of children in the game context of the Pre-school and to discuss the conceptions of teachers about child, child protagonism and playfulness. The research of qualitative approach uses as methodological procedures for the production of data the semi-structured interview for dialogue with three teachers and the direct observation of the practices of the teachers of activities (Pedagogue), Art and Physical Education. The analysis of the data is being carried out by means of the content analysis proposed by Bardin (2011) and Franco (2008) based on the categories: how did teachers of Early Childhood Education form; the playfulness in the daily life of Pre-school and child protagonism. The results showed that teachers have (in their speech) knowledge about the importance of playfulness with children in Early Childhood Education, but there are still many challenges that need to be overcome, such as: the routine, time, spaces, toys, the state of awareness about playing and the conduct of the games; that children have to be protagonists of their own learners, having more and more voice and participation; that the teachers also need to take the lead in achieving their continued training, understood as a permanent process of improving the knowledge necessary for their professional activity, which complements the initial training, with the aim of claiming from the competent authorities the other rights, which will replace in better working conditions and in strengthening their professional category, thus ensuring a higher quality education.

Keywords: Playing in Preschool. Early Childhood Education Teachers. Child Participation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------|----|
| Figura 1 – Nuvens de Palavras | 18 |
|-------------------------------------|----|

LISTA DE TABELAS OU QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Catálogo de teses e dissertações da CAPES, no recorte temporal de 2010 a 2021..... | 16 |
| Quadro 2 – Autores de Sociologia da Infância..... | 31 |
| Quadro 3 - Roteiro das questões norteadoras da entrevista semiestruturada..... | 72 |
| Quadro 4 - Estruturação das categorias e subcategorias de análise..... | 73 |
| Quadro 5 – Rotina semanal de atividades..... | 76 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL | 18 |
| JOGOS E BRINCADEIRAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... | 20 |
| PROTAGONISMO INFANTIL | 21 |
| 1 A TESSITURA DA PESQUISA: OBJETIVOS, MÉTODO E CONTEXTO | 24 |
| 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA: GERAL E ESPECÍFICOS | 24 |
| 1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA, INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 24 |
| 1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 1.4 CONTEXTO DA PESQUISA | 28 |
| 1.4.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 28 |
| 2 CRIANÇA, INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA | 30 |
| 2.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UMA ÁREA EM CONSTRUÇÃO | 30 |
| 2.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA | 33 |
| 2.3 A INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO ADULTOCÊNTRICO | 37 |
| 2.4 PROTAGONISMO INFANTIL: VOZ, ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS..... | 43 |
| 3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE OU UTOPIA? | 47 |
| 3.1 LUDICIDADE E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 47 |
| 3.2 LUDICIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA..... | 54 |
| 3.2.1 A CRIANÇA NASCE SABENDO BRINCAR?..... | 55 |
| 3.2.2 COM QUEM AS CRIANÇAS BRINCAM?..... | 58 |
| 3.2.3 QUAL A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS? | 60 |
| 3.3 DIÁLOGO ENTRE A LUDICIDADE E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 61 |
| 3.4 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE | 65 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 70 |
| 4.1 COMO SE CONSTITUÍRAM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 72 |
| 4.1.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES | 73 |
| 4.1.2 A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL | 75 |
| 4.1.3 A INFÂNCIA É ASSIM | 77 |
| 4.1.4 A CRIANÇA COMO ELA É | 80 |
| 4.2 A LUDICIDADE NO COTIDIANO | 83 |
| 4.2.1 O QUE É A LUDICIDADE | 83 |
| 4.2.2 ASSIM AS CRIANÇAS BRINCAM | 85 |
| 4.2.3 COMO EU BRINCO COM AS CRIANÇAS..... | 87 |
| 4.2.4 DIFICULDADES PARA A EFETIVAÇÃO DOS MOMENTOS DE LUDICIDADE | 90 |
| 4.3 PROTAGONISMO INFANTIL..... | 92 |
| 4.3.1 É ISSO QUE EU ENTENDO POR PROTAGONISMO INFANTIL | 93 |
| 4.3.2 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO: UMA COISA OU OUTRA OU A MESMA COISA..... | 97 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.3 QUANDO AS CRIANÇAS ESCOLHEM A BRINCADEIRA..... | 99 |
| 4.3.4 LIBERDADE E AUTONOMIA: INCENTIVADA OU POSSIBILITADA | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| REFERÊNCIAS | 111 |

INTRODUÇÃO

A ludicidade e o protagonismo infantil vêm ganhando notoriedade nas produções acadêmicas por ser um universo social farto de interações e um novo arranjo necessário à etapa da Educação Infantil, permitindo que a criança amplie o conhecimento de si mesma por meio de vivências e experiências essenciais ao seu desenvolvimento. Dessa maneira, entende-se que a ludicidade no ato de brincar possibilita que a criança protagonize situações sobre a vida, e passe a estabelecer relações cognitivas por meio das brincadeiras, ou seja, a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem desenvolve seu próprio protagonismo utilizando a ludicidade no cotidiano da Educação Infantil.

O tema desta pesquisa é a Ludicidade na Educação Infantil e o Protagonismo das Crianças na Perspectiva dos Professores, a motivação deu-se a partir de experiências desde minha entrada na escola, quando eu tinha cinco anos de idade, no Jardim de Infância, por ter vivido nos anos 70, mesmo com o Brasil em plena ditadura militar, momentos de alegria, liberdade e muitas brincadeiras com autoria e criatividade.

Tínhamos uma rotina em que todos os dias éramos surpreendidos com as novidades por meio das cores, sons, dança, imagens e brincadeiras/movimentos. Memórias que têm me acompanhado por todo o meu percurso escolar, tanto como aluna quanto como professora/coordenadora, ora dando continuidade às minhas expectativas positivas, quando observo a criança ser reconhecida como competente e ator social de direitos do presente, ou ora frustradas quando ainda é negado à criança o seu direito de brincar e participar. Conforme um trecho de uma música que outrora cantávamos, que dizia assim: “eu sou criança do Brasil gigante... sou amanhã, sou esperança...”, sempre me senti parte desse Brasil gigante, mas com os verbos sempre no presente, considero o amanhã como a consequência do hoje, quando vivencio experiências em que posso participar das tomadas de decisões.

Assim, com esse espírito observador, buscando viver na prática a educação como um ato político, alicerçado em Paulo Freire, antes mesmo de entrar no Curso de Pedagogia. Iniciando como professora leiga, de reforço das crianças de meu bairro, que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola (das quais me recordo com muito carinho e respeito). Conseguia ajudá-las em seus desafios, geralmente relacionados à leitura, à escrita, à interpretação e aos cálculos matemáticos, os quais, empiricamente, sem embasamento teórico,

estava embasada em uma prática pedagógica permeada pela afetividade, autoestima, identidade e autonomia. Acreditava que havia potencial de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma delas.

Porém, foi no curso de Pedagogia da UFPA (Universidade Federal do Pará) com as disciplinas de fundamentação sociológica, filosófica, psicológica e metodológica da educação, que aumentou o meu desejo em me tornar uma professora promotora de práticas transformadoras.

Sempre acreditei, e constatei na caminhada da formação acadêmica, na importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática educativas. Muitas vezes, os professores buscavam relacionar os conceitos apresentados com a prática docente, porém, a maioria dos colegas de turma que também já atuavam em sala de aula, faziam relatos de queixas, modismos, desesperanças e culpabilização diante dos principais desafios que estão sempre presentes na educação: desinteresse dos alunos, dificuldades de aprendizagens, repetência escolar, evasão escolar, ausência de apoio da família, baixo salário dos professores, falta de infraestrutura física e de materiais pedagógicos, dentre outros. Todavia, em minhas reflexões e prática estiveram sempre debruçadas sobre o jogo poético das palavras de Paulo Freire, na alegria, na esperança do verbo esperar, na procura e na boniteza do ensinar e do aprender.

Minha trajetória acadêmica, profissional e de formação continuada contribuíram para a escolha em me apaixonar pela Educação Infantil, a porta de entrada da Educação Básica. Meus conhecimentos têm seguido o acesso aos documentos que regem esse segmento desde a Constituição Federal até a Base Nacional Comum Curricular, leitura de vários autores que subsidiam as práticas pedagógicas e que privilegiam as atividades lúdicas e o protagonismo das crianças, mas principalmente de minhas vivências como professora da Educação Infantil, que em muitos momentos vi crianças correndo, subindo, descendo e pulando com alegria inerente de suas brincadeiras. E vi outras ficando à mercê da permissão dos adultos, os quais lhes ocasionam tempo prolongado de espera, ociosidade ou mesmo atividades escolarizantes, sem sentido para a sua natureza infantil.

Desde 2013, atuando como coordenadora em uma escola da Rede Municipal de Campo Grande/MS, coordeno 10 grupos de crianças da Pré-escola, na idade de 4 e 5 anos, e nesta função, atuo lado a lado com as professoras de atividades, que são pedagogas e os professores licenciados de Arte e de Educação Física. Nessa parceria, minha principal responsabilidade é com a formação docente, que se dá a partir de nossos encontros e desencontros pedagógicos, sempre em busca de achados que oportunizem a beleza, o encanto,

a alegria e o respeito às nossas crianças no ato de aprender e de se desenvolver no ambiente escolar.

Nos encontros de formação continuada na escola, estudamos, dialogamos e organizamos os meios e fins de nossas ações, que se traduzem em oportunizar atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras, por meio dos planejamentos, demandas do currículo, práticas de avaliação, organização do tempo, do espaço e dos materiais, nas relações entre crianças e adultos, criança e criança, e criança e família. Nossos esforços sempre estão voltados à busca de práticas mais assertivas a partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil que são as interações e a brincadeira.

A cada dois anos, a Secretaria Municipal de Educação solicita a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, que ocorre por meio de novas leituras e reflexões sobre ações ali contidas, as quais se constituem no desafio, real, útil e criativo, a fim de que se instrumentalize, oriente e proporcione, aos alunos e professores, a conquista de uma educação com qualidade e a plenitude da democracia e cidadania da criança. Porém, quando recorremos a esse documento, no que concerne à Educação Infantil, percebemos que as orientações sobre o fazer pedagógico ainda precisam avançar quanto ao esclarecimento e à garantia do direito de brincar/ludicidade e o protagonismo das crianças.

Quando participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), meu intuito era problematizar, a partir da legislação alusiva à Educação Infantil, como e em que aspectos a implementação da BNCC, sendo o documento mais recente, contribui para a aprendizagem das crianças, respeitando as especificidades dos modos de ser e viver a infância, e suas implicações no mundo contemporâneo. Porém, foi a partir das minhas inquietações e das orientações que recebi da Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin, minha orientadora, e de meu ingresso no grupo GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância, que entrei em contato com os textos dos autores que visam garantir os direitos e o protagonismo pela ótica da Sociologia da Infância. E, assim, surgiu a seguinte problematização: qual é o significado dado à ludicidade e ao protagonismo das crianças na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil/Pré-escola? Em que momentos se oportuniza às crianças experiências de jogos e brincadeiras? E a participação nas tomadas de decisões da rotina diária da Pré-escola, quando é possibilitada, ou não?

Foi pensando na infância como uma categoria geracional e na criança como um sujeito ativo no ato de viver, aprender e se desenvolver, que traçamos como objetivo geral

compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas da Educação Infantil/Pré-escola na perspectiva dos professores. O qual se desdobra nos seguintes objetivos específicos: caracterizar as atividades lúdicas no cotidiano da Pré-escola; discutir a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola e a concepção de criança, protagonismo infantil; e ludicidade dos professores e problematizar a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola.

Foi realizado o Estado do Conhecimento com o mapeamento das pesquisas publicizadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com o recorte temporal de 2010 a 2021, tendo por critério a promulgação das DCNEIs (Brasil, 2010) porque foram construídas a partir do espaço de fala e escuta do que os professores, os movimentos sociais e os pesquisadores universitários puderam expor quanto às suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil e por compreender as crianças como “sujeitos históricos e de direitos”. A pesquisa foi realizada por dois conjuntos de descritores: “Educação Infantil” AND “Protagonismo infantil” e “Educação Infantil” AND “Ludicidade”. Ao total foram encontradas 96 pesquisas, e após serem analisadas, selecionou-se 15 que mais se aproximaram do objeto de estudo, sendo 13 dissertações e 2 teses, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Catálogo de teses e dissertações da CAPES, no recorte temporal de 2010 a 2021

| Título do trabalho | Ano | Instituição | Autor | |
|--|------------|--------------------|----------------------------|-------------|
| Ludicidade e resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo. | 2010 | UFBA | Fernanda Almeida Pereira | Dissertação |
| “Empresta, por favor”? Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil. | 2015 | UFSCar | Maria Elisa Nicolielo | Dissertação |
| O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil. | 2015 | UNIVATES | Mariângela Costa Schneider | Dissertação |
| A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil. | 2017 | UNESP | Denise Watanabe | Dissertação |
| A Ludicidade inerente ao brincar e as brincadeiras junto às crianças da Tekoa Pindoty (Mbya-Guarani). | 2018 | UFPR | Karyna Brunetti Lucinda | Dissertação |

| | | | | |
|--|------|----------|-------------------------------|-------------|
| Todo dia é dia de brincar: descrição e interpretação do cotidiano na Educação Infantil. | 2019 | UFSJ | Luciana do Nascimento | Dissertação |
| Educação Infantil: ludicidade e prática docente. | 2019 | UFMS | Carlani Portela do Carmo | Dissertação |
| O brincar no contexto da Educação Infantil: o que revelam as crianças? | 2019 | UFRPE | Harumi Matsumiya Alves Arruda | Dissertação |
| Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil. | 2020 | UNIFAP | Adriana Machado de Souza | Dissertação |
| Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil no município de Ponta Porã/MS. | 2020 | UFMS | Jucileia Obregon Pires | Dissertação |
| Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil. | 2021 | UNIVATES | Digilaini Machado dos Santos | Dissertação |
| Formação continuada de educadores na Educação Infantil com foco na ludicidade. | 2021 | FURB | Juliana Jesus dos Santos | Dissertação |
| O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na Educação Infantil. | 2021 | UNESP | Natalí Angela Zanfelicce | Dissertação |
| “Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. | 2018 | UnB | Aldecilene Cerqueira Barreto | Tese |
| O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação. | 2021 | UFRS | Queila Almeida Vasconcelos | Tese |

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES, período de 2010 a 2021.

Na figura 1 é apresentada uma nuvem de palavras demonstrando os principais termos que se encontram presentes no objetivo de cada uma das teses e dissertações escolhidas

para serem analisadas. É possível observar a existência de palavras maiores que as outras, ou seja, quanto maior a palavra mais frequente é nos textos analisados, tais como: educação, infantil, criança, professor, lúdico, ludicidade, e em menor escala o protagonismo, focos da presente investigação.

Figura 1 – Nuvens de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura exploratória dos objetivos dos trabalhos mapeados pelo Estado do Conhecimento, verificou-se a relevância dos achados e foi possível identificar as seguintes categorias: ludicidade e a Educação Infantil, jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas e o protagonismo infantil, as quais se passa a apresentar a seguir:

Ludicidade e a Educação Infantil

Pereira (2010), em seu estudo, buscou melhor compreender como professoras da Educação Infantil referem e lidam com as condições de trabalho e saúde e, por conseguinte, com o par dialético prazer e sofrimento, buscando identificar as estratégias de que lançam mão para o enfrentamento destas situações no cotidiano educativo. Portanto, a partir desta pesquisa, foi possível afirmar que as professoras utilizam diversas estratégias para enfrentar o sofrimento psíquico no cotidiano, e o trabalho docente, inspirado nas atividades lúdicas, contribui para o fortalecimento dos recursos internos e o desenvolvimento da capacidade de resiliência das professoras, mas não descarta a necessidade de intervenção e mudanças no ambiente laboral de modo que este se torne mais saudável.

Nicoliello (2015), ao produzir sua pesquisa, buscou conhecer e compreender os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a

professora em contexto de brincadeiras, na educação infantil. Buscou, ainda, identificar o modo como o brinquedo é colocado pelas crianças nesse momento da brincadeira e quais funções são atribuídas por elas a esse objeto. Apontou, assim, para a ideia de que nas brincadeiras as crianças vivenciam processos de ensinar e de aprender para o fortalecimento do convívio em grupo. Isto é, saber conviver e brincar com o outro, emprestar, negociar, negar o pedido de alguém, ensinar novas maneiras de brincar, conhecer outros espaços, estreitar relações de amizade.

Carmo (2019) relatou que a ludicidade não se limita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente, nas relações sociais do sujeito. Ao longo das aloções dos sujeitos pesquisados, os resultados apontaram que as professoras possuem em seu discurso que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presente na prática pedagógica do professor.

Watanabe (2017) ao expor sobre esta temática, procurou compreender e aprofundar os conhecimentos de como as relações sociais (interatividade) adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis se estabeleciam e se efetivavam, tendo em vista fomentar a ludicidade. Afirma que, em consonância com a Sociologia da Infância, com os eixos estruturadores das culturas infantis e com documentos norteadores que regem a Educação Infantil, a interatividade e a ludicidade se complementam, visto que a brincadeira não é inata, mas um elemento cultural, histórico e social que necessita ser ensinado, aprendido e recriado.

Souza (2020) investigou em que medida o lugar ocupado pela dimensão lúdica, especialmente o brincar, está vinculado com práticas pedagógicas participativas. Os resultados demonstraram que o lugar ocupado pela dimensão lúdica se encontra claramente definido nos documentos oficiais e no discurso pedagógico, mas se mantém incompreendido e inferiorizado no contexto educacional, muito por causa da burocratização e pedagogização docente e das exigências sociais que enaltecem práticas transmissíveis e desqualificam práticas fundadas na participação e no reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural, pois estas não representam a lógica da sociedade capitalista.

Pires (2020) investiga a presença da ludicidade na prática docente na educação infantil e os significados dados pelos professores ao conceito de lúdico. Os resultados apontaram que o brincar mediado ou livre faz-se necessário para o crescimento tanto físico, quanto psicológico e motor nessa fase da infância.

Santos (2021), por sua vez, fez uma abordagem à questão da “Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade”. Quanto à ludicidade, foi

comprovado, por meio de documentos oficiais, que as interações e as brincadeiras devem estruturar essa etapa da Educação Básica como eixos estruturantes para desenvolver o processo de educar e cuidar na Educação Infantil.

Diante do conteúdo elencado pelos estudos analisados, infere-se o entendimento de que a ludicidade pode e deve ser utilizada no contexto escolar relacionado com a Educação Infantil, ou seja, os estudos analisados mostraram que os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados pelo professor como recursos pedagógicos no intuito de estimular a construção do conhecimento das crianças, a fim de que se favoreça o desenvolvimento integral das mesmas, e auxilie o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas

Lucinda (2018) buscou compreender o brincar e a brincadeira enquanto elementos de fortalecimento da cultura e da cosmovisão da tekoa. Conclui-se que a ludicidade na tekoa é construída coletivamente em um espaço vivido, a partir da sua história, cultura e contexto, amparando-se na sua ancestralidade e cosmovisão.

Barreto (2018) objetivou compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola na contemporaneidade. A conclusão foi que nas brincadeiras, o corpo se integra ao processo educativo, à medida que evidencia maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao mesmo tempo em que se viabiliza a atuação social das brincadeiras.

Nascimento (2019) refletiu acerca do brincar na Educação Infantil, buscando investigar os momentos em que ele ocorre, de que maneira, se há espaço para ele acontecer, em quais espaços ocorre e se ele tem se encontrado presente nas instituições de Educação Infantil. Constatou-se que o brincar acontece com espaços e tempos demarcados pelo professor, pois ainda há uma preocupação com a “alfabetização das crianças” e a disciplinarização dos corpos, com intuito de observar se são capazes de seguir regras e horários.

Arruda (2019) discute as relações entre o brincar e a Educação Infantil com ênfase nas percepções das crianças sobre o tema, tomando como base teórica a concepção de criança enquanto agente social e produtora de cultura. Os resultados apontam que as crianças fazem uma associação direta do brincar aos espaços externos, enquanto a sala de aula é vista como espaço de aprendizagem e de estudo.

O conteúdo dessa categoria de análise permite afirmar que o brincar pode ser considerado como uma das principais linguagens utilizadas pelas crianças na sua socialização

com seu meio e com as outras crianças no espaço escolar. Portanto, pode-se declarar que os jogos e brincadeiras fazem parte essencialmente do contexto diário das crianças na Educação Infantil. Porém, alguns estudos demonstram que os jogos e as brincadeiras infantis se mostram muito mais que um simples passatempo da infância; são, sobremaneira, formas que podem ser utilizadas pelas crianças a fim de se desenvolverem e construir significações culturais e sociais importantes.

Protagonismo Infantil

Em seus estudos, Schneider (2015) traçou-se como objetivo para esta pesquisa “Conhecer e analisar as Estratégias de Ensino potencializadoras do Protagonismo Infantil utilizadas por uma Professora da Educação Infantil como um princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças de quatro a cinco anos”. Foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que as estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras favorecem o protagonismo infantil, as estratégias também eram favorecidas por ele, quando são elas, as estratégias que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Santos (2021) buscou compreender como os professores de Educação Infantil (re) significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil. Os resultados apontam que a organização dos espaços para o protagonismo infantil ainda é uma realidade problemática a ser superada na rede municipal de Itapema.

Vasconcelos (2021) relatou a investigação sobre o protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil mediante uma pesquisa qualitativa. Concluiu-se que o protagonismo das crianças está relacionado a um processo de aprendizagem situado e contínuo, pelo qual princípios são firmados e orientam a abordagem da escola.

Zanfelicce (2021) buscou compreender, a partir de sua própria experiência como professora coordenadora, na prática formativa, na relação com quatro professoras de uma escola de Educação Infantil atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola. Possibilitou reflexões sobre as práticas que oportunizem o protagonismo infantil, o que reflete também a necessidade de olhar para o estabelecimento de um ambiente dialógico na escola, em que as práticas pedagógicas sejam colocadas em reflexão (não em comparação) para que se possa avançar nas discussões acerca dos objetivos relacionados à Educação Infantil e suas especificidades.

Depreende-se que o protagonismo infantil se mostra como um tema de grande relevância em se tratando das práticas adotadas no processo de aprendizagem na Educação

Infantil, pois entende-se que é necessário que as crianças sejam protagonistas de suas histórias e na participação social.

O campo empírico desta pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Campo Grande/MS. Foram selecionados três professores da Pré-escola, sendo uma professora de Atividades/pedagoga, uma professora de Arte e um professor de Educação Física. O critério para escolha desses sujeitos foi por serem do quadro efetivo e terem aceitado o convite para participar da pesquisa.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, trazendo como instrumento para a produção de dados a observação, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados teve embasamento na Análise de Conteúdo de Franco (2008) e Bardin (2011).

Esta investigação começou com as leituras dos aportes teóricos vindos da Sociologia da Infância sobre temáticas que ampliaram os conceitos de infância, criança, ofício de aluno versus ofício de criança, cultura infantil, Educação Infantil, pesquisas com crianças, participação infantil, cultura de pares, institucionalização da criança, normatividade, direitos das crianças e estudos sobre as crianças na sociedade contemporânea.

No que concerne à trilha metodológica, buscamos a inspiração na Bíblia Sagrada, no livro de Êxodo 14:15. Esse versículo se refere a um momento em que o povo de Deus estava em frente ao Mar Vermelho, sendo perseguido por Faraó e seu exército, na tentativa de o levar novamente cativo para o Egito, e isso, na visão dos israelitas, era o fim, estavam totalmente encurralados, mas Deus deu a ordem a Moisés: “diga ao povo que marche!” O que retrata fielmente um triste fato de ordem pessoal ocorrido na vida desta pesquisadora, passível de impossibilitar a continuidade desta pesquisa, porém em analogia com a Palavra imperativa de Deus, podemos agora, com gratidão, descrever a alegria de ter continuado marchando.

Ressaltamos que o caminho percorrido para alcançar os objetivos desta investigação só foi possível porque, embora, em alguns momentos a marcha tenha sido lenta devido às fatalidades da vida, a fé, a coragem, a determinação, a sabedoria, o apoio incondicional da orientadora e a generosidade dos amigos do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância, foram o combustível necessário para não parar.

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções: a seção 1 apresenta a tessitura da pesquisa contendo objetivo geral e específicos, metodologia e contexto; na seção 2 fazemos um estudo sobre a criança, infância e o protagonismo infantil a partir do aporte teórico da Sociologia da Infância; na seção 3 buscamos compreender até que ponto a ludicidade pode ser uma realidade ou uma utopia. Na seção 4 trazemos as análises, discussões e resultados dos

dados em que entrelaçamos os conhecimentos advindos da Sociologia da Infância, estado do conhecimento, entrevistas, observações e algumas reflexões/problematizações, a fim de dar maior visibilidade ao que se propõe esta importante análise sobre a prática pedagógica dos professores e as crianças no mundo encantado da ludicidade, em que a participação precisa ser a realidade.

Esclareço que ao longo do texto, recorro à primeira pessoa do singular quando me refiro às minhas vivências, opiniões e observações. Uso a primeira pessoa do plural, o “nós”, quando me coloco junto a outros, sejam eles minha orientadora, ou aos autores a que faço referência.

Passamos a apresentar no capítulo seguinte os caminhos e os objetivos geral e específicos; tipo de abordagem; lócus; sujeitos; contexto e metodologia de análise e discussão dos dados. E isso em diálogo com os acontecimentos singulares presentes no processo investigativo, visando fornecer alguns resultados que estarão ancorados nos fundamentos teóricos dos estudos realizados.

1 A TESSITURA DA PESQUISA: OBJETIVOS, MÉTODO E CONTEXTO

A definição da metodologia científica estabelece com exatidão os passos e procedimentos que o pesquisador utiliza para comunicar o que deseja saber. A pesquisa qualitativa estabelece relação entre o contexto em que estão os seus sujeitos com o objeto investigado e que será analisado.

1.1 Objetivos da Pesquisa: Geral e Específicos

Como objetivo geral, desta pesquisa, pretendemos compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas da Educação Infantil/Pré-escola na perspectiva dos professores.

Objetivos específicos:

- Caracterizar as atividades lúdicas no cotidiano da Pré-escola.
- Problematizar a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola.
- Discutir as concepções dos professores sobre criança, protagonismo infantil e ludicidade.

1.2 Abordagem da pesquisa, instrumentos para a produção e análise de dados

Método, etimologicamente falando, é estudar os caminhos, a utilização dos instrumentos na realização de uma pesquisa científica no viés epistemológico. Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Para responder aos questionamentos iniciais e alcançar os objetivos propostos, fizemos uma pesquisa bibliográfica/Estado do Conhecimento e de campo, tratando da perspectiva de professores sobre a Ludicidade na Educação Infantil e o Protagonismo das Crianças.

As observações ocorreram no período de fevereiro a março de 2023, em uma escola

municipal de Campo Grande - MS, sendo que a coleta de dados também envolveu ouvir profissionais efetivos da Educação Infantil: uma professora de atividades -pedagoga -, um professor de Educação Física, e uma professora de Arte, totalizando três professores.

Os instrumentos utilizados para produzir os dados da pesquisa foram: observação participante e entrevista semiestruturada.

Sobre a observação participante, segundo Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges (2007, p. 53), as experiências de pesquisa participante são compreendidas como

[...] um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. Com relevância ao compromisso político-ideológico, a relação entre a realidade social e histórica e a problematização das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Nesse sentido, é relevante questionar por que as experiências de pesquisa participante são quase sempre mais amplas e de maior continuidade do que a própria pesquisa? Dar-se-á pela busca em conhecer, por meio da tomada de consciência pelos sujeitos, pesquisador e pesquisados, seguida de ação e transformação do objeto em estudo em suas características e realidade.

Assim, buscou-se a percepção dos professores participantes da pesquisa em relação aos encaminhamentos das atividades propostas, a presença ou ausência das atividades lúdicas e o protagonismo da criança no cotidiano das aulas.

Quanto à entrevista semiestruturada, Gil (2021) destaca que ela permite ao entrevistador retomar a questão original ao perceber desvios, enquanto o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado. Intervenções adequadas criam vieses adequados.

Os dados produzidos foram interpretados por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), tem como finalidade compor as categorias analíticas por meio do tratamento em três fases: pró-análise, por meio da leitura flutuante das respostas; exploração do material, com posterior classificação; e agregação dos dados em categorias, tratamento e interpretação dos dados, utilizando como base o referencial teórico e as indicações trazidas pela revisão de literatura.

Portanto, foram analisadas as informações obtidas na produção de dados por meio dos procedimentos de transcrição e categorização das informações e análise de conteúdo, com base no referencial teórico para a elaboração do relatório. A pesquisa observou todos os

procedimentos éticos exigidos, como a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil bem como o consentimento dado pela Secretaria de Educação de Campo Grande, escola e pelos professores participantes da pesquisa.

1.3 Procedimentos metodológicos

Apresentamos a trilha metodológica desta pesquisa, a qual vai além de descrever os passos, os fatos e os procedimentos utilizados. Vejamos:

- Os encontros com a orientadora, de onde resultaram as orientações de delineamento.
- O diálogo com os demais professores nas aulas das disciplinas.
- As conversas informais com os colegas de mestrado e estudantes de doutorado.
- A construção do projeto para postagem na Plataforma Brasil.
- A apropriação teórica pelo estudo dos textos do referencial teórico da Sociologia da Infância.
- A busca pelo estado do conhecimento no repositório da CAPES.
- Os trâmites legais e da documentação aos órgãos competentes.
- A escrita dos capítulos teóricos.
- A participação nos eventos acadêmicos por meio da escrita e apresentação dos artigos.
- A entrada no campo, o contato com os professores e as observações em suas práticas pedagógicas.
- A realização da entrevista semiestruturada até a transcrição e análise dos dados.

Todos esses procedimentos foram tão importantes e produtivos, quanto às constatações que chegamos a partir do problema enunciado e dos objetivos propostos.

Passamos a detalhar esse caminho que foi repleto de descobertas e desafios, porém, com a grata satisfação de ter o privilégio de buscar compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas da Educação Infantil/Pré-escola na perspectiva dos professores.

O trajeto teve início a partir da construção do projeto de pesquisa para ser postado na Plataforma Brasil, nele organizamos o cronograma que nos serviria de bússola tanto nas ações quanto no tempo. Depois foi solicitado à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, a carta de apresentação da mestranda e a solicitação para realização da pesquisa em uma das escolas da

Rede Municipal de Ensino, a saber, a mesma em que atuo como coordenadora pedagógica por cerca de dez anos.

Após a autorização pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande - SEMED, foi encaminhado um ofício à UCDB autorizando o cadastro do projeto na Plataforma Brasil, o qual ficou com uma pendência pelo fato de não ter sido informado corretamente, quais seriam os riscos que a pesquisa poderia acarretar, em seguida, veio a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCDB.

O próximo passo foi levar a autorização da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande - SEMED, até a direção da escola, sendo bem recebida pelas diretoras, até porque uma das diretoras também está cursando mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, assim, a permissão foi dada para o projeto de pesquisa ser apresentado aos professores sujeitos desta investigação.

O comunicado e o convite aos professores ocorreram durante a primeira jornada pedagógica do ano letivo de 2023, momento em que apresentamos o projeto e explicamos que seria viável realizar a pesquisa no período matutino, pelo fato do quantitativo de professores e alunos ser menor, dando mais condições à pesquisadora de poder se organizar frente à sua função como coordenadora pedagógica da Educação Infantil do local a ser investigado.

A pesquisa de campo foi um grande desafio em decorrência da função de coordenadora pedagógica exercida pela pesquisadora, começando pelo terror dos supostos ataques nas escolas; afastamento da colega de trabalho (apoio pedagógico) por questões de saúde, ficando inviável deixar a sala da coordenação sem atendimento, e a grande demanda do trabalho, pois a todo momento era solicitada para atender chamados da direção, dos pais e das crianças de outras salas que frequentemente são levadas até a coordenação por questões de conflitos, acidentes ou mal-estar patológico. Essa situação foi bem angustiante, por saber da importância em cumprir os prazos de acordo com o cronograma do projeto de pesquisa e a responsabilidade inerente ao trabalho.

De posse dos registros escritos no diário de campo, passou-se para a organização das fotos com a intenção de dar maior visibilidade aos detalhes observados na prática dos professores, o que foi constatado no período da análise dos dados coletados.

No momento da realização das entrevistas semiestruturadas, elaboramos um roteiro dividido em dois eixos, um sobre o perfil dos profissionais e outro sobre as concepções e práticas lúdicas dos professores. O que ocorreu nos horários de planejamento dos professores,

na sala da coordenação, em duas etapas, um dia com as professoras de Atividades e Arte e, no outro dia, com o professor de Educação Física.

Também, no ato da entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que visa legitimar a participação. As respostas foram gravadas no celular e transcritas na íntegra pela pesquisadora, de acordo com o roteiro pré-estabelecido e enviadas por e-mail à orientadora a fim de que tomasse conhecimento e, posteriormente, nos encontros de orientação, pudessem discutir e dar continuidade à pesquisa.

A análise das entrevistas foi feita a partir da técnica de Análise Temática de Bardin (2011), que conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que visam procedimentos sistemáticos e objetivos, para descobrir os núcleos dos sentidos.

Os dados obtidos na investigação foram organizados de acordo com as respostas aos objetivos elencados neste estudo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa traz uma análise do campo de estudo, além de buscar resposta e uma compreensão do fenômeno.

1.4 Contexto da pesquisa

A escola em que a pesquisa foi realizada faz parte da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS (REME). Tem em seu quadro no ano de 2023, um público distribuído em 52 turmas (matutino e vespertino), divididas em: 2 turmas de Educação Infantil - Grupo 4, por sua vez, 6 turmas de Educação Infantil - Grupo 5; o Ensino Fundamental I se subdivide em: turmas de 1º ano, 8 turmas de 2º ano, 6 turmas de 3ºano, 6 turmas de 4º ano, 6 turmas de 5º ano, e no Ensino Fundamental II, 5 turmas de 6º ano e 4 turmas de 7º ano.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de a pesquisadora atuar nesse local como coordenadora pedagógica da Educação Infantil por dez anos. Um fato curioso dessa comunidade escolar: as crianças são matriculadas na Pré-escola, no Grupo 4, e em sua maioria permanecem até o 7º ano, por ser o último ano oferecido. Essa permanência dá condições para que a sua aprendizagem seja acompanhada, mediante os diálogos e trocas entre as coordenadoras e os professores dos diferentes segmentos, o que ocasiona a reflexão sobre a organização da prática pedagógica e a qualidade da Educação Infantil nesse espaço educacional.

1.4.1 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 3 professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. A professora de Atividades – pedagoga, possui 22 anos de trabalho, e os professores de Arte e Educação Física, 13 anos, ambos.

O critério para a escolha desses professores levou em conta o fato de serem do quadro efetivo, ou seja, concursados, o que diminuiria as possibilidades/os riscos de que não permanecessem na mesma escola no período de realização desta investigação. Vale ressaltar que os professores que trabalham por meio do processo seletivo, a convocação tem relativa estabilidade, por um ano, podendo ser encerrado o contrato a qualquer momento, de acordo com alguns dispositivos de interesse da administração requeridos no edital.

Após apresentar os procedimentos metodológicos como um dos mais importantes e ricos em detalhes, por retratar os passos precedentes que organizam, direcionam e focam de forma cuidadosa as escolhas em direção ao objeto de investigação. Na seção seguinte faremos um mergulho na Sociologia da Infância, a fim de ampliarmos nossa concepção de criança, infância e protagonismo infantil.

2 CRIANÇA, INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

2.1 Sociologia da Infância: uma área em construção

A Sociologia da Infância se constitui como um campo científico interdisciplinar que tem avançado muito nos últimos anos. Além de produzir conhecimentos, vem “[...] promovendo nova flexibilidade e visibilidade sobre a criança, vista, então, como objeto sociológico, e a infância como categoria social” (Brostolin, 2020, p. 318). Para a autora, estudos a respeito estão voltados a uma compreensão de que a infância é uma construção social e culturalmente definida, que busca bases teóricas na sociologia, psicologia, antropologia e nas teorias educacionais, investigando a vida da criança e suas relações dentro das instituições sociais, como a família, a escola, a mídia e a cultura.

Prout (2010) argumenta que a Sociologia da Infância tem uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e enfrentar a complexidade e a ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. Ambas as proposições estão em busca de fazer valer a diversidade e a heterogeneidade das experiências infantis, desafiando os pressupostos tradicionais que concebiam a infância pela ótica da homogeneidade biológica.

O sentimento de infância¹ como construção social surgiu na modernidade como forma de proteção às crianças que ficavam fora da estatística da mortalidade infantil, da exploração e da violência social.

A Sociologia da Infância em seu campo de estudo e investigação busca entender, analisar e enxergar a infância e a criança como uma construção social, cultural, sujeito ativo com perspectivas, experiências e participação social própria.

Apresentamos alguns autores da Sociologia da Infância que ampliam o nosso olhar sobre a percepção das crianças e sustentam a tese de que elas são parte da sociedade, de um mundo em que é possível e necessário conectar a infância às demais forças estruturais com vistas a reconhecê-las como cidadãs:

¹ Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Também, um sentimento que, por muitos séculos, foi sufocado e despercebido, quase não existindo (Áries, 1981).

Quadro 2 – Autores da Sociologia da Infância

| Autores | Tese |
|--|---|
| Florestan Fernandes (1947) | Pioneiro no Brasil na pesquisa com crianças, deu notoriedade aos grupos infantis e foi um defensor incansável da democracia, da igualdade social e da justiça, combateu também as estruturas de poder e de dominação. |
| Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg (1992) | Realizou seus estudos com ênfase na Psicologia Social e Estudos Sociais da Infância, atuando em temas como relações raciais, relações de gênero, relações etárias, ação afirmativa na educação infantil. |
| Jens Qvotrup (1995) | Enfatiza a importância da compreensão das relações entre as crianças e a sociedade, incluindo questões como participação política e a representação da criança nas decisões que afetam suas vidas. |
| Régine Sirota (2001) | Ativista dos direitos da criança. Seus trabalhos se concentram na participação, na voz das crianças, na proteção contra a violência e o abuso. |
| Willian Corsaro (2001) | Concentra-se na importância em considerar o ponto de vista das crianças e na compreensão da forma como mantêm culturas infantis distintas. |
| Manuel Jacinto Sarmiento (2005) | Tem-se dedicado ao estudo da Sociologia da Infância, dando ênfase às temáticas sobre as crianças como: a exclusão social, trabalho, educação e escola. |
| Natália Fernandes (2016) | Orienta pesquisas que têm como tema os direitos das crianças, os novos paradigmas e as questões éticas em pesquisas com crianças que enfrentam restrições em |

| | |
|-------------------------|--|
| | suas vidas, como pobreza, institucionalização, acolhimento e participação infantil. |
| Anete Abramowicz (2011) | Tem-se dedicado à pesquisa e à reflexão sobre as questões relacionadas à infância, à educação infantil e à formação de professores para atuar com crianças pequenas. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O movimento que vem sendo construído no sentido de consolidar a Sociologia da Infância como um novo campo ou uma nova vertente da Sociologia da Educação, apesar de ainda disperso, com poucas interações, necessitando de mais circunscrições, está em vias de reconhecimento por uma gama de pesquisadores que se interessam pelo assunto. Essa é uma discussão pertinente e emergente, mostrando que a criança não é apenas promessa de futuro, um vir a ser, um ser incompleto, pelo contrário, ocupa um tempo e espaço importantes no presente, ultrapassando as análises que consideram esta faixa etária vinculada à passagem de uma fase para a vida adulta ou apenas sua natureza biológica. A criança deve ser vista numa perspectiva histórico-social-cultural.

A partir dos escritos dessa gama de pesquisadores que se interessam por assuntos relacionados à infância. Surgem os questionamentos: como a Sociologia da Infância pensa a criança e a infância a partir da sua própria perspectiva, nos espaços sociais e coletivos? Qual a sua contribuição para a educação de crianças como primeira etapa da Educação Básica, a garantir espaços para que suas vozes sejam escutadas dentro da escola? Não somente para aprender a cultura em que ela está inserida, mas também para compreender e interpretar essa cultura, gerando transformações sociais importantes. Nesse sentido, Sarmiento (2009, p. 32) afirma:

A Sociologia da Infância nos seus desenvolvimentos recentes, propôs-se colocar a infância no centro da reflexão das ciências sociais. Fê-lo porque a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto de algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, as suas crianças.

No presente o que se defende é a plenitude da vivência da fase da vida infantil, não mais como um mundo separado, distante e sem conexão com a realidade social. Essa expressividade da realidade apontada por Sarmiento, condiz com o fato do agenciamento da criança com os seus pares, a todo instante ela transita nos espaços e estabelece contato com

outras crianças, com os jovens, adultos e idosos, em condições de igualdade para ler o seu contexto social, não sendo necessário que ela se torne um grupo social com código diferenciado.

De acordo com a localização geográfica, determinado tempo e condições adversas como campo-cidade, centro-periferia ou até mesmo países do oriente/ocidente, norte/sul, existem maneiras diferentes de pensar a infância inter-relacionada a outras categorias estruturais, como classe social, gênero e grupo de idade (Qvortrup, 1994). Corsaro (2011, p. 16) complementa: “[...] sendo assim o arranjo estrutural dessas categorias e suas relações afetarão a natureza da infância”.

A experiência da infância, como a conhecemos hoje, é um conceito recente, em constante evolução desde o século XIX. Sua trajetória é marcada por lutas, avanços e retrocessos, configurando-se como um campo de estudo em permanente transformação. Compreender a infância como uma construção social, moldada por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos, é fundamental para a Sociologia da Infância. Essa perspectiva nos permite analisar as diferentes formas de conceber a infância ao longo da história e as implicações dessa construção social para o desenvolvimento das crianças e para a sociedade como um todo. Nesse sentido, no próximo subitem continuaremos ampliando a concepção da criança e da infância.

2.2 Concepção de Infância e Criança

Em relação às concepções de crianças e infância, o questionamento que surge é se há diferença de conceitos entre ambos. Em alguns discursos esses termos são utilizados como sinônimos, porém, ao considerar que o ser humano passa por diversas etapas de vida, torna-se inegável que em cada uma existem características distintas: o bebê, a criança pequena, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, nessa rede se estabelece as identidades de cada um desses sujeitos que interpreta e dá sentido à sua vida, bem como em suas experiências e vivências.

Ao persistir em retratar uma única infância corre-se o risco de universalizar a infância e esconder outras realidades (Barbosa, 2006). Nessa universalização pode acontecer de impedir a relativização e a valorização da ideia de uma criança inocente que precisa unicamente de proteção, e ao mesmo tempo, fugir da possibilidade de haver outra realidade em que estão inseridas em sociedades em que existe o trabalho infantil, a violência, a extrema pobreza e as demais formas de opressão e dominação do mundo adulto, que considera a infância e a criança num viés biológico.

A esse respeito Sarmiento (2005, p. 361) comenta:

[...] a criança como objeto sociológico, que deixa de ser observada somente em termos biológicos que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano e psicológicos, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Crianças sempre existiram na sociedade, embora ao longo dos tempos tenham sido invisibilizadas pelos adultos enquanto grupo social, e sua concepção tenha passado por transformações. Da imagem de uma criança romântica, inocente, pura, assume, a partir da Revolução Industrial, a imagem de rebelde e perigosa, uma vítima social que precisa ser contida para não colocar em risco as normas sociais que, criadas pela modernidade, instituem na criança um caráter de devir, no sentido de futuro (Sarmiento, 2016).

Para compreender melhor as concepções de crianças e infância é necessário considerar não somente as mudanças dos períodos históricos, como também os contextos específicos, e pensar que a inserção social das crianças é diversa, no mesmo contexto social. Crianças em diferentes condições de vida, irão viver a infância de maneira diferenciada, sendo inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea (Kramer, 2003).

Kramer (2003) discorre sobre o perigo de conceber a infância como única e abstrata, e corresponde ao conceito nos moldes da burguesia que compreende a infância como a rica e a pobre, a conhecida e a desconhecida, a protegida e abandonada, e evitar o risco em privilegiar uma e excluir a outra. Portanto, pensar que toda criança tem as mesmas características, que são iguais, conduz à perspectiva de criança que não existe no contexto real.

Ainda, sobre as imagens de crianças e suas infâncias, percebe-se distinções entre crianças que convivem com outras crianças e brincam ao ar livre e outras que são filhos únicos, criados dentro de apartamentos. No mesmo contexto histórico, diferentes crianças estão vivendo sua infância de maneira diferenciada, como as crianças de famílias mais abastadas que têm uma condição financeira melhor e outras de comunidades mais carentes; crianças de abrigo; crianças de rua, que irão viver a infância de maneira diferente, e terão acesso ou a negação de alguns bens e serviços de maneira diferenciada (Sarmiento, 2007).

No contexto contemporâneo, pode-se afirmar que em relação às imagens de criança e infância, houve um avanço na compreensão dessa criança como um sujeito que tem características próprias, que é diferente do adulto, porém, que não pode ser enxergada por aquilo que lhe falta para ser um adulto. É uma criança sujeito que tem suas especificidades e seus direitos, sendo produtora de cultura. Isso legitima o uso dos termos crianças e infâncias no

plural, reconhecendo que são sujeitos diferentes, assim como a forma de viver a infância é diferente.

As transformações históricas e teóricas ainda não garantem um consenso entre as pessoas e sociedade em acompanhar a perspectiva de as crianças viverem as suas infâncias. Neste sentido, Sarmiento (2007) afirma que ainda é perceptível uma invisibilidade da criança e da infância no contexto atual, embora, destaca-se que estão presentes nos dispositivos legais, tanto no âmbito internacional como nacional, em que a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos.

Quanto à questão da visibilidade social da infância e da criança, ocorre que as crianças e suas problemáticas são incontestáveis, visto que estão muito presentes em agendas públicas midiáticas e de investigação, são faladas e vistas.

Porém, essa visibilidade expõe o paradoxo:

As circunstâncias e condições de vida das crianças são contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o caráter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade “dos adultos” [...] Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 1).

A partir do momento em que as crianças nascem, elas são consideradas pela sociedade e se consolidam no seio da família, da escola e da própria sociedade, em um número mais controlável que começa mostrando e marcando a infância, usufruindo de um desprestígio ocasionado pelas desigualdades sociais.

Corsaro (2011, p. 15) anuncia a criança e a infância a partir de uma perspectiva sociológica: “(...) as crianças são vistas como atores sociais ativos e criativos que produzem as suas próprias e exclusivas culturas, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas”. A infância é vista como período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas. É uma forma estrutural, ou seja, é uma categoria ou parte da sociedade. Para as crianças a infância é um período temporário. Para a sociedade, a infância é um período estrutural permanente. Seus membros mudam, mas a infância se mantém como categoria.

A criança como ator social e a infância como categoria geracional socialmente construída, constituem o duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância, significando que os tempos de vida precisam ser vistos de maneira diferenciada e interligados por fatores de ordem política, econômica e culturais (Sarmiento; Gouvea, 2009).

Para Prout (2010) as concepções sobre a infância variam e as crianças estão em constante mudança, mas em relação ao processo de socialização foram sempre motivo de preocupações, essencialmente na modernidade, e argumenta que essa mudança é uma

construção científica da universalidade da infância, contudo, os processos de socialização da criança sempre motivaram preocupação e no discurso psicológico sempre esteve articulada amplamente com o pensamento sociológico e teorias da socialização. Afirma o autor que as teorias de socialização dão sentido à transformação da criança em adulto, sob o critério de crescimento físico.

Os fatores culturais, sociais, econômicos, políticos e tecnológicos que influenciam a infância ao longo do tempo, demonstram as conquistas de concepção, pois as crianças possuem uma trajetória em cada momento histórico, vistas como: pequenos adultos; artefatos da literatura; pecadoras que precisavam ser disciplinadas; dependentes, necessitadas; desamparadas e sujeito de direitos (Prout, 2010).

Alguns estudos evidenciam a infância não como categoria política, econômica e nem social, porém, como categoria geracional, inclusive com algumas correntes com afinidade conceitual e sua relação com as outras categorias, sendo importante centrar nos estudos a esse respeito.

Sarmiento e Gouvea (2009) definem o sentido de afinidades conceituais, temáticas ou metodológicas, como aquelas que centram e enfatizam a infância como categoria geracional pelos Estudos Estruturais, Estudos Interpretativos e Estudos de Intervenção.

Os Estudos Estruturais são as evidências das condições estruturais em que a infância se situa e onde ocorrem as possibilidades de ação. Dá ênfase na infância como categoria geracional e busca compreender principalmente, numa perspectiva macroestrutural, como a infância se relaciona com outras categorias geracionais, considerando indicadores, demográficos, sociais e econômicos e de que modo essas relações afetam estruturas sociais globalmente consideradas. A importância se centra em estudos extensivos como métodos estatísticos documentais (Sarmiento; Gouvea, 2009, p. 31).

Conforme afirmação de Sarmiento e Gouvea (2009), os estudos estruturais evidenciam a infância em suas condições, como se situam e como se relacionam. Para Qvortrup (1994), a mudança social resulta na interação, nas condições estruturais e na intervenção humana consciente e deliberada, havendo estreita relação com as mudanças sociais, que envolvem ação humana e força estrutural, para que haja um equilíbrio.

No tocante aos Estudos Interpretativos, as crianças integram uma categoria social, a infância. Todavia, constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica no seu mundo de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares.

Corsaro (2014) afirma que as crianças têm a capacidade de interpretar e transformar a herança cultural transmitida pelos adultos. Assim, a crítica tecida sobre as teorias de socialização é que elas tiram a criança de uma relação vertical e a transpõe para a horizontal, agindo, selecionando e interpretando as experiências que lhes interessam, como atores sociais.

Os Estudos Interpretativos abordam a cultura de pares, em contraposição às teorias outrora deterministas de socialização, um modelo funcionalista que vê a criança como um ser que precisa apenas aprender com os adultos. Desse modo, a criança nasce num mundo que está posto, seleciona, cria, interpreta, fala da importância da linguagem e das rotinas culturais, e considera que a criança rejeita uma rotina impenetrável pela vontade daquilo que deseja ou não participar.

Com relação aos estudos de intervenção, há uma associação nas formas de intervir com estudos aplicados em que predominam investigação participativa, conforme afirmação de Sarmento e Gouvea (2009, p. 32):

Nos Estudos de Intervenção, a Sociologia da Infância precisa avançar para a emancipação social. A infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido, uma condição social, um grupo que vive condições especiais de exclusão social. É central a inscrição no paradigma crítico e dominante. O trabalho investigativo é associado a formas de intervenção, como estudos aplicados com sentido programáticos e intencionalidade política, com predominância de estudos de investigação-ação ou investigação participativa.

Seja na perspectiva de estudos estruturais, interpretativos ou de intervenção da Sociologia da Infância, a criança é o centro da reflexão simultaneamente à sua construção histórica e em espaços sociais e coletivos, numa condição social expressiva. É nesse sentido que, na sequência, será apresentada como está sendo entendida a complexa relação entre as crianças e os adultos nos ambientes sociais.

2.3 A infância e suas relações com o mundo adultocêntrico

Na discussão deste subtítulo, pretendemos dar destaque à dominação do adulto sobre as crianças, como uma das formas de opressão produzidas pelo sistema capitalista que respinga em todos os segmentos e relações, segregando as pessoas por raça, gênero, classe social e até mesmo etária.

É fato que as intervenções dos adultos são importantes e decisivas na vida das crianças. São eles que alimentam, vestem, dão abrigo, proteção, conforto e compõem o primeiro ambiente familiar. Essa relação que a criança estabelece com o mundo adulto não pressupõe a sua subtração como sujeito construtor da realidade social diante da sua vivência em

coletividade, que precisa ser emancipatória e não opressiva, ou seja: entende a criança como protagonista da construção de cultura e de sua infância em interação com seus pares e com adultos (Sarmiento, 2005).

O caso do menino Henry Borel, 4 anos de idade, protagonizou uma história que chocou o Brasil no ano de 2021, quando foi morto por seu padrasto, um adulto que rejeitou considerar a humanidade da criança. Fato que remete à Sociologia da Infância e às relações com o mundo adultocêntrico.

Esse trágico acontecimento retrata a desigualdade na organização da hierarquia social. Torna-se urgente “considerar a infância como condição para ser criança” (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 15).

Nos relatos encontrados, por meio de mensagens de texto de celular, a mãe de Henry, Monique Medeiros, envia para uma prima, médica pediatra, a mensagem:

Henry está com medo excessivo de tudo, tem medo intenso de perder os avós, está tendo um sofrimento significativo ou prejuízos importantes nas relações sociais, influenciando no rendimento escolar e na dinâmica familiar. Disse até que queria que eu fosse ‘pro’ céu ‘pra’ morar com meus pais, em Bangu. Quando vê Jairinho, ele chega a vomitar e tremer. Diz que está com sono, quer dormir e não olha para ele (Portal R7, 2021, p. 2).

De acordo com o artigo publicado pelo Portal R7 (2021), a mãe de Henry relata que o menino nunca dormiu sozinho, ficava no quarto esperando sua ida ao banheiro ou para levá-lo um lanche. Nos últimos dias, recusa ficar sozinho, sem apetite, e sempre prostrado, com o olhar para baixo, noites inquietas com pesadelos constantes que o acordava com frequência. Seu pedido era para ficar com o pai biológico.

Frente a esse contexto, trazemos a contribuição de Sarmiento (2002, p. 3):

[...] o imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as personalidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Corsaro (2009) também contribui expondo que há autonomia relativa nas crianças em relação à cultura, elas não se reduzem a ser imitadoras ou reprodutoras das culturas impostas pelos adultos, mas, sobretudo, são capazes de transformar e criar culturas novas.

De acordo com a legislação nacional e internacional deste século XXI, as crianças são sujeitos de direitos e não propriedade dos adultos, como acontecia no passado. Mas, ainda na atualmente, crianças têm sido silenciadas, ouvidas, mas não escutadas. Quando se

problematiza a infância é possível percorrer caminhos que vão apresentar como as crianças têm sido excluídas dos diversos contextos sociais, chegando a situações extremas que as colocam em completa vulnerabilidade social.

A partir da concepção sociológica de que a infância é uma construção histórico-social e a criança um sujeito de direitos, pode-se problematizar elementos de uma sociedade adultocêntrica sustentada na invisibilidade da criança, na vulnerabilidade infantil e na incompetência das crianças.

Sarmiento (2007) se refere à invisibilidade da infância a partir de um processo que decorre das concepções historicamente construídas de que as crianças têm a realidade social e cultural ocultada de seus mundos. Nesta perspectiva, a criança tem a privação do exercício de seus direitos políticos, sendo vista como cidadão do futuro. Ratificando esse pensamento, Oliveira (2004) afirma que a criança tem vivido cada vez menos o espaço público, sendo deslocada para o plano privado.

A criança, do ponto de vista individual, é como um ser que ainda será, um devir, e por isso se encontra no estado de espera nos espaços públicos e privados, no interior da família ou das instituições, e não participa, continua invisível em grande parte nesses espaços sem poder expressar o que pensa sobre as construções arquitetônicas das cidades, da economia, do meio ambiente, entre outros assuntos.

Lopes e Fernandes (2018, p. 210) consideram que a avaliação das paisagens da infância de um determinado local “permite tecer considerações sobre a visibilidade da criança no planejamento das cidades, dando, assim, o ponto de partida para o acesso à rede de significações que fala das crianças, tanto nos espaços urbanos como nos demais em que ela transita”.

A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando e nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designam-se como cidadãos, contribuintes, patrícios ou mesmo povo. E, no entanto, qualquer medida de política afeta diferencialmente as várias gerações (Qvortrup, 1994).

É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. “Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância” (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 31). A ideia aqui contribui para a

constatação de que toda criança tem uma infância real, e quase sempre foge da idealização romântica, na maioria das vezes em condições de precariedade em sua interação social com o mundo adulto em que deveria ter espaço para produzir suas significações com autonomia.

O lugar da criança e as relações assimétricas com o mundo dos adultos a deixa em situação de extrema vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade tem sido muito associada às crianças e à infância como se fossem características naturais.

A vulnerabilidade infantil pode ser definida como um estado de fragilidade, estar suscetível a algum dano de ordem física, emocional e psicológica, sem ter como se defender. As crianças têm uma dependência total dos adultos no que concerne aos cuidados de higiene, abrigo, alimentação, moradia, proteção e educação. A pergunta que emerge nesse cenário é: em que as crianças são vulneráveis e como acontece essa transposição na prática social? (Fonseca, 2004).

O uso do termo vulnerabilidade em relação às crianças abre as cortinas de um cenário de riscos como

Trabalho infantil; bem-estar digital; pobreza infantil; ofício de aluno, crianças estrangeiras; delinquência infantil; crianças transgênero; crianças que cuidam de crianças, crianças de rua; crianças com deficiência; cosmopolitismo infantil; consumo e uso das mídias; uso de substâncias e mortalidade infantil. Para cada situação dessas já existem direitos assegurados juridicamente, os quais vêm sendo consolidados ao longo dos períodos históricos. O ponto alto na esfera internacional foi a Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, no ano de 1989, um tratado assinado por 191 países, uma garantia que seguia uma tendência igualmente global, erigindo o judiciário como instrumento principal de reforma social (Fonseca, 2004, p. 2).

Porém, mesmo havendo um aparato de direitos das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade em várias dimensões respaldadas na legislação e na política, ainda há um crescimento vertiginoso do preconceito e desigualdades no cenário da infância. Assim expõem Sarmiento e Pinto (1997, p. 5):

[...] esta situação deve-se, entre outros fatos, a que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social, pelo que a proclamação dos direitos pese, embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos fatores sociais de desigualdades de discriminação, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios.

Diante de tal constatação, é notório que a infância enquanto categoria geracional está em igual condição com as demais categorias geracionais e ainda tem um árduo caminho a percorrer a fim de que as políticas e as leis que lhes são favoráveis se cumpram. A criança, o

jovem, o adulto e o idoso ainda padecem no banco de espera dos atendimentos dos bens e serviços que atendem as suas necessidades, pois as desigualdades sociais não fazem seleção por sexo, gênero ou idade, estando, portanto, todos em condições de vulnerabilidade social, acrescentando-se que na infância, por falta de escuta de suas queixas, a situação se agrava.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) ficaram estabelecidos os direitos da criança em três categorias: direito à provisão; direito à proteção e direito à participação. Em relação a estes direitos sobre a questão da vulnerabilidade da criança de forma absoluta ou relativa, se ela é ou não vulnerável só por ser uma criança, torna-se necessário abrir o leque e perguntar: em que consistem esses direitos?

Sarmento e Pinto (1997) afirmam que a proteção se refere à luta contra os maus tratos; a provisão na garantia de elementos essenciais como alimentação, saúde, educação e a participação na possibilidade de decisão sobre questões que tocam as suas vidas.

De acordo com Mesquita e Sierra (2006), ao se relacionar vulnerabilidade e os direitos das crianças, a ideia central não é a de enfatizar a fragilidade ou dependência das crianças, mas sim, a de criar condições para que elas possam superar essa vulnerabilidade e exercer sua cidadania de forma plena. Isso envolve compreender que elas possuem concepção mais complexa de bem-estar, que se estende além de suas necessidades e desejos básicos.

Taxar a infância e a criança como vulneráveis naturais implica não considerar a garantia de seus direitos fundamentais em desenvolver suas potencialidades, exercer a plenitude de sua cidadania nas questões de cunho político, ambiental, econômico, tecnológico, arquitetônico, de saúde, moradia, alimentação e muitos outros que lhe dizem respeito. Elas são sujeitos de direitos e não sujeitos inertes que precisam de total proteção dos adultos que arbitrariamente decidem tudo por elas.

Há, também, de se estabelecer a relação entre a criança ser ou não incompetente, se é que se pode reificar tal abstração. Quando se considera que as competências se manifestam nos diferentes espaços e situações, nos quais há habilidades de competência e de incompetência, logo esse é um comportamento que também faz parte do universo da criança. Trazer a ideia de socializar as crianças como incompetentes sustenta a relação de dominação dos adultos e reforça, de maneira equivocada, que na infância impera a imaturidade, a inexperiência e a incapacidade de opinar em diversas frentes (Mesquita; Sierra, 2006).

A sociedade adultocêntrica se constitui nas instituições que tendem a privilegiar maneiras e competências dos adultos e não das crianças. Há uma seleção das competências que

os adultos conseguem realizar e são privilegiados por isso, enquanto as crianças apresentam outras competências, mesmo assim são desconsideradas e desvalorizadas.

A pesquisa com crianças traz visibilidade às competências infantis e, conforme afirma Sarmiento (2004), as pesquisas com as crianças levam a compreender o processo de reprodução interpretativa instituinte tanto das identidades individuais das crianças, quanto definidor do estatuto social da infância por meio das culturas que são produzidas pelas crianças e a maneira como elas dão sentidos e significados a partir de si e os diálogos que estabelecem nas interações com os seus pares.

Sarmiento (2004) amplia o leque sobre as culturas infantis como lugar de suas competências, apresentando-as a partir de quatro eixos: a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade, que estruturam as ações das crianças nos contextos sociais. O autor traz a reiteração como um eixo estruturador da Cultura Infantil, o qual justifica o tempo da criança como recurso e reinvestido em novas possibilidades, ou seja, com capacidade contínua de ser sempre reiniciado e repetido. Quanto ao eixo estruturante da fantasia do real, refere-se ao mundo do “faz de conta”, que a criança constrói pela sua visão de mundo, ao atribuir significado às coisas. O real imediato é a reconstrução criativa pelo imaginário, que também pode ocorrer com adultos.

Os outros dois eixos são: a interatividade traz a ideia de que os sentidos são produzidos em conjunto, não por uma criança sozinha, mas a partir da relação que ela estabelece com outras crianças e com os adultos; a ludicidade, outro eixo, é tida como o lugar central que a brincadeira ocupa na vida das crianças, nas culturas infantis, que é, também, uma maneira de extrapolar esse mundo, com ações carregadas de significados construídos na interação com o mundo dos adultos e com elas mesmas.

Com relação à não linearidade, a divisão é tênue entre o que é o mundo real e o imaginário; a não linearidade temporal pode ser traduzida como o tempo, que para as crianças, não passa cronologicamente, mas tem sentido, significado e afetividade, diferentemente do tic tac do relógio literal, e consiste na atemporalidade da criança, do seu modo especial e mágico de ver o mundo e como o deseja.

Sobre a relação entre a criança ser ou não incompetente, pode-se afirmar que ela tem suas próprias habilidades de competências, mediante o reconhecimento da complexidade e da riqueza das suas culturas infantis, as quais promovem e buscam o acolhimento social, sendo capazes de evitar a exclusão e o reforço de estereótipos negativos vindo de um mundo adultocêntrico cheio de incertezas e atitudes inadequadas.

Posto que a nossa organização social ainda apresenta fortes traços de uma cultura adultocêntrica, nossas reflexões seguem sobre uma criança não situada na condição de passividade, mas sim em condições de resistência, uma vez que urge a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a voz de crianças, em situação tal qual a do menino Henry Borel, não seja silenciada para sempre.

2.4 Protagonismo Infantil: voz, escuta e a participação das crianças

Genifer Gerhardt (2015) fez o registro de seu filho de apenas um ano e quatro meses por meio de um vídeo chamado “Caminhando com Tim Tim”. Nele trata a importância de proporcionar liberdade para as crianças na conquista do seu espaço no mundo, sem medo de explorar a cidade em que vivem, sem receio de cumprimentar as pessoas e distribuir sorrisos que alegram, mesmo que por pouco tempo, o dia daqueles que o recebem.

O vídeo “Caminhando com Tim Tim”, em sua narrativa das cenas, remete a análises de pontos relevantes sobre o protagonismo infantil. Por meio de alguns recortes da fala da mãe e outros elementos desse repertório, é possível fazer aproximações dentro desta temática com mais clareza.

Quando a mãe fala: “Tim Tim, Tim Tim, vamos na casa da vovó depois da música, vamos?” Quem decide o caminho é a mãe, propõe o lugar para onde ir, mas quando é algo que ela compartilha com ele, nesse momento é assegurado a ele protagonismo de saber esse quando. Depois da música é absolutamente possível que ele entenda que, quando a música acabar, eles saem em direção à casa da vovó. Se o’ para onde’ foi a mãe que decidiu, o quando é compartilhado e o como foi mais de Tim Tim do que da sua mãe.

Na relação entre Tim Tim e sua mãe fica notório qual é a concepção de infância que permeia essa relação. Um adulto que enxerga a criança como um sujeito pleno, absolutamente capaz de construir conhecimento, alguém que sabe agir no mundo. Apresenta o protagonismo que não é inato da relação adulto e criança, mas que poderá ser possibilitado ou não.

Quando a mãe fala: “da nossa casa até a casa da avó duas quadras, para mim, calçada, ferragem, mercadinho e chegamos. Para o Tim Tim, pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira, coloca e encaixa”. Tim Tim faz o mesmo caminho do adulto que caminha duas quadras e chega, todavia, para ele uma riqueza de possibilidades. Para a criança conta o processo, a investigação e a surpresa do descobrimento, trazendo o olhar do cientista e do artista.

Quando a mãe diz, “poças d’água, pisoteia, alegre, refresca. Ai que água suja, é água de chuva meu caro”, é deixar que a criança experimente, ter as vivências dela, ter ampliado as suas experiências, é um protagonismo do Tim Tim construído nessa relação com esse adulto. Nesse sentido, essa mãe é um adulto que possibilita o princípio do protagonismo que não tem apenas o olhar na chegada, mas no processo. A mãe protege, cuida, está junto, porém, possibilitando autonomia à criança.

Ao atravessar a rua, Tim Tim para e pega na mão da mamãe, são as regras construídas ao longo do processo. O que está implícito, você pode contar comigo, eu confio em você. Surge também a condição de um sujeito com autocuidado, riscos, perigos e limites.

A mãe diz: “o mais valoroso para Tim Tim são os encontros que ele estabelece”. A importância das interações como eixos do processo se apresenta nos quatro encontros que Tim Tim teve em sua caminhada, demonstrando o respeito ao outro que é diferente, que o ser humano se constitui a partir do outro, e fica claro que essa construção de alteridade só é possível por meio do contato.

A mãe de Valentim diz: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhos e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso e necessário. Uma busca que foi possibilitada pela mãe, com as pessoas que estavam no caminho e que Tim Tim construiu a possibilidade do encontro do afeto e de ser afetado por eles.

Dada a importância das linguagens frente ao protagonismo, nas ações de cada personagem, Tim Tim que ainda não domina a linguagem verbal, é pleno de linguagens por meio dos olhares, da fala com o corpo, pelos gestos, símbolos e significados.

É possível também ver na opção estética do vídeo, quando a câmera está na altura de Tim Tim e não dos adultos. O que revela a condição de dar protagonismo a esse sujeito. Uma delicadeza estética que possibilita o protagonismo da criança.

A palavra protagonista vem das artes literárias, teatrais e cinematográficas, que representa o ator principal como a figura central da trama e da história que irá se desenrolar ao longo dos capítulos ou série, na transposição para o universo infantil, retratando uma criança como agente de sua própria construção e transformação, na interação com outras crianças, com os adultos e com os fatos sociais.

O protagonismo é entendido como a defesa coletiva das crianças contra a exploração e, em geral, contra as condições de vida e o comportamento dos adultos, considerados degradantes e injustos. As crianças esforçam-se por uma vida melhor, na qual sua dignidade humana seja protegida. Parte-se do princípio de que são as próprias crianças que tomam a iniciativa e dão o exemplo aos adultos. Protagonismo, entretanto, não deve ser confundido com vanguardismo, uma vez que não envolve qualquer

reivindicação de liderança sobre outras pessoas. Também não é a expressão de um conflito geracional, uma vez que não é dirigido contra os adultos, mas contra as condições estruturais de desigualdade de poder, incluindo aquelas entre adultos e crianças – adultocentrismo, adultismo (Tomás *et al.*, 2021, p. 417).

Entende-se, pois, como necessário que as crianças sejam protagonistas de suas histórias. As crianças se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão. Importa à criança ocupar o seu lugar de figura central, em que a sua competência é aceita por ser um sujeito com direitos, dando-lhe voz, escuta e participação, potencializando, desta forma, os seus interesses e as suas necessidades.

A infância é entendida negativamente, a criança é vista como alguém que não fala, que tem uma série de limitações, ou um vir a ser; essa percepção continua sendo uma realidade. No entanto, entendemos que a criança é um sujeito de direitos que produz cultura. A urgência e emergência do direito de voz, escuta e participação da criança se encontra numa bandeira que está sendo levantada em relação ao respeito a ela como prioridade, pela sua vida e pelo seu momento. Importa escutar para conhecer e acolher principalmente a diversidade cultural, não basta saber teoricamente como as crianças se desenvolvem, elas têm um repertório que é desconhecido. Compreender o que sentem, o que vivem e o que pensam é um ponto de partida para o reconhecimento do coletivo, da sua singularidade, nas linguagens verbais e não verbais.

Dar voz, escutar, compreender que a participação da criança perpassa pela sua linguagem e livre expressão das propostas lúdicas de leituras, brincadeiras, arte, movimento, músicas, dança e teatro. Nesse caminho há de ser considerada e democratizada a relação adulto-criança. Se o olhar para a criança for unilateral, a partir do mundo adulto, ela estará sempre em déficit e com falta, assim impedida de ser percebida como ela realmente é. Para estarmos com as crianças e tornar audíveis suas vozes e visíveis suas ações, precisamos colocar em suspensão nossas verdades e apontar novas formas de problematizar o já conhecido (Brostolin; Zaikievicz Azevedo, 2021, p. 17).

As crianças têm a própria voz, não precisam o tempo todo de porta-vozes – família, dos professores, qualquer adulto ou mesmo por meio das instituições – para poder falar e serem escutadas. É por meio do diálogo diante das tomadas de decisões, tal qual as demais categorias geracionais, que elas precisam participar em assuntos que irão afetar a sua vida. Suas perspectivas, opiniões e experiências boas e ruins precisam ser consideradas. A escuta facilita que a criança seja vista como sujeito participativo e protagonista.

Qvortrup (1995) explica que nem sempre os adultos suspendem suas verdades, há um discurso de que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes ficam alheias às

tomadas de decisões de assuntos que lhes dizem respeito. Corsaro (2002) reforça esse pensamento declarando que não basta somente dar voz à criança, mas é necessário criar condições para a participação, sendo ela um ator social peculiar, ou seja, como recurso à imaginação e à aproximação com as culturas infantis.

Rossi (2008, p. 174) comenta o tipo de participação que deve ser garantida para as crianças:

[...] a participação apresenta-se, então, como uma condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove os direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos da participação, nas várias dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância.

Quando as crianças estão inseridas nos diálogos sociais de maneira democrática, estão se formando como verdadeiras cidadãs que agem conscientemente, podendo trazer contribuições significativas para o meio em que vivem. Essa postura promove o respeito pelos seus direitos e diminui a discriminação e a exclusão.

Brostolin e Zaikievicz Azevedo (2021) explicam que falar em cidadania infantil nos remete à compreensão da cidadania como um processo que envolve questões de desigualdades, que enfrenta obstáculos referentes às relações de poder entre crianças e adultos, a questões estruturais que afetam suas vidas e tiram ou atribuem significados à sua participação social. E quando se fala da relação de poder entre crianças e adultos há uma preponderância autocêntrica, uma vez que os fatores conhecimento, experiência e demais habilidades são favoráveis a esse adulto. Ainda se acrescenta a variação de fatores como a idade de ambos, o contexto familiar, os aspectos culturais e o nível de autoridade concedida nessa relação.

Como construir um currículo que considere o protagonismo infantil, suas manifestações, formas de falar, pensar e ver o mundo com espírito de descoberta, autoconhecimento, autonomia e respeito pelas diferenças? Na certeza de que o exercício da ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer fase da vida. Na sequência, veremos sua importância na prática pedagógica da Educação Infantil.

3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE OU UTOPIA?

3.1 Ludicidade e o Currículo da Educação Infantil

Nesta seção apresentamos uma discussão sobre a relevância da ludicidade e sua relação com o currículo, desenvolvimento das crianças, rotina e o professor da Educação Infantil, a fim de fortalecer a proposição de sua importância na organização pedagógica, que se traduz nas diversas atividades propostas pelos professores, bem como o desejo de que saia da possibilidade de ser uma utopia e se consolide em uma realidade, ou seja, no direito que cada criança tem de viver e de brincar.

No Brasil, a partir de 1970, as crianças de 0 a 6 anos começaram a ser inseridas no processo educacional. Nesse sentido, seguem os principais marcos legais mandatórios a partir da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é um documento que estabelece referências e diretrizes para as instituições de ensino no que diz respeito à elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A BNCC conceitua Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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 supervisionado por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

A Educação Infantil torna-se, assim, um ambiente muito importante na complementação da educação doméstica, pelo fato desta ter um modo de pensar, de viver, de se alimentar e vivenciar outras experiências que se diferenciam do núcleo familiar. No grupo social das instituições as crianças vão observar que há outras frutas, alimentos, produtos alimentícios e objetos que elas não têm acesso por razões culturais ou mesmo socioeconômicas. Entenderão, também, que há crianças diferentes na cor da pele, do cabelo, no tamanho, na cor

dos olhos, na forma de se vestir, na linguagem e expressões diante dos diversos eventos da natureza, constituindo-se no lugar em que as crianças aprendem a pluralidade na sociedade, sendo um dos seus mais importantes compromissos.

De acordo com Barbosa (2009), na escola de Educação Infantil há três funções indissociáveis: a primeira é a função social por se cumprir, à medida que as mulheres saíram para o mercado de trabalho, tornando-se um local de acolhimento, um espaço em que as crianças possam aprender, brincar e se socializar. A segunda função é a política, referente ao acesso à igualdade, vem minimizar as desigualdades de oportunidades sociais entre as famílias e as pessoas, validando, desta forma, os direitos sociais e políticos das crianças para que exerçam o seu direito de participação nas práticas sociais. A terceira é a função pedagógica, que prioriza a convivência entre adultos e crianças, favorecendo a ampliação dos saberes e conhecimentos no que se refere ao repertório cultural, vindo ampliar, diferenciar e sustentar a educação da família.

No bojo da concepção social, política e pedagógica nas instituições de educação infantil, torna-se importante que se tenha um instrumento que venha a orientar a prática pedagógica e ajude a garantir que a criança participe de um processo educacional de qualidade em que tenha espaço para ser esperta, independente, curiosa, tenha iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes a sua personalidade integral (Friedmann, 2012, p. 45).

O currículo é um dos instrumentos mais importantes no contexto da Educação Infantil por definir como as ações pedagógicas articulam as experiências e os saberes com o patrimônio da humanidade (Brasil, 2009). Ele precisa ser bem estruturado; que leve em consideração as necessidades, interesses e habilidades das crianças, bem como, o contexto em que estão inseridas; que seja flexível, adaptável às demandas das crianças e suas famílias, independentemente da classe social, econômica e cultural; em síntese, que o currículo venha garantir o acesso e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil.

Aponta-se que a Educação Infantil tem sido palco de importantes debates entre pesquisadores e organizações nacionais e internacionais em busca da construção de um currículo. Com relação à primeira infância, princípios e diretrizes para essa faixa etária educacional, a Lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre políticas públicas que atendam a Educação Infantil e a primeira infância, trouxeram importantes avanços na proteção de direitos da criança (Brasil, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CBE nº 5/2009 – essas, ao tratar do currículo para a Educação Infantil, oferecem orientações para a elaboração da proposta pedagógica, planejamento, avaliação e organização das atividades, possibilitando que as crianças construam saberes e participem de experiências educacionais que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas.

Em seu Artigo 4º, as diretrizes estabelecem 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, vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

As crianças aprendem nas possibilidades de interações e experiências com a integralidade de seu corpo e mente que façam sentidos e oportunizem transformação. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores e fio condutor das práticas pedagógicas. Além disso, a proposta curricular da Educação Infantil, acrescida em seus incisos de I a XII, estabelece que sejam garantidas experiências que:

1. Promovam o conhecimento de si e do outro por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.
2. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
3. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes gêneros textuais orais e escritos.
4. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações nos espaços temporais.
5. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.
6. Possibilitem situações de aprendizagem mediada para elaborações de autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal e auto-organização de saúde e bem-estar.
7. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.
8. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.
9. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
10. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.
11. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.
12. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009, p. 25-26).

No diálogo com o currículo na Educação Infantil, as interações e a brincadeira se apresentam como o coração que pulsa no processo pedagógico na educação das crianças da

pequena infância, o que torna o processo ativo por parte de quem aprende. Nesse sentido, é importante alargar as fronteiras refletindo sobre esses dois eixos, interações e a brincadeira, pensando no contexto de uma nova cultura escolar em que as crianças são sujeitos ativos, atores sociais, que podem e devem ser compreendidas, a fim de que ajam e atuem em sua construção cultural e apropriação do mundo à sua volta (Sarmiento, 2005).

As interações, como um dos eixos e elemento estruturante do currículo na Educação Infantil, possibilitam experiências nas quais as crianças irão construir de forma participativa, e se apropriando de conhecimentos pela interação com os seus pares, sendo eles crianças em igual, maior ou menor idade, bem como com os adultos.

Corsaro (2011) afirma que as crianças são agentes sociais ativos e criativos que na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras. De acordo com o autor, o encontro com o outro precisa ser permanente, uma política que a instituição de Educação Infantil precisa promover e garantir na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em relação às culturas infantis, Barbosa (2014, p.643) assim se refere:

As culturas infantis são transmitidas e re-elaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância.

A criança produz cultura, é potente, criativa, a partir do repertório que possui acerca do mundo e da sociedade em que ela vive, produzindo coisas diferentes e novas. Esse potencial aumenta à medida que ela entra em contato com as diversas culturas, quando ela é colocada em contato com as experiências, com a natureza, com o adulto e outras crianças. Nessa relação de interação, elas irão entender e criar regras, se reconhecendo a si e ao outro como atores principais.

Barbosa (2007, p. 1066) apresenta sua visão sobre a importância das interações e como as crianças se inserem na vida social:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar no mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e fazeres de sobrevivência - elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

As interações são importantes porque por meio delas as crianças aprendem a convivência que é um sentimento de pertencer de fato a um grupo que lhe respeita por meio do direito de voz e escuta. Nessa relação de criança e criança, criança e adultos, elas observam e constituem suas características pessoais e sociais, dando condições para suas criações e recriações, expressando sua opinião e olhar sobre a realidade em que estão inseridas.

A brincadeira como o outro eixo e elemento estruturante do currículo na Educação Infantil, de igual importância das interações, é uma atividade que possibilita experiências por ser a linguagem fundamental que as crianças aprendem. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) traz em seu bojo o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Determina que o brincar deve acontecer diariamente e de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Kishimoto (2010) explica que é brincando que a criança vai construir vínculos, participar, interagir e expressar o que sente:

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças, pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilha brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explora o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usa o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Para a autora, o brincar está intimamente relacionado ao educar, pois, enquanto a criança brinca ela aprende. As crianças aprendem outros conhecimentos ou conteúdos por meio da brincadeira, a qual considera uma porta aberta para inúmeras possibilidades de aprendizagens mais sistemáticas.

Adicionalmente, Sarmento (2004) apresenta quatro eixos estruturantes das culturas da infância, a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Destaca-se a ludicidade como um dos traços fundamentais das culturas infantis, marcada pelo modo peculiar de relação social e cultural, sendo uma condição de aprendizagem e sociabilidade. Afirma que o brincar não é uma ação exclusiva das crianças, é uma das mais significativas ações humanas. Explicita que, ao contrário dos adultos que ou brincam ou fazem coisas mais sérias, para as

crianças não há distinção, brincando fazem outras coisas e para elas é o que fazem com maior seriedade.

Para enriquecimento deste estudo, trazemos alguns teóricos que apresentam a relevância da ludicidade no currículo e em práticas de aprendizagem da Educação Infantil.

Wallon (1979) afirma que a criança aprende muito ao brincar, o que, aparentemente, ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico. Na brincadeira acontece a interação social, a expressão das emoções e do pensamento. Por meio do jogo simbólico, a criança pode representar e compreender o mundo ao seu redor, explorar diferentes papéis e experimentar situações que podem ajudar no seu desenvolvimento emocional.

Vygotsky (1992) compreende que a brincadeira é uma forma de atividade voluntária, autoescolhida e que cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou colaboração de um companheiro mais experiente.

Durante a brincadeira, as crianças podem agir em papéis imaginários e simbólicos, o que lhes permite experimentar a construção de regras compartilhadas e negociadas, bem como representar situações do mundo real em que, simultaneamente, desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, com autonomia para construir o seu próprio conhecimento.

Freire (1997) explana que a criança faz uso da imaginação, vive e encarna um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornam depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. No brinquedo simbólico, a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam expressar de forma cada vez mais compreensível o universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

Piaget (2001) apresenta o lúdico como aquilo que incentiva a criança a agir de maneira ativa, reflexiva, questionadora, curiosa, se torna ser social, que cria e respeita as regras impostas pela sociedade, tendo em vista diversas brincadeiras e jogos que representam uma

situação-problema, a qual será resolvida pela criança, descobrindo uma solução criativa e inteligente, ampliando o seu desenvolvimento intelectual.

Kishimoto (2003) afirma que trabalhar com o lúdico como promotor de aprendizagem e de desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares um aliado importante ao ensino. Ao brincar as crianças vão aprender a lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas, com o meio, conviver com as regras e aprimorar suas habilidades motoras cognitivas e afetivas.

Froebel foi um incentivador da brincadeira infantil, via o brinquedo como dom de Deus, como presente, e a brincadeira na infância acontecia em grupos, resultando no desenvolvimento moral das crianças e preparando-as para a convivência harmoniosa (Arce, 2004). A brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança, uma das formas de se expressar e se desenvolver, que lhe permite exercer a espontaneidade e criatividade pela qual explora o mundo ao seu redor, experimentando e construindo conhecimento ativamente em seu próprio processo de aprendizagem.

Friedman (2012) ressalta que é de suma importância o brincar na Educação Infantil, garantindo um espaço especial para esta atividade, uma vez que as crianças percebem no brincar uma possibilidade de estarem juntas, de sentirem-se importantes e ouvidas, sentimentos que por vezes são negligenciados pelos pais, que têm muitas preocupações e se ausentam com tanta frequência. As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo.

Esses autores têm influenciado profundamente a construção da história da Educação Infantil, destacando por unanimidade o brincar como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Em suas ideias reforçam a inclusão das brincadeiras de maneira estruturada e intencional nos currículos e práticas educacionais, voltadas às crianças, deixando de ser uma atividade apenas recreativa e insignificante.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que

Educar significa, portanto, propiciar situações e cuidados e, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

Dada a importância do currículo na Educação Infantil, as interações e a brincadeira desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, vindo promover o seu bem-estar, habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas. Vale ressaltar que essa proposição que valida um currículo para essa etapa, precisa da compreensão e da prática do conceito de criança como sujeito que traz as marcas do seu tempo histórico, que vem de diferentes culturas e interage em contextos diversos; que tem direitos de proteção integral contidos na legislação; que nas interações e relações constrói sua identidade pessoal e coletiva, ou seja, como ela se reconhece como o eu e não o outro; tem a brincadeira como uma das principais linguagens da infância; que aprende observando, experimentando, questionando e dando sentido e significado, enfim, produzindo cultura.

3.2 Ludicidade: contribuições para a vida e desenvolvimento da criança

“Bola, pelúcia, merenda, crayon, banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom, tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, manteiga no pão”. Esse trecho da música do gênero infantil, lançada em 1998, pelo grupo Palavra Cantada, chamada “Criança não trabalha”, retrata que assim as crianças brincam: cantando, pulando correndo, imitando, com ou sem brinquedos. Nessa perspectiva,

[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

O brincar é uma atividade que traz consequências para a criança: brincando, ela se diverte, aprende, imagina, recria e cria um mundo à sua maneira de compreensão de sensações e fatos antes desconhecidos. Assim, o brincar é fundamental para seu desenvolvimento e sua autonomia. “O brincar atua no desenvolvimento das crianças, visto que permite aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser” (Gomes, 2010, p. 46). A criança não brinca para passar o tempo, o brincar faz parte das experiências fundamentais do processo de desenvolvimento do ser humano, que inicia na infância, ampliando progressivamente seus conhecimentos sobre o mundo e si mesma.

Diante do entendimento em associar as contribuições da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, com o propósito de que ela aprenda com prazer,

sentido e significado, recebendo o respeito pelas especificidades da sua categoria geracional que é a infância; que embora seja uma fase que inevitavelmente irá passar, assim como as demais, memórias, experiências e aprendizados, ou melhor, a forma como este foi adquirido, certamente deixam marcas boas ou ruins para a formação de quem somos hoje. Neste sentido, surgem alguns questionamentos: a criança nasce sabendo brincar? Com quem as crianças brincam? Qual a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças? Vamos na sequência refletir sobre essas questões.

3.2.1 A criança nasce sabendo brincar?

Quando o ato de brincar é entendido como o momento em que uma criança se entretém com um objeto ou atividade qualquer que tenha sentido e significado para ela, que envolve habilidade, capacidade, concentração, memória, criatividade, autonomia e o raciocínio lógico, a simples ação de tomar banho pode se tornar lúdica quando a água do chuveiro se torna uma cachoeira e a esponja um objeto mágico que esconde a água, mesmo que não haja a interferência de um adulto, intencionalmente ensinando, surge a pergunta: a criança nasce sabendo brincar?

[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende e entra no universo da brincadeira a partir das relações que estabelece com o seu meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata (no sentido de que a criança já nasce com esse potencial de brincar). A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (Brougère, 2001, p. 97, 98).

Para Brougère (2001) há a certeza de que a criança aprende a brincar; brincando a brincadeira acontece em um espaço que é social em que todos participam. Brincar é uma habilidade que se desenvolve à medida que a criança cresce e interage com o mundo ao seu redor.

Desde o nascimento, as crianças apresentam alguns reflexos naturais e instintos básicos que desempenham um papel importante na sua interação com o ambiente e no desenvolvimento posterior. A brincadeira como o abrir e fechar os olhos, os ruídos, o sorrir, colocar a língua para fora, bocejar, o reflexo de se arriscar a agarrar uns objetos com as mãos ou com os pés e tantos outros, que ao passar para o campo da estruturação e intencionalidade,

culminarão em sua aprendizagem voluntária. E à medida que a criança cresce e amadurece, essas ações se transformam em comportamentos intencionais e estruturados.

Para Kishimoto (2010), o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança. Ela brinca porque gosta de brincar, desde muito pequena. Logo nos primeiros meses de vida, tudo o que ela aprende ou vive se resume em brincadeira, tanto que a sua primeira experiência como brincante acontece ainda bebê. Reitera, também, que o brincar faz parte da vida de todo ser animal e humano, mas em toda cultura as formas de brincar são diferentes, e a criança precisa aprender pelo ambiente social quais são as formas de brincar, sendo o brincar uma atividade aprendida. O lúdico equivale a uma ação da criança que oportuniza transformar o objeto em algo extraordinário em sua brincadeira.

Friedman (2012) afirma que o ser humano é um ser brincante. As crianças aprendem, se expressam, compreendem e se desenvolvem no mundo que as cerca por meio das brincadeiras e jogos. As linguagens lúdicas propõem a leitura e tradução das “falas infantis”. Ainda acrescenta:

As atividades lúdicas - brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais - caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade (Friedmann, 2012, p. 23).

É por meio do brincar que acontece o desenvolvimento infantil; quando as crianças exploram o mundo, adquirem habilidades físicas, cognitivas, sociais, emocionais e lidam com os desafios e administram os conflitos. Também, é nas brincadeiras que as crianças experimentam e começam a progressão das atividades simples para as mais complexas.

Piaget (1976) apresenta a atividade lúdica como o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, fornece uma base para compreender como o brincar se encaixa em cada etapa do seu desenvolvimento, que se engaja para explorar o mundo, construir conhecimento e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Identifica três tipos de estruturas mentais que surgem com a evolução do brincar: o exercício que ocorre durante os primeiros dois anos de vida em que estão concentrados o prazer sensorial e motor; os símbolos, fase que ocorre aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade, que envolve o uso de símbolos e representações mentais; e os jogos de regras, fase que ocorre a partir dos 7 anos e envolve a participação em jogos estruturados com regras definidas.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) afirmam que o sujeito irá se constituir a partir das relações que estabelece com o outro por meio das atividades essencialmente humanas, as quais são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Sarmiento (2004) enfatiza que o ato de brincar é uma das atividades infantis próprias do ser humano, é adquirido pela prática da cultura infantil. Que o brinquedo e o brincar são elementos para a criança recriar o mundo e produzir suas fantasias infantis e o mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança e de sua visão de mundo.

Ainda, de acordo com Sarmiento (2004), as brincadeiras podem e devem estar presentes em casa e na escola, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Considera também que os adultos devem brincar, que o brincar é o que as crianças fazem de mais sério, se apropriam da liberdade para a criação de suas fantasias, relatam suas vivências, liberam o seu potencial de autonomia e cooperação, relacionando percepções já consolidadas com as que ainda irão adquirir para administrar os seus conflitos de interação.

Para Wallon (1979), a atividade lúdica precisa ser espontânea, livre e indissociada da infância, sendo imprescindível que seja oportunizado o brincar, porque é assim que o corpo estabelece a comunicação inicial com o meio social. No brincar há o acesso às múltiplas experiências, como memorização, socialização, articulação de ideias, ensaios sensoriais etc. Considera, também, que a imitação da realidade é um símbolo das observações das crianças para compreender e agir sobre o mundo que as cerca.

Corsaro (2002) estabelece uma relação em que as crianças dão sentido e significado às brincadeiras, entende que elas constroem suas concepções e sua consciência de mundo social, assim como de si mesmas, por meio de um processo de apropriação reflexiva e crítica. O brincar pode ser considerado espaço, tempo privilegiado para a construção das culturas de pares; é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais.

Para Oliveira e Moraes (2011), o brincar é uma atividade aprendida na cultura, e que possibilita às crianças se constituam como sujeitos num ambiente em contínua mudança, em que ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-históricos-culturais concretos que assegurem a seus integrantes não só um conhecimento comum, como também a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que esse grupo confere a seus membros.

Nas palavras de Kishimoto (2010), as crianças não nascem sabendo brincar, elas precisam aprender por meio das experiências que resultam das interações com as outras crianças, com os adultos e pela manipulação dos objetos e brinquedos. Quando a criança observa outras crianças brincando e sofre intervenção favorável dos professores, irá aprender novas brincadeiras e suas regras, garantindo, desta maneira, a circulação e a preservação da cultura lúdica.

Desse modo, a Sociologia da Infância nos convida a repensar a ideia de que a criança nasce sabendo brincar. Segundo essa perspectiva, a brincadeira é uma construção social, moldada por diferentes fatores como cultura, contexto social e histórico. As crianças aprendem a brincar por meio da interação com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, internalizando regras, valores e significados presentes na sociedade.

Nesse processo, a família, a escola e a comunidade desempenham um papel fundamental, proporcionando à criança oportunidades para explorar, criar e desenvolver suas habilidades lúdicas. Pela brincadeira, a criança se desenvolve física, emocional e socialmente, aprendendo a interagir com o mundo e com os outros.

Ao contrário do que se imagina, a brincadeira não é um ato instintivo, mas sim uma atividade complexa que exige mediação e orientação. As crianças precisam ser incentivadas e guiadas para que possam desenvolver todo o seu potencial lúdico.

A Sociologia da Infância nos ajuda a compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança e nos convida a refletir sobre o papel dos parceiros adultos e outras crianças, nos ambientes que possibilitem a expressão livre e criativa da infância.

3.2.2 Com quem as crianças brincam?

As crianças, pelo brincar, se constituem agentes e atores de sua prática social, elaboram planos com autonomia, criam regras de convivência e modos de participação nas brincadeiras. Para Winnicott (1982) não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança, da sua estruturação, que não passe pelo brincar.

No universo das atividades lúdicas, as crianças brincam umas com as outras, constroem seu repertório e cenários de brincadeiras mediante as suas referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, experiências que permitem às crianças brincarem juntas (Brougère, 2001, p. 98).

O brincar não se restringe apenas à categoria geracional da infância. Segundo o dicionário Aurélio (2003), brincar significa “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entretê-lo com jogos infantis”, se constitui uma dimensão humana

fundamental. Na infância assume uma centralidade como modo de compreender e agir sobre a realidade e se relacionar com os seus pares e com os adultos. Corsaro (2011) adverte que é necessário se libertar das visões tradicionais da cultura de pares, e argumenta que as crianças são dignas de serem estudadas como crianças.

A visão tradicional da cultura de pares contraria à implementação do pensamento em relação à criança, com maior valorização em sua capacidade, superando a ideia de que o adulto é sempre o protagonista autoritário nas interações sociais.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) dão ênfase aos limites que os adultos impõem nas interações, que reduzem as brincadeiras e controlam as ações. Por isso, é oportuno que os adultos respeitem as culturas infantis por meio de uma escuta sensível, a fim de que as crianças expressem os seus desejos e necessidades nas formas de brincar de suas próprias maneiras.

Com respeito às relações que as crianças estabelecem, Barbosa (2007) apresenta uma visão mais ampla de como elas habitam e se inserem no mundo:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com adultos - realizando tarefas de sobrevivência - elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (Barbosa, 2007, p. 1066).

Nessa visão de criança há necessidade de reconhecer a existência de uma “criança-criança”, o que possibilita o reconhecimento de uma “criança-parceira”, coparticipativa. O reconhecimento da identidade de uma “criança-criança” é imprescindível na constituição de parceria entre ela e os adultos, uma parceria de reciprocidade, diálogos, trocas, negociações e respeito aos diferentes atores (Roucoux, 2006).

O ato de brincar é uma atividade importante que possibilita o processo de aprendizagem da criança, dá a ela autonomia e criatividade. Pode ser realizado individualmente, todavia, é nas interações que se estabelecem entre elas que acontece o enriquecimento dos momentos que são livres, divertidos e repletos de muita alegria.

De acordo com Wajskop (2012), a brincadeira é uma atividade em que as crianças podem praticar sozinhas ou em grupo. Assim, apresenta alguns critérios para explicar como acontece essa atividade:

- a criança pode assumir alguns papéis como se fosse um adulto, um animal, um objeto, outra criança etc.;

- a criança pode atribuir diferentes significados a objetos daqueles que possuem normalmente;
- sempre existe uma situação imaginária;
- as regras que constituem a brincadeira devem ser respeitadas;
- as crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

As pessoas com quem as crianças brincam variam a partir dos membros de sua família, amigos, vizinhos, seus professores, os quais se enquadram na categoria dos adultos, também brincam com outras crianças de sua idade e animais de estimação.

A escolha do parceiro para brincar, pela criança, depende em grande parte de sua idade, afinidade de interesse, personalidade e oportunidades que se apresentarem. Quando brincam juntas, as crianças trocam e compartilham desenvolvimento no âmbito social, emocional, que permite a aprendizagem de partilha, de cooperação, de negociação e de resolução de conflitos.

3.2.3 Qual a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças?

No dicionário Aurélio (2012), a palavra ludicidade significa “qualidade do que é lúdico”. Mas a origem dessa palavra vem do latim *ludus* e pode ser traduzida como brincar. Um brincar que abrange os jogos, brinquedos, brincadeiras e se relativiza sobre a conduta da pessoa que brinca e se diverte (Costa, 1991).

Também do latim *iocus*, *iocare* tem a mesma raiz etimológica e significa jogo, brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo que está sujeito a regras ou até mesmo uma série de coisas que formam uma coleção.

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais do que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo...[...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles (Miranda, 2001, p. 30).

No campo da ludicidade, o jogo, o brinquedo e a brincadeira desempenham papéis diferentes, contudo, estão interconectados e contribuem para a experiência lúdica das crianças. Esses elementos desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio lógico, as relações sociais, o envolvimento e fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos. Podem também ser considerados como as ferramentas que as crianças utilizam para ler e construir o seu mundo real e imaginário.

O jogo é uma atividade estruturada, com regras definidas, objetivos claros e formal. Pode ser jogado individualmente ou em grupo, envolve competição ou cooperação, promove o desenvolvimento de estratégias de raciocínio lógico, tomada de decisão e interação com outras pessoas.

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, 1997, p. 37).

Os jogos oportunizam que as crianças vivam regras que são pré-estabelecidas e, desse modo, adquirem habilidades como esperar a sua vez e lidar com os sentimentos de ganhar, perder ou mesmo somente competir. Ele é o elo de comunicação entre o prazer e a aprendizagem. O jogo implica para a criança muito mais do que ato de brincar; por meio do jogo, ela está se comunicando com o mundo e está se expressando (Friedmann, 1996, p. 14).

Os brinquedos são objetos ou ferramentas de cunho essencialmente cultural que estabelecem uma interação direta das crianças com o meio, que elas utilizam durante a brincadeira e o jogo. Eles podem ser estruturados ou não, podendo ser construídos de materiais simples, com elementos da natureza, sucatas, industrializados, ou eletrônicos com tecnologias avançadas.

O brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma como lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. O brinquedo é um reflexo, não tanto do mundo, como pensamos quando frequentemente ao selecionarmos os brinquedos mais realistas de uma época, quanto a própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo. Porém, o brinquedo, tal como eu concebo, é mais do que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidas não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar (Brougère, 2004, p. 14).

No contato com os brinquedos a criança irá brincar, pensar e se apropriar de sua realidade de forma integral, trilhando na consolidação do processo de sua identidade, autonomia, bem como na sua relação com o outro. O sistema de significados e práticas para ela é especial porque traz a compreensão abrangente da sua realidade que ora poderá representar o seu bem-estar ou não.

3.3 Diálogo entre a ludicidade e a rotina na Educação Infantil

As crianças da Educação Infantil sempre perguntam: a gente vai para o parquinho? A gente vai pintar com tinta? A gente vai brincar de massinha hoje? A mamãe vai demorar? Tá na hora de ir embora? São perguntas recorrentes relacionadas às suas características peculiares, ou seja, a agitação e o desejo de participação. Querem e gostam de brincar o tempo todo e, por conta do excesso de energia, às vezes são rotuladas como “crianças sem limites” ou a “turminha do barulho”. Na instituição educativa, a rotina diária flexível traz resultados satisfatórios quando ela organiza ações no ambiente de aprendizagem, promove a autonomia, organiza noções de tempo, espaço, materiais, e oferece segurança tanto para o professor quanto para a criança.

A imobilidade da criança sendo obrigada a seguir rotinas rígidas, como: ser silenciosa, atender prontamente a ordens determinadas, dormir sem vontade, realizar atividades de registro, no tempo e de acordo com as determinações, dentre outros inúmeros exemplos equivocados, ilustram propostas pedagógicas inadequadas aos interesses e necessidades da criança. É preciso considerar que elas são predestinadas ao movimento, o que as torna indivíduos existenciais e ativos, um ser no mundo e que se manifesta corporalmente (Reis, 2015, p. 131).

A rotina rígida e engessada desrespeita o tempo de cada criança, e a condiciona a fazer as coisas tudo certinho sob a ótica do adulto, com uso do cronômetro para cada atividade ou a mudança de uma atividade para outra, independentemente se as crianças estão envolvidas ou não, desprovidas de sensibilidade as ações por elas realizadas, quando se percebe o interesse ou desinteresse, contrariam os discursos dos documentos oficiais que orientam a necessidade da instigação, da curiosidade e da criatividade, privilegiando a obediência, o controle e a disciplina (Barbosa, 2006).

Pereira (2010, p. 2009) corrobora esse cenário afirmando:

Somos educados para manter as estruturas estabelecidas e, sobretudo, para nos acomodar aos padrões já existentes, evitando conflitos e os confrontos, causando danos profundos aos processos de libertação, de autonomia, de vontade e de consciência.

Levanta-se a questão da rotina como mais um dos desafios à efetivação de práticas que garantam os direitos legítimos assegurados às crianças com suas especificidades e sua cultura lúdica. Problematiza-se, então: como deve ser organizada a rotina para que seja lúdica e saudável no universo da Educação Infantil?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) afirma que a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, e alerta que ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que

precisa se adaptar a ela e não o contrário; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 73), a rotina:

[...] é considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

É importante frisar que os referenciais destacam a importância de uma rotina organizada e alicerçada nos princípios de adaptação de acordo com as características, necessidades e interesses de cada grupo de crianças, com flexibilidade ao contexto institucional, desprovidas de rigidez, inflexibilidade, monotonia, repetição e com possibilidades de participação das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2009 determinam que:

As Instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideais, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam as mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (Brasil, 2009, p. 9).

Quando as DCNEIs usam o termo cotidiano, é importante esclarecer que se trata de um conceito mais abrangente que engloba todas as experiências vivenciadas pela criança na Educação Infantil. São ações que acontecem todos os dias, a rotina é uma categoria pedagógica que organiza o tempo e o espaço das crianças nas instituições; parte específica desse cotidiano se refere a uma sequência organizada de atividades que ocorrem regularmente (Barbosa, 2006).

Barbosa (2006) continua explicando que as rotinas devem respeitar dois princípios básicos e imprescindíveis: a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a criança como um sujeito ativo e de direito a uma educação que ultrapasse o mero assistencialismo, que independentemente da localização geográfica de cada unidade de ensino, tendem a retratar práticas pedagógicas de emancipação e dominação. A autora considera a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção, a proposta das atividades, a seleção e a oferta de materiais como elementos estruturantes da rotina.

Sobre a organização do ambiente, Malaguzzi (1999) a considera como algo que educa a criança, age como o terceiro educador, vem na sequência da família, e os professores

que formam a rede de atendimento mais próxima. Nas vivências nos diversos espaços em que as crianças transitam acontecem as interações e aprendizagens. Nas palavras do autor:

[...] valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1999, p. 157).

A ludicidade desempenha um papel fundamental nesses ambientes quando incorporam elementos como jogos, brinquedos, cores vivas e harmoniosas, e materiais sensoriais, tornando-se mais atraente e estimulante para a criança se tornar protagonista em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o seu potencial. Assim acontece a experimentação para aprender conceitos mais complexos, desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais de maneira prazerosa e interessante, favorecendo o protagonismo da criança.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2017) ratifica a importância de uma rotina lúdica quando apresenta a Educação Infantil como promotora de aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências, por meio dos eixos estruturantes interações e brincadeira, acrescidos pelos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se nos diversos campos de experiências.

Nessa perspectiva, uma rotina lúdica deverá apresentar:

- Momentos livres (de jogo, de descanso, de passeio etc.).
- Momentos curtos segundo o interesse das crianças com atividades coletivas (canção, conto, fantoches, marionetes, rodinhas etc.) conduzidas por pessoas adultas.
- Momentos de jogos motores e de motricidade global (livre, com material ou similares para pátio e internos).
- Momentos de atividades dirigidas ou propostas pelas pessoas adultas (individuais ou em pequenos grupos/nos cantinhos ou para todo o grupo) para trabalhar determinados conteúdos da área de contexto etc.).
- Momentos tranquilos, mas individualizados (quando chegam, quando despertam, quando jogam etc.) nos quais procuramos sistematicamente ter em conta todas as crianças da classe (Bassedas, 1999, p. 102).

Portanto, o cuidar e o educar, na Educação Infantil, é um binômio que envolve outros aspectos que são as interações e a brincadeira da criança com outras pessoas, trazendo

consigo a ideia de uma rotina repleta de possibilidades e potenciais para o seu desenvolvimento por meio do brincar, do brinquedo e das brincadeiras. Numa cultura tanto de pares como lúdica, em que haja características que determinem a sua identidade e protagonismo na escolha dos materiais, propiciar-se-á à criança a oportunidade de ela se tornar um ser social para desenvolver o processo imaginário de prazer e de alegria.

3.4 O Professor da Educação Infantil e a Ludicidade

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre os professores da Educação Infantil, seu papel consistia em cuidar das crianças. Isso ocorria porque os espaços onde elas eram deixadas pelos pais, durante seus expedientes de trabalho, eram assistencialistas, isto é, o atendimento era prioritariamente relacionado com a higiene, alimentação, proteção e guarda. Adicionado a esse contexto, no meio social há uma ideia equivocada que aponta que para ser professor da Educação Infantil basta ser mulher, porque, “obviamente”, já nasce sabendo cuidar e, gostar de criança e, por tabela, traz os saberes necessários do âmbito doméstico que deve aplicar no seu fazer pedagógico. Felizmente, essa e outras construções nesse sentido caem por terra, diante do fato de ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, e pelo reconhecimento legal da formação inicial desses professores, sua profissionalização.

A criança não chega até a escola somente porque não tem quem cuide dela em casa. Na instituição há o objetivo educacional de complementar o seu processo de educação na família, abrindo outras possibilidades de sociabilidade, de aprendizagem, de experiências e conhecimentos. De acordo com o processo histórico e as conquistas da legislação e das políticas públicas voltadas para a democratização do ensino a partir da Educação Infantil, há exigências que o docente desta etapa tenha uma formação que atenda essa demanda. Segundo Brostolin (2019, p. 98),

[...] a questão da formação de professores para trabalhar com a criança pequena continua sendo um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo campo da Educação Infantil nos próximos anos, já que trabalhar com crianças não é fácil, exige formação, pois não é uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamentos e registros.

A mobilização dos saberes para o professor da Educação Infantil vai além da formação acadêmica inicial. No dia a dia, os desafios exigem a articulação de sua experiência como filho, aluno, uma profunda reflexão sobre as trocas com os seus pares nos corredores das escolas, alicerçada numa educação que informa ou que transforma, nas posturas tradicionais,

nos vícios que vão sendo cristalizados ao longo da experiência, isso tudo vem à tona e se concretiza em seu cotidiano, podendo ficar encarcerado na concepção de que está funcionando bem, sem levar em consideração o que realmente as crianças precisam.

Sob a égide dos principais documentos que regem a Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, são emanadas orientações sobre as principais competências necessárias para o professor da Educação Infantil. Dentre elas podem citar-se a formação em nível superior em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil; abordagem lúdica e pedagogia do brincar, relações afetivas e de cuidado, planejamento e avaliação, estabelecimento de parcerias com a famílias, promoção do respeito à diversidade, capacidade de observar e escutar as crianças, formação continuada e a responsabilidade com pleno desenvolvimento das crianças, com ênfase na interação, na brincadeira e na exploração.

Este estudo tratando da relação que precisa haver entre o professor da Educação Infantil e a ludicidade, discorre-se sobre o como deve acontecer essa mediação, com ênfase na brincadeira que promova o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, de forma significativa.

Alguns teóricos já referidos contemplam e respaldam a importância da ludicidade na Educação Infantil como uma exigência legal e necessária, entendendo que o valor da brincadeira se revela na construção dos conhecimentos, atitudes, habilidades de sociabilidade, valores, cognição, motricidade, afetividade e linguagem.

De acordo com Moreti e Sousa (2015, p. 11),

[...] planejar e desenvolver tais propostas com as crianças na educação infantil, ao mesmo tempo respeitando o brincar e a ludicidade como atividade principal da infância constitui-se em grande desafio para os professores uma vez que é essencial reconhecermos “importância da mediação dos professores na direção de que as atividades desenvolvidas sejam desencadeadoras da compreensão infantil”.

Por meio das brincadeiras na infância como atividade principal é que o mundo passa a ter sentido para a criança, nascem os seus interesses, necessidades e desejos particulares, há a clara expressão de como ela reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento (Dallabona; Mendes, 2004).

Nessa perspectiva, também Cintra, Jesuíno e Proença (2010, p. 108) apontam que:

[...] tudo que o adulto organiza na Educação Infantil deve ser pensado na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve ater-se a princípios científicos e, não apenas, ao seu conhecimento empírico.

Sobretudo, a criança vai vivenciando e vivendo aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, pois ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles.

A prática imersa no princípio áureo da ludicidade é pensada e desenvolvida a partir da organização do pensamento da criança e do grupo com quem se deseja oportunizar, não a partir de uma visão adultocêntrica, que é uma perspectiva que coloca o adulto como o centro de atenção, detentor de uma verdade absoluta, com prioridade aos seus interesses e necessidades, que ignora as vozes, as perspectivas e os direitos das crianças. Para Cintra (2014, p. 94),

[...] é imprescindível que o educador se revele como um mediador, utilizando uma metodologia que contemple a brincadeira, a imaginação e o jogo como fator de aprendizagem, valorizando o tempo em que a criança se encontra, sob uma ótica que considera a análise da forma de como os homens se relacionam com os meios de produção e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições, pois não temos como analisar a criança descontextualizada do meio em que ela vive.

Atualmente, parece haver um consenso de que as crianças precisam ir para a escola por uma variedade de razões de extrema importância, a começar pela motivação referente ao seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual. É nesse ambiente escolar que a criança terá ou não a oportunidade de adquirir os conhecimentos, as habilidades e as competências essenciais para sua vida em sociedade, como aprender a ler, escrever, fazer cálculos matemáticos, explorar as experiências científicas, da arte, da música, da história e idiomas. Contudo, junto com essa infância que precisa ser escolarizada, há outra certeza contundente: a infância deve ser um período de vida em que as brincadeiras, a imaginação e o jogo precisam ser preponderantes nas metodologias que os professores utilizam.

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Em atividades necessárias (dormir, comer, tomar banho, fazer xixi), por exemplo, é comum as crianças introduzirem um elemento lúdico e as realizarem agregando elementos como os que serão atualizados (Macedo; Pety; Passos, 2005, p. 16).

De fato, as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no universo da criança, tornando-se uma das formas mais naturais de interação, aprendizado e desenvolvimento durante o período da infância. Para as crianças, as brincadeiras possuem um significado profundo e é uma maneira essencial de explorar o mundo à sua volta. Na Revista Criança, do Professor de Educação Infantil, de novembro de 2007, foi publicado um artigo intitulado “A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil” em que Borba aponta algumas ações que o professor precisa realizar a fim de que a ludicidade se torne uma realidade:

- 1) organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes disponibilidades de interação e de significado;
- 2) acompanhamento, observação e apoio às crianças nas suas brincadeiras;
- 3) incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, de modo a contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem (Borba, 2007).

É da natureza das crianças brincarem o tempo todo, com o corpo, com a imaginação e em qualquer lugar, e nessas situações que elas aprendem.

Compreende-se que o lúdico, as brincadeiras e os jogos são aspectos fundamentais na etapa da Educação Infantil, visto que facilitam a aprendizagem da criança, para que o conhecimento ocorra de maneira prazerosa. Por meio da brincadeira, a criança desenvolve sua atenção, imaginação, capacidade de argumentação. Esses aspectos são considerados essenciais, pois se reconhece neles uma forma de as crianças conviverem melhor na interação com o mundo que as cerca.

Por isso, na Educação Infantil, em que as crianças iniciam a descoberta do mundo, por meio da criação e brincadeiras, um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, em que as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar e de expressar.

É na fase da infância que a criança começa a explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhes são necessárias, num processo em que o professor deve agir como interventor, proporcionando inúmeras atividades e situações que servirão como experiência na construção do conhecimento. Assim sendo, tanto as brincadeiras como os jogos “[...] são essenciais para o exercício sensório-motor e de simbolismo da criança, pois fornece a esta, seu alimento necessário para suas necessidades interiores” (Piaget, 1976, p. 26).

Importante dizer que as escolas precisam oferecer condições adequadas, a começar com a formação de professores, estrutura física, espaço, tempo e brinquedos para que a criança desenvolva o lúdico, os jogos e as brincadeiras, como principal meio de aprendizagem.

Um dos desafios do professor é trabalhar a ludicidade, principalmente na criação de meios de aprendizagem e a busca de novas metodologias. Na Educação Infantil, a criança deve ser levada a explorar os diversos materiais, conhecimentos e saberes em sala de aula, para ser capaz de responder às atividades que são propostas por meio das brincadeiras.

Pasqualini (2011, p. 4) menciona que o foco da Educação Infantil não se volta para “[...] o processo de ensino-aprendizagem, porém, nas relações educativo-pedagógicas, como objeto fundamental assumido pela escola”, mediadas pelo professor. Nesse sentido, essas relações abarcam para além da dimensão cognitiva, as dimensões lúdicas, a criatividade, entre outras. Para a autora, são ações que devem ser planejadas e sistematizadas com a criança. Assim, o entendimento é de que na faixa educacional infantil o professor não deve se limitar apenas ao ensino, mas ao acompanhamento, favorecendo estímulo ao desenvolvimento da criança.

Leontiev (2001) defende que o professor deve conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que, de posse de tal conhecimento, possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso respeitar cada etapa do desenvolvimento a fim de compreender que cada criança é única e, portanto, merece ter seu desenvolvimento respeitado do modo e no momento em que ela se apresenta.

Nas palavras de Cardoso e Batista (2021, p. 3), o professor deve usar novas atividades motivacionais que envolvam a criança e não se basear em um ensino apenas de repetição de palavras e frases, porque, dessa forma desperdiçará oportunidades de melhoria da criança em suas realizações. Assim, utilizar atividades lúdicas na aprendizagem educativa “torna-se um recurso imprescindível no desenvolvimento de múltiplas aptidões físicas, cognitivas afetivas e sociais”. Promove, além da motivação, o aprimoramento das relações interpessoais.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As discussões e análises que agora se realizarão são norteadas a partir dos conhecimentos da escrita dos capítulos teóricos, dos registros das observações sobre a prática dos professores em sala de aula e de suas narrativas. Para análise dos dados recorreremos às contribuições de Franco (2008) e Bardin (2011), por meio da Análise de Conteúdo, a fim de que o leitor compreenda as concepções de criança, protagonismo infantil e ludicidade dos professores sujeitos desta pesquisa.

Vale ressaltar que a entrevista semiestruturada é um instrumento utilizado na produção de dados em pesquisa de cunho científico e que o entrevistador seleciona um roteiro a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos de sua pesquisa para a entrevista, havendo a possibilidade de abertura para que o entrevistado tenha liberdade de discorrer subjetivamente sobre cada ponto que for abordado, sendo este um dos pontos positivos dessa técnica de coleta de dados (Bardin, 2011).

Para Fraser e Gondim (2004), a entrevista é considerada como uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio dos quais os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca. Destaca-se, assim, a importância da comunicação e da linguagem como ferramentas que auxiliam na compreensão e interpretação do mundo ao nosso redor, a fim de que mutuamente se possa entender e dar significado, bem como ser reconstruído.

Quadro 3 - Roteiro das questões norteadoras da entrevista semiestruturada

| | | |
|------------------------------------|-------------|------------------------------|
| Eixo I – | | |
| 1. Dados Gerais: | | |
| Idade: | sexo: | |
| Estado Civil: | Contratado: | Concursado: |
| Carga Horária na REME: | Escola: | Trabalha na Rede Particular: |
| 2. Formação: graduação: | | |
| Quanto tempo está formado na área? | | |
| Tem alguma pós-graduação? | | |
| Tempo de magistério: | | |

Como chegou na Educação Infantil?

Eixo II – Concepções e práticas lúdicas do professor

1. Para você, o que é ser “criança”?
2. Para você, o que é “infância”?
3. Como compreende a “Educação Infantil”, e qual é a finalidade desta etapa da educação básica?
4. O que você entende por ludicidade?
5. A ludicidade está presente em seu planejamento? Em quais momentos as atividades lúdicas fazem parte de sua rotina diária de sala de aula?
6. Quais recursos e práticas lúdicas você mais utiliza em suas aulas? Você enfrenta dificuldades para trabalhar com as atividades lúdicas? Quais?
7. Você brinca com suas crianças? Quando e como?
8. Em quais momentos as crianças têm liberdade e autonomia para escolher a atividade/brincadeira durante as suas aulas?
9. Como e quando a participação da criança é incentivada e/ou possibilitada na rotina de sala de aula?
10. Como você compreende o protagonismo infantil?
11. Você gostaria de acrescentar mais informações para encerrarmos a entrevista?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a transcrição dos relatos dos professores, foi feita a leitura flutuante, que segundo Bardin (2011), envolve o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material com o máximo de cuidado para que não haja omissão de detalhes importantes.

Assim, passou-se para a elaboração da seleção das categorias e subcategorias, as quais foram organizadas a partir dos objetivos propostos nesta investigação, das observações da prática pedagógica dos professores em sala de aula, das respostas dos professores nas entrevistas, do conhecimento adquirido pelos estudos oriundos do estado do conhecimento e da Sociologia da Infância.

Quadro 4 - Estruturação das categorias e subcategorias de análise

| | |
|---|--|
| Categoria 1 Como se constituíram professores da Educação Infantil | |
| Subcategorias | |
| A formação acadêmica dos professores | A escolha pela Educação Infantil |
| A criança como ela é | A infância é assim |
| Categoria 2 A ludicidade no cotidiano | |
| Subcategorias | |
| O que é a ludicidade? | Assim as crianças brincam |
| Como eu brinco com as crianças? | Dificuldades para a efetivação dos momentos de ludicidade |
| Categoria 3 Protagonismo infantil | |
| Subcategorias | |
| É isso que eu entendo por protagonismo infantil | Participação e protagonismo: uma coisa ou outra ou a mesma coisa |
| Quando as crianças escolhem a brincadeira | Liberdade e autonomia: incentivada ou possibilitada |

Fonte: Elaborado pela autora.

Frente ao dinamismo que envolve as fases da pesquisa qualitativa de uma problemática investigada, Bardin (2011) esclarece que a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. No estudo proposto, trata-se de analisar o protagonismo infantil nas atividades lúdicas da Educação Infantil/Pré-escola na perspectiva dos professores; portanto, na sequência, iniciamos a análise dos dados produzidos pela pesquisa.

4.1 Como se constituíram Professores da Educação Infantil

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se

forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Essa citação de Paulo Freire fortalece a ideia de que a formação do educador não é algo que acontece instantaneamente como obra do acaso, pelo contrário, é uma jornada permanente em que o desenvolvimento profissional é concomitante com o pessoal, um processo que requer o exercício da prática, seguida de profunda reflexão sobre as conquistas e os desafios no ato de ensinar.

Imbuídos do sentimento de infância e criança que têm potencial e por isso precisa de professores com sólida formação inicial e continuada, nos próximos tópicos apresentamos os resultados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações, dialogando com os autores da Sociologia da Infância, a fim de responder aos objetivos a que esta pesquisa se propõe.

4.1.1 A formação acadêmica dos professores

A fim de preservar a identidade dos professores, foi escolhido por eles o código de identificação/pseudônimo: professora de Atividades/ Pedagoga será a Cinderela; professora de Arte será a Ariel, e professor de Educação Física será o Pedro. No ato da escolha desses nomes, a professora de Atividades justificou sua escolha pela personagem do conto de fadas Cinderela e pela sua preferência pela cor azul. A professora de Arte explicou que optou por Ariel porque tem o cabelo da cor do seu, e o professor de Educação Física afirmou preferir Pedro por ser o nome que dará ao seu filho.

Mesmo que a proposta para o uso de pseudônimo tenha vindo da pesquisadora, foi aceita com alegria e ludicidade pelos professores, que se mostraram adultos brincantes, empolgados na escolha dos personagens que fazem parte do universo infantil, dando a entender que mergulharam juntos no mundo da imaginação, resgatando um brincar repleto de prazer e diversão, confirmando as palavras de Milton Nascimento em sua música 'Bola de meia, bola de gude que diz que há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração Toda vez que o adulto balança ele vem para me dar a mão'.

Feito os devidos esclarecimentos, passamos, a partir de agora, a apresentar o perfil dos professores sujeitos desta pesquisa:

A professora Cinderela é do gênero feminino, brasileira, tem 52 anos, casada, concursada 40h, na REME (Rede Municipal de Ensino), tem graduação em Pedagogia da Educação Infantil e Pós-Graduação em Educação Infantil, está formada há 22 anos e atua em

sala de aula há 22 anos. Inicialmente, trabalhou por cinco anos na secretaria de uma escola também da Rede Municipal, e ao conhecer professores de vários segmentos, quando observava e conversava com os professores, se identificou/gostou da etapa da Educação Infantil, e ao se formar optou por trabalhar na Educação Infantil.

A professora Ariel é do gênero feminino, brasileira, tem 34 anos, casada, concursada 20h, na REME (Rede Municipal de Ensino), tem graduação em Artes Visuais com habilitação em Artes Plásticas, tem mestrado em Ensino de Arte/UFMS e está formada há 14 anos, atuando na área há 13 anos. Identificou-se com a Educação Infantil durante os estágios na graduação.

O professor Pedro é do gênero masculino, brasileiro, tem 42 anos, é solteiro, concursado 40h, na REME (Rede Municipal de Ensino), tem graduação em Educação Física Licenciatura Plena, está formado há 20 anos e atua na área há 13 anos. Iniciou os Cursos *Lato Sensu* de Tendências Pedagógicas na Educação Física e Ludicidade na Educação Infantil; porém, por motivo de mudança de orientador e problemas causados pela pandemia, não concluiu nenhum. Desde o primeiro ano de seu trabalho na escola, foi lotado em várias turmas, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Ter passado pelas etapas da educação básica, possibilitou ao professor Pedro uma experiência positiva que ampliou sua visão de como funciona o trabalho pedagógico na relação com os alunos, conteúdo, tempo, espaço e uso de materiais, compreendendo a iniciação na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a finalização no Ensino Médio. Porém, a partir do ano de 2016, devido a uma questão de saúde causada pela doença do vitiligo, doença desencadeada por questões de desgaste físico e emocional, pela sobrecarga da parte burocrática de elaboração de provas e trabalhos para os alunos maiores, preferiu ficar na Educação Infantil.

Adicionado à apresentação dos professores sujeitos desta pesquisa, vale ressaltar que eles trabalham nessa escola há mais de 10 anos e compartilham as mesmas turmas/grupos de crianças, por isso possuem uma sintonia quanto ao alinhamento da gestão de sala de aula, o que acreditam ser para melhor atendê-las, ou seja, como são as mesmas crianças, têm alguns combinados relativos à rotina. Essa rotina é composta de vários momentos, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Rotina semanal de atividades

| MOMENTOS | segunda-feira | terça-feira | quarta-feira | quinta-feira | sexta-feira |
|------------|---|--|--|---|--|
| 1º MOMENTO | Parque | Educação Física | Acolhida com recurso – Roda da Conversa/Roda da Leitura | Acolhida com recurso – Roda da Conversa/Roda da Leitura | Educação Física |
| 2º MOMENTO | LANCHE RECREIO Roda da Conversa/Roda da Leitura | LANCHE RECREIO Educação Física | LANCHE RECREIO Atividade Principal/ Texto de Memória/Alfabeto | LANCHE RECREIO | LANCHE RECREIO Educação Física |
| 3º MOMENTO | Atividade Principal/ Texto de Memória/Alfabeto | Arte | Atividade Principal/ Roda de Cálculos/ Números/ | Mundo natural e social/Experiências Super Legais | Livro: é tempo de aprender/saída |
| 4º MOMENTO | Ateliê/saída | Arte/saída | Brinquedoteca/saída | Arte/saída | Livro: é tempo de aprender/saída |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da Escola.

A rotina semanal é organizada por momentos em função do tempo das crianças, pois os professores entendem que esse tempo está intimamente ligado ao ritmo que cada criança precisa seguir para realizar as atividades propostas, os horários da escola, os espaços, a organização dos materiais e os imprevistos relacionados à saúde, à higiene, à alimentação e aos conflitos advindos das interações. Foi possível perceber que há um discurso comum entre os professores que se refere às crianças já estarem adaptadas à rotina escolar e refletindo no comportamento e compreensão que elas apresentam no dia a dia, quando confirmam suas expectativas se hoje é dia de parque, brinquedoteca, Arte ou Educação Física.

4.1.2 A escolha pela Educação Infantil

Diante da pergunta, como os professores chegaram na Educação Infantil? Diferentes motivos foram apresentados: a professora Cinderela disse que se identificou e gostou da Educação Infantil. A professora Ariel respondeu que foi por identificação mesmo, e o professor Pedro disse que foi por questão de saúde. Suas falas nos levam a uma reflexão sobre o ser professor.

De acordo com Coelho (1997, p. 13),

O ofício de ensinar não é para aventureiros. É para profissionais, homens e mulheres que além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

As justificativas dadas pelos professores se refletem nessa citação também pela liberdade e cidadania. Embora os professores tenham graduação diferenciada, o caminho que

cada um percorre é uma construção a partir do contato com a área e experiências com o ato de ensinar, que poderá ser tanto na formação inicial como, posteriormente, é um caminho que irá se fazer caminhando. Paulo Freire (1997, p. 79) é taxativo: “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Mesmo o professor Pedro, quando relatou que teve experiências em outras etapas da educação básica, pôde fazer uma adequação necessária ao seu bem-estar docente, escolhendo atuar na Educação Infantil.

Porém, esta exposição do porquê escolheram ser professor da Educação Infantil, ficaria rasa se não acrescentássemos um reforçador legal, assim definido:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

Complementando este texto, mesmo os professores exercendo os princípios democráticos de sua cidadania em poder escolher atuar na Educação Infantil, não é suficiente o gostar, ou se identificar, ou mesmo contribuir para uma melhora em sua saúde, embora seus motivos devam ser respeitados.

O debate sobre o ser professor na Educação Infantil impõe desafios no contexto social do avanço das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada e a valorização salarial dos professores, e exige competências polivalentes para responder às demandas, que dentre outras questões, precisa de comprometimento com a infância, do ser criança e com a aprendizagem na Educação Infantil.

Nas observações em sala de aula pôde ser constatado que os três professores, em suas subjetividades, têm princípios sólidos vindos de sua formação inicial e continuada, como o reconhecimento e a experiência com os principais desafios da docência na Educação Infantil, um segmento que possui uma história recente no Brasil, marcado por ações de lutas e conquistas sociais, históricas e culturais.

No âmbito da Rede Municipal de Educação de Campo Grande presente no documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar”

(Campo Grande, 2017), está posto que a atividade docente e as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos exigem saberes sobre como elas aprendem, se desenvolvem e quais são as suas necessidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

O que se percebe nessas orientações vindas da SEMED, é uma limitação na compreensão desses saberes, ficando na responsabilidade da formação continuada individual e em serviço a sua ampliação, o que nem sempre acontece pelas salas de aula com muitos alunos. Dentre eles, alunos com necessidades educacionais especiais e sem auxiliar de apoio, baixa frequência das crianças ocasionada por constantes viroses e outros motivos de ordem familiar, localidade de moradia e econômica, correria do tempo ocasionada por outras questões de ordem burocrática ou mesmo ficando essa lacuna quanto à formação na responsabilidade pessoal do professor, que precisará ir buscar esse aperfeiçoamento por outras vias.

4.1.3 A infância é assim

A partir da concepção apresentada pelos professores sobre o que é infância inspirado nas palavras de Francesco Tonucci (2005, p. 16),

A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e ver o mundo”. A escola deve propor desde a Educação Infantil as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades.

Nas palavras de Francesco Tonucci, a criança é um ser humano do presente que vive a infância por fazer parte dessa categoria geracional. Sarmiento (2005) se refere ao modo como são investidos de estatuto, papéis sociais e autores de uma determinada classe etária, em cada período histórico e concreto. Nessa direção, entendemos que a escola é um dos lugares em que as crianças devem dialogar com os professores e suas histórias de vida.

A professora Cinderela afirmou: “a infância é uma fase importante na vida do ser humano, é na infância que as crianças têm as experiências que irão definir que tipo de adulto ela irá ser”. Já a professora Ariel expôs que “a Infância é esse momento de existência de vida relacionado à ludicidade, brincadeira, aprendizagem, descoberta, explorando o mundo ao seu redor”. Para o professor Pedro, “a infância não é um período determinado e depende da individualidade da criança e do meio em que ela está inserida, das possibilidades de ser criança”.

Destacando as palavras-chave de cada professor sobre a infância, tais como: **fase importante, momento de existência e possibilidades de ser criança**, percebemos que sobre

essas compreensões há um consenso entre os termos apresentados do que se concebe como infância.

Quanto à infância ser uma fase importante e um momento de existência, convergem para a necessidade de um alargamento de que realmente a infância é reconhecida com uma fase fundamental na vida de uma pessoa, porém, de acordo com o aporte teórico desta pesquisa, a infância se constitui como um objeto sociológico, e conforme menciona Sarmiento (2005), resgatando e interpretando as crianças como indivíduos que se desenvolvem de acordo com as suas condições de existência e representações de imagem historicamente construída. A esse respeito, ainda, Sarmiento (2005) destaca que a Sociologia da Infância se propõe a interrogar a sociedade pelo ponto de vista que coloca as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, concebendo a infância como uma categoria social do tipo geracional.

Na mesma linha de pesquisa, Qvortrup (2010), Alanen (2001) e Mayall (2002) destacam que a primeira tarefa proposta pela Sociologia da Infância é a de considerar o tipo geracional como uma categoria estrutural e relevante na análise dos processos de construção das relações sociais. Qvortrup (2010) acrescenta que a infância é constituída por crianças consideradas atores sociais concretos integrando a categoria geracional. A infância requer muito mais do que um tempo que irá passar despercebido, sem dar atenção à compreensão das ações das crianças, ou seja, uma mera fase. Retomando a fala de Francesco Tonucci (2005), a criança certamente não pode ser vista como um ser sem fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas capacidades que só serão reconhecidos no futuro, quando ela se tornar um cidadão adulto.

Na fala do professor Pedro, quando ele declara que “a infância não é um período determinado e depende da individualidade da criança e do meio em que ela está inserida, das possibilidades de ser criança”, nesse entendimento há uma aproximação com a criança como sujeito histórico e social de direitos, que afetam e são afetadas pela sociedade.

Kramer e Leite (1996, p. 79) ampliam a explanação do professor Pedro:

[...] a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas seguindo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas.

De acordo com os excertos acima, a infância não é um período determinado, as possibilidades de ser criança e uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais, apontam para as várias infâncias no seio social, associadas aos adjetivos que retratam uma criança que interage, pensa e age, ao mesmo tempo, em sua singularidade e no coletivo em que

convive com variados saberes culturais, o que afasta de uma infância determinista, que está relacionada a um tempo que não considera a sua história e os saberes que elas podem produzir.

Podemos inferir que na perspectiva dada pelos professores sobre a infância, que se deve considerar o peso trazido pelo processo histórico e social da infância que bania os direitos das crianças, por acreditar que suas características consistiam na imaturidade, passividade e vulnerabilidade, sem ter a vez de falar e ser escutada, sendo cuidada, educada e mantida numa disciplina a partir de valores e crenças do mundo dos adultos.

Constatamos que mesmo que os professores tenham usado termos que sinalizam a infância como um fenômeno socialmente construído e influenciado pelas estruturas sociais, culturais e políticas, em suas falas ainda perpassam aspectos de uma compreensão de infância na perspectiva biopsicológica que, de certa forma, inviabiliza a sua presença no mundo no tempo presente. Vamos nos atentar para esse fato ocorrido na aula da professora Ariel.

Duas meninas vêm até a professora e informam que uma estava rindo e a outra não gostou. A professora orienta que a que estava rindo peça desculpas para a colega, então ela pede desculpas, as quais foram aceitas e as duas voltam para as suas mesas. Logo em seguida, retornam as mesmas meninas e a que riu disse que as suas desculpas não foram aceitas de verdade, a professora explica que elas sempre foram amiguinhas e por que agora estão com esses problemas? E pede que elas conversem e resolvam essa situação entre elas, caso contrário, ela, a professora, irá resolver de outro jeito que elas podem não gostar (Diário de campo, 23/05/2023).

Interessante notar duas situações da cena acima relatadas, ambas de natureza das interações, uma entre as duas meninas e a outra que retrata entre elas e a professora. Vale retomar o significado de cultura infantil e como ocorrem as vivências das crianças nos variados espaços e contextos. A atitude em que uma menina estava rindo da outra, para elas, foi uma manifestação de um comportamento que estava sendo reprovado por uma delas, ou seja, não estava gostando de ser motivo de riso, e exigia uma intervenção. Por sua vez, quando o assunto é comunicado à professora e ela (professora) estimula que as meninas tentem resolver, percebe-se que há respeito pela autonomia na resolução de problemas, porém, ao expor que, caso contrário, ela iria resolver de um jeito que elas poderiam não gostar, pode ter sido um fator que interrompeu o processo e pôs um ponto final, silenciando essa manifestação na perspectiva de um adulto.

Sarmiento e Gouvea (2009) trazem uma contribuição quando apontam que a infância é pronunciar uma palavra que não é compreendida, é um pensamento que não se pensa, que

pode ser traduzido, que é uma nova língua, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. Pensamos que o relato acima concretiza essa fala de Sarmiento e Gouvea, reforçando que a infância é, principalmente, lugar de gente, em que o seu sujeito criança ao se encontrar nessa categoria geracional não se torna um extraterrestre, com atitudes diferentes do que acontece na vida adulta, o que realmente diferencia é a dimensão das experiências e a simplicidade como tudo acontece e poderá ser resolvido.

4.1.4 A criança como ela é

Eu sou pequeno, me dizem
e eu fico muito zangado.
Tenho que olhar todo mundo
com o queixo levantado.
Mas se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!
Pedro Bandeira (2019, p. 2).

De uma forma poética, Pedro Bandeira traz a questão que vamos abordar neste tópico, a criança como ela é. Para início de conversa, o seu tamanho é sempre relativo, ela está crescendo a cada dia, fazendo uma analogia com o seu tamanho no aspecto social que não poderá ser medido de maneira literal em termos de altura e peso, da mesma forma como poderá ser feito com o seu aspecto físico. Outrossim, o seu tamanho social se refere ao seu status, papel e posição na sociedade, bem como à sua capacidade de interagir e se relacionar com as outras pessoas.

É importante reconhecer que cada criança é única e seu tamanho social pode variar amplamente de acordo com suas experiências individuais e circunstanciais. Além disso, esse tamanho social pode mudar ao longo do tempo à medida que ela tem a oportunidade de crescer, amadurecer e adquirir novas experiências e habilidades sociais. O que irá depender do acesso a um ambiente seguro, amoroso e favorável em todos os espaços em que transita.

Brostolin e Zaikievicz Azevedo (2021) afirmam que as crianças sempre existiram na sociedade, embora ao longo dos tempos tenham sido invisibilizadas pelos adultos enquanto grupo social e sua concepção tenha passado por transformações. Com esse pensamento, demonstramos, a seguir, as concepções de criança apresentadas pelos professores.

Para a professora Cinderela, “de 0 a 12 anos, criança é brincar, estudar, vivenciar, aprender. É uma fase de crescimento que a criança vai aprendendo que é um ser social, como ela deve se comportar na escola, em casa e na igreja, a criança é o todo, não é só a escola, ela

tem a família. A criança é o crescimento da pessoa, é um ser que temos que cuidar como se fosse uma plantinha que está ali crescendo e você tem que cultivar”.

“Ser criança é estar no momento da vida de descoberta, experimentação, aprendizado e liberdade” (Professora Ariel).

“Já se sabe em primeira mão o que não é ser criança, que ela não é um miniadulto, é uma fase própria dela, de exploração e expansão de consciência do que é o mundo, de maior interação que ela vai entendendo mais o eu e o outro, quem ela é, a personalidade vai se formando, na forma de ludicidade, no mundo infantil, tem o olhar da fantasia misturado com o olhar a realidade, não sendo pragmática como é para o adulto” (Professor Pedro).

Diante das compreensões expostas pelos professores, percebemos que é possível fazer algumas analogias e paradoxos quanto ao que é ser criança. Quando a professora Cinderela fala sobre a idade de 0 a 12 anos, remete ao que está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 2º, que considera criança para os efeitos da lei, a pessoa até 12 anos incompletos. Porém, o fator idade se limita às questões de direito legal, principalmente no que diz respeito às políticas públicas que garantem o acesso à educação, saúde, lazer, proteção e outros.

Também na fala da professora Cinderela, quando afirma que a criança é como se fosse uma plantinha que está ali crescendo e você tem que cultivar, nos remete às ideias de Froebel quando criou o Jardim da Infância, que sugeria uma escola semelhante a um jardim arejado, amplo, iluminado onde a criança se desenvolvia como uma planta, por meio de cuidados especiais. Logo, pelo tom e expressão que a professora fez ao usar esse termo para conceituar amorosidade, pode ser traduzida pela Sociologia da Infância como reconhecimento da importância do afeto, cuidado, amor e condições favoráveis ao bem-estar das crianças, promovendo a saída da sua invisibilidade e vulnerabilidade social.

Quando a professora Cinderela aponta que a criança é um ser que temos que cuidar como se fosse uma plantinha que está ali crescendo e temos que cultivar (uma perspectiva que advém dos preceitos froebelianos, os quais fundamentam a origem dos espaços educativos para crianças pequenas), também nos pode levar a uma reflexão trazida por Sarmiento e Marchi (2008), quando consideram que muitas crianças e infâncias ainda vivem na invisibilidade, crianças excluídas pela desigualdade social, crianças consideradas delinquentes, meninos de rua, meninos soldados das guerras injustas, crianças migrantes afastadas de suas famílias, crianças exploradas pelo trabalho infantil, meninas prostituídas e tantas outras crianças com suas infâncias perdidas e/ou roubadas. Infelizmente, são realidades que se apresentam como

desafios para a contemporaneidade. O paradoxo econômico e social afeta esse cuidado que as crianças precisam, colocando-as numa situação de risco e negação de seus direitos básicos, mas ocultados diante das medidas urgentes e necessárias à sua sobrevivência.

Os pontos análogos nas declarações feitas pelos professores sobre o que é ser criança são retratados nas palavras: **brincar, vivenciar, cuidar, descoberta, experimentação, liberdade, interação e fantasia**, e se adequam ao que está posto na legislação e no enfoque dos estudos da sociologia voltados à infância e à criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica define-se e compreende-se as crianças afirmando que elas se desenvolvem nas várias relações e práticas cotidianas disponibilizadas e estabelecidas por elas (Brasil, 2013). Quanto a isso, nos apropriamos da palavra liberdade utilizada pela professora Ariel, por estar em consonância com a Lei nº 8.069/1990, no conjunto dos direitos à vida, à educação, à saúde, à proteção, à convivência familiar e ao lazer, todos muito importantes e que de uma certa maneira possuem maior visibilidade em graus diferenciados de atendimento (Brasil, 1990).

A liberdade da criança em opinar sobre assuntos que a afetam está assegurada no artigo 12, da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, sustenta que elas são atores sociais e com competências políticas, a fim de que as suas considerações e opiniões sejam ouvidas, defendendo, nesse sentido, a sua participação na sociedade, o que contribui para a consolidação de sua cidadania (ONU, 1989).

Diante de tantas questões que podem caracterizar o ser humano criança no universo tão vasto, o modo como os professores a compreendem irá desencadear o modo como irão atender as suas especificidades dentro de suas práticas pedagógicas diárias. No bojo da legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, vem se consolidando vários mecanismos que fundamentam a garantia dos direitos das crianças, o que revela o quanto a concepção de criança tem sido ampliada, hoje chegando a ser considerada um sujeito histórico e de direitos, os quais estão firmados na BNCC (Brasil, 2017) como direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Retornando às palavras utilizadas pelos professores em suas concepções sobre as crianças e as suas respostas: **brincar, vivenciar, cuidar, descoberta, experimentação, liberdade, interação e fantasia**, acrescido do que está posto na legislação e nos escritos teóricos da Sociologia da Infância, pode-se constatar que há um caminho sendo construído embasado na compreensão de que crianças são indivíduos que podem participar ativamente da sociedade, vistos como atores sociais, de e com direitos, que podem e devem recriar permanentemente, sendo produtoras de cultura e não só produzidas pela cultura. É sobre essa cultura que também requer a presença da ludicidade que tratamos na próxima categoria.

4.2 A Ludicidade no cotidiano

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.
Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Uma escola para as crianças precisa atender seu modo de ser e estar no mundo, com a impreterível presença das brincadeiras como atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. A instituição escolar em seu Projeto Político-Pedagógico e em suas ações deve levantar a bandeira de que os alunos são atores sociais – crianças que não trabalham e fazem parte da categoria geracional infância. Como afirma Sarmiento (2000), o “ofício de criança”, na escola, torna-se “ofício de aluno”.

As palavras de Drummond “mais triste é vê-los sentados enfileirados”, remetem a pensar nos espaços, materiais, tempos e condução a que as brincadeiras são restringidas em detrimento de práticas de antecipação do ensino fundamental, regras impostas pela cultura escolar que se comparam com as normas advindas do mundo do trabalho, ficando a brincadeira como atividade de menor importância no processo de formação humanizadora das crianças. Borba (2007) afirma que na escola as brincadeiras são concebidas como tempo perdido por não produzirem resultados.

4.2.1 O que é a ludicidade

A ludicidade possibilita a quem vivência momentos de fantasia e de realidade, de autoconhecimento e conhecimento do outro, estende-se, não apenas ao produto da atividade, ou o que ela dela resulta, mas a própria ação, O lúdico permite um

desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real (Kishimoto, 1996, p. 32).

A partir desse pensamento de Kishimoto, e por acreditar que a ludicidade precisa ser parte integrante do currículo e das práticas da Educação Infantil, trazemos as narrativas dos professores.

Professora Cinderela: “Ludicidade é quando você passa os conteúdos historicamente acumulados, um conhecimento de uma forma mais leve, de uma maneira que a criança entenda, na linguagem dela, que ela faz por prazer, que ela aprenda sem ela perceber que está aprendendo”.

Professora Ariel: “Ludicidade é a brincadeira, mas entendo mais a ludicidade como uma condução, a condução lúdica dessas coisas, uma brincadeira pode ser ou não lúdica, dependendo da condução desse professor ou da pessoa que está organizando essa brincadeira: não pode; desse jeito não, está arrumado; não está virado, não se brinca de bloco assim; tem que brincar desse jeito. Quando eu fico cerceando demais, mesmo sendo uma brincadeira, pode não ser lúdica, assim como uma atividade mais séria, vamos dizer assim, pode ser lúdica”.

Professor Pedro: “Entrando na questão terminológica, o lúdico como conceito e a ludicidade como aplicação desse conceito em ação, aplicando ele em suas aulas, desde o planejamento, a ludicidade tem que estar prevista, o professor tem que estar livre e atento às interações, ao tempo, ao espaço, até mesmo o que você irá colocar de variação de atividade, em que momento, quanto tempo a criança irá realizar cada atividade, precisa está previsto no planejamento, porque o professor estrutura o seu planejamento, inclusive as partes lúdicas, para que seja evitado a afobação, o que irá fazer, não ser uma amarra mais para ser um guia do que irá fazer e focar mais na aplicação do que está fazendo”.

Diante das respostas dos professores sobre o que eles entendem por ludicidade, nos apropriamos de uma pergunta feita no livro de Adriana Friedmann, “O brincar na Educação Infantil” – E se a escola fosse um lugar de a criança brincar, para crescer e aprender? Na discussão que se segue, a autora dá a sua contribuição a esse questionamento. Dentre outras coisas, aponta para a afirmação das crianças como seres integrais, dando início ao alinhavo desta análise que tem como um dos pontos centrais desta pesquisa analisar as atividades lúdicas na Educação Infantil, inclusive a seção 3, que foi intitulada “A ludicidade na Educação Infantil: realidade ou utopia”. Considerando o pensamento de diversos autores, a ludicidade se apresenta como essencial, uma bandeira levantada em prol da maneira correta de a criança crescer, aprender e se desenvolver.

Quando a professora Cinderela diz que a criança aprende sem perceber que está

aprendendo, nos leva a questionar: por que a criança tem que aprender sem perceber? Pelo contexto da fala da professora, percebe-se que há uma sensibilidade pedagógica por ter o conhecimento da importância em desenvolver a sua prática dentro da ludicidade e ao mesmo tempo, deixar evidente que o seu comprometimento com a Educação Infantil não estabelece vínculos com as práticas escolarizantes que tendem à preparação da criança para o Ensino Fundamental.

A professora Ariel, em relação ao que entende por ludicidade, fez um adendo em sua fala dizendo que se faz necessário uma reflexão sobre a ludicidade e seus meandros. Ela relatou que uma vez participou de uma palestra na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, proferida por Tizuko Morchida Kishimoto, em que perguntou: uma brincadeira é sempre lúdica? Ela respondeu que uma brincadeira pode não ser lúdica, dependendo da condução da pessoa ou profissional que está organizando aquela brincadeira; o que torna a brincadeira lúdica ou não, é a condução, pois a brincadeira em essência não é lúdica. Portanto, a presença da ludicidade por meio dos jogos e das brincadeiras pode acontecer a partir de um estado de consciência do professor, em como ele a compreende, com a plenitude da leveza, prazer e alegria, indo além das experiências externas:

[...] quando estamos definindo a ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogo ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...] (Luckesi, 2002, p. 6).

Logo, a ludicidade está intimamente ligada aos ricos momentos de interação com o outro, em que a criança vai construindo a sua identidade, autonomia e conhecimento de mundo, ficando na responsabilidade do professor filosofar com a grandeza dessa condução, indo em busca da sua subjetividade do ser brincante, certo de que a adrenalina gerada por essa atividade, que não é tão objetiva quanto se pensa, ser o combustível para o ato de aprender.

Então, como as crianças brincam? Vamos avançar para essa questão, alargando essa fronteira da ludicidade como bem explicou o professor Pedro, sistematicamente, partindo do conceito do lúdico para a aplicação e ação da ludicidade.

4.2.2 Assim, as crianças brincam

[...] como a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O **jogo educativo** utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar

prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades (Kishimoto, 1994, p. 6, grifo nosso).

Brincar é uma linguagem, talvez a mais completa, em que as crianças expressam toda a possibilidade de estar no mundo, é um jeito de existir, descobrir o mundo tocando nas coisas, ficando curiosa e sendo as coisas. “Todas as crianças do planeta foram feitas para brincar” – esse é um trecho de uma música do Mundo Bitá chamada Bagunça de Criança. Nessa perspectiva do imperativo sobre o brincar, Corsaro (2009) explica que assim elas constroem suas concepções e sua consciência do mundo social, assim como de si mesmas, por meio de um processo de apropriação reflexiva e crítica.

Pelo fato de o brincar ser o que as crianças fazem de mais sério, reiteramos novamente o que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 99). Em seu artigo 9º, o documento legal apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil as interações e a brincadeira, garantindo experiências promotoras de conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Conforme afirma Kishimoto (2010), a brincadeira é sim um meio de as crianças se expressarem, aprenderem e se desenvolverem, mas, sobretudo, que elas sejam livres. Na sequência, analisamos como os professores Cinderela, Ariel e Pedro descrevem essa prática imprescindível no seu fazer pedagógico.

A professora Cinderela explica que em sua prática, o brincar sempre está presente por meio de um jogo, brincadeira ou uma música. Também os brinquedos e o faz de conta. As crianças são livres para criar as brincadeiras que quiserem: boliche, jogos, bola na lata, massinha, casinha, são vários tipos de jogos que utilizam. Também os momentos na brinquedoteca, em que ela brinca com as crianças de salão, elas penteiam os seus cabelos, colocam o chapéu, óculos e outros adereços.

A professora Ariel relata que a brincadeira está muito imbricada dentro das ações que são realizadas no cotidiano, por exemplo, no momento da fila, antes de sair, faz uma votação com as crianças de como irão para o lanche e o recreio, brincando de Vivo Morto ou Estátua. Quando ela vai dando os comandos na dinâmica da fila e a brincadeira vai acontecendo, não é um momento lúdico em essência, a fila é um momento de ordem e seriedade, mas pode desenvolver uma atividade lúdica. Também há as brincadeiras, os momentos de canto e dança em sala, as próprias atividades de registros, trabalhar com Arte, os desenhos, muitas vezes, são lúdicos, não diria sempre, mas às vezes.

Para o professor Pedro, a brincadeira começa quando organiza o material, em que procura colocar personagens mais ligados à educação, como a turma da Mônica. O material em Educação Física é muito importante, os bambolês, as bolas, cordas, cones, que ofereçam o que chama de circuito aberto, que é diferente do circuito fechado que não dá feedback. Em todas as atividades da Educação Infantil, em sua experiência, está presente a ludicidade.

Frente às exposições sobre a presença da brincadeira que permeia as práticas dos professores, a partir dos estudos de Freitas (2015) e Machado (2013), trazemos o fato de que as crianças reivindicam mais tempos e espaços para as brincadeiras no âmbito escolar. Por sua vez, Sarmento (2005) sinaliza que há urgência de se pensar numa escola que dialogue com as necessidades das crianças, que têm o potencial para criar culturas e revelar sentidos e significados às suas ações.

A partir das observações realizadas nas aulas dos respectivos professores foi possível perceber que as brincadeiras estão presentes, mas muitas vezes condicionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Expressões como: “só irá brincar quem terminar a atividade”, “quem obedece muito, brinca muito e quem obedece pouco brinca pouco” ou “mesmo vocês não estão fazendo por onde ter o direito de brincar”, revelam a forma como o ambiente escolar se relaciona com as brincadeiras. Algumas vezes estão atreladas à perda de direitos ou como barganha, é um perder ou ganhar de acordo com o comportamento natural das crianças, e que muitas vezes é contido pelo adulto quando, de acordo com a sua concepção de infância e criança, usa a sua autoridade para discipliná-la.

Logo, o brincar na escola ainda não se consolidou como um direito de brincar, e requer ser mais respeitado. Uma triste realidade que pode ser retratada no poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”: “não sei se brinco, não sei se estudo [...]” (Meireles, 2023 n/p.). A adoção da brincadeira é um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, segundo as DCNEIs, entende-se que a escola de Educação Infantil precisa adotá-la, como a principal possibilidade de proporcionar às crianças formas de inventar, recriar e produzir cultura, por meio das brincadeiras, caso contrário, o aprender e o desenvolver das crianças permanecerá na contramão de sua natureza infantil.

4.2.3 Como eu brinco com as crianças

A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela se movimentar e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-

se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa (Brasil, 2006).

A discussão aqui proposta em como eu brinco com as crianças, poderá ser convertida em por que eu devo brincar com as crianças? Primeiramente, o professor deverá ter a clareza de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e que a BNCC (Brasil, 2017) organizou as crianças em três grupos, por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Estruturou o currículo em cinco campos de experiências, cada um com os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: o eu, o outro o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Foram fixados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. A importância dessa organização sob a égide da legislação dar-se-á pela seriedade e o compromisso em garantir a democratização do ensino na mesma proporção da qualidade que as crianças necessitam.

Se a brincadeira é a vida da criança, como ela deve estar presente na escola e na interação entre os professores e as crianças?

Passamos aos relatos dos professores sobre o como, onde e quando brincam com as crianças.

Sim, no parque, eles querem que eu sente no balanço e no escorrega, eu falo que não porque sou muito grande, mas brinco com elas na areia, brinco na brinquedoteca e na sala de aula, no início do ano, sentei-me e ensinei a usar como brincar de rolinho massinha. Brinco de faz de conta de família, salão e querem me maquiar e assim vai (Professora Cinderela).

Sim, eu brinco com as minhas crianças na fila, com a música no início e no final da aula, na hora da história, quando vêm me contar alguma coisa, quando vêm conversar comigo por algum motivo, quando vêm me mostrar uma atividade (Professora Ariel).

Sim, exemplificando em algumas práticas de brincadeira participo demonstrando ou fazendo movimentos de saltar, correr, engatinhar quando chega à sua vez, como a Canoa Virou, Marcha Soldado, Borboletinha, em determinado momento o professor faz junto, nas falas também o professor interage entrando no mundo de compreensão das crianças. A ludicidade está no fator surpresa que o professor dialoga com as crianças nas falas: dizer que tem 5 anos, pois não senhora, a senhora já foi atendida, obrigado, volte sempre, estou invisível, agradecido (Professor Pedro).

O sim dado pelos três professores retrata que eles estão buscando trilhar o caminho

de uma cultura do brincar, contribuindo, assim, para que a escola seja um lugar significativo e fértil para as interações e aprendizagem. Isso há de ser repensado e colocado em prática, pois o ato de brincar é um momento em que as crianças se reconhecem enquanto ser social (Brougère, 2010).

O tempo de qualidade para brincar com liberdade nas aulas da professora Cinderela acontece na acolhida, momento em que as crianças chegam na escola e são recebidas com brinquedos em cima da mesa: diversos tipos de legos, tampinhas, madeirinhas, dinossauros, bonequinhos etc. Também, paralelamente, às atividades de registros, as crianças que vão terminando, podem pegar com e sob a orientação da professora, brinquedos nos cantinhos de leitura dos livros, massinha, brincar de casinha ou cadernos para desenhar. Também, no horário de saída, as crianças podem pegar os brinquedos que trouxeram de casa ou outros que a professora tem na sala de aula.

Nas aulas da professora Ariel, o tempo para brincar é mais limitado devido à logística de horário da escola, que envolve lanche, recreio e horário de saída. Quando a professora entra em sala fica preocupada em desenvolver atividades alusivas à sua área e, muitas vezes, vai direto para a proposta, ficando o tempo de brincar com as crianças atrelado a sua condução ou metodologia. Essa professora tem uma forma peculiar e lúdica de abordar os encaminhamentos com as crianças. Por exemplo: Um menino vai até a professora e pergunta o que ele pode desenhar no espaço? e a professora o estimula a dizer o que ele vê no céu que é o espaço, ele diz: “sol, avião e nuvem”, a professora amplia ... as estrelas, os planetas, os satélites, foguete, e ele diz: - Já sei! Irei desenhar um alienígena no espaço”, e a professora diz que legal! Ele retorna para a sua mesa contando aos seus colegas o que irá desenhar.

Com o professor Pedro os momentos de brincar ocorrem sistematicamente de acordo com o seu planejamento, ele articula as atividades propostas com as unidades dos saberes e objetivos vindos do seu plano anual minuciosamente, diversificando a cada aula propostas de brincadeiras inovadoras, explicando que em suas aulas evita a mesmice. Há o cuidado com a escolha do espaço, tempo, materiais, os quais em muitas ocasiões, produz com materiais alternativos como EVA, macarrão de nadar, papelão, barbante, corda, diversos papéis coloridos e outros, e, também, usa seu datashow com vídeos de jogos, danças e movimentos.

No cotidiano das práticas desses professores, as brincadeiras livres em sua maioria ficam restritas ao tempo de dez minutos do recreio. Vemos a alegria das crianças quando chega esse momento, elas vibram, parece ser o melhor momento na escola. A explicação a esse fato parece indicar que seja pela liberdade, é quando podem exercer o direito de brincar sem

restrições, podem deixar aflorar a sua personalidade sem repressão ou comando do que, com que e como devem brincar. Carvalho (2015) adverte que o tempo escolar precisa ser organizado com a participação ativa das crianças, só assim será possível que as suas necessidades e os seus direitos de viver a infância sejam respeitados.

Borba (2007) afirma que as brincadeiras na escola são vistas como tempo perdido, atividade não produtiva, oposição ao trabalho. Mais uma vez percebe-se a dicotomia entre os termos brincar e trabalhar, criança não trabalha, criança deve brincar, essas afirmativas precisam ser reafirmadas a fim de que os tempos, espaços e a condução das brincadeiras sejam gradativamente aumentados.

Quanto ao fato de os professores brincarem ou não com as crianças, de acordo com os seus depoimentos e as observações realizadas em sala de aula, percebemos que ainda há necessidade de maior clareza quanto à importância do brincar no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças. O que, de acordo com os documentos RCNEI (Brasil, 1998), DCNEIS (Brasil, 2010) e BNCC (Brasil, 2017) que regem a Educação Infantil, está posto o brincar como um dos direitos de aprendizagem tão importantes como os demais.

Lança-se o desafio para estes e outros professores que atuam na Educação Infantil: como enfrentar as amarras de uma formação inicial tradicional que ainda persistem em adentrar como inibidoras da presença dos jogos e brincadeiras em sala de aula? Muitos professores não vivenciaram essa prática em sua vida como alunos, o que os faz ficarem com medo de se inserir nas brincadeiras, medo de perder o controle e o respeito, gerado pela visão de uma brincadeira como uma simples atividade da hora do recreio e a sala de aula como lugar de fazer coisa séria.

4.2.4 Dificuldades para a efetivação dos momentos de ludicidade

[...] enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa, além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí com certeza não estaremos participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (Luckesi, 2002, p. 21).

Ao se falar dos desafios que os professores enfrentam em suas práticas com as crianças, se faz necessário esclarecer que a expressão ‘atividades lúdicas’ se refere aos jogos, às brincadeiras, às artes e aos momentos de festa, e podem acontecer tanto no individual quanto no coletivo. Nem sempre a proposta de uma atividade lúdica vai garantir que ela terá a

ludicidade. Acrescido a essa possibilidade surgem os desafios que, segundo o que os professores relataram, são de várias ordens: espaço, tempo insuficiente, falta de material, o interesse do grupo em detrimento do interesse individual e os conflitos.

Com relação à importância do tempo escolar no fazer pedagógico que todos os professores, em suas falas, apontaram ser esse aspecto uma das dificuldades em utilizar bem o tempo, que segundo eles, é meramente cronológico frente ao tempo das crianças, que é subjetivo. Eles sabem que a brincadeira acontece dentro de certos limites de espaço e de tempo e parece haver uma incompatibilidade entre o tempo cronometrado e o tempo vivido e necessário para que as crianças brinquem com tranquilidade, ambos formados por dimensões de quantidade *versus* qualidade que não se dialogam.

Os diferentes olhares sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são de outras tantas formas de mostrar o exercício diário de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber (Fernandes; Mignot, 2008, p. 16).

Portanto, a criança enquanto aluno que se socializa também na escola, mediante uma autonomia cerceada, quase sempre vigiada e orientada, que impede o desempenho próprio da infância, sendo necessário a mesma recorrer aos seus meios naturais, os quais são considerados como rebeldia, indisciplina, inquietude, esforços para uma aprendizagem bastante penosa, pois são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno: cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse. E isto tudo no quadro da aprendizagem do louvor e da crítica em função do seu desempenho (Sarmiento, 2005).

A professora Cinderela relatou que ao longo dos 22 anos como professora da Educação Infantil investiu na confecção e compra de muito material (brinquedos e jogos), e isso tem minimizado essa dificuldade para que as crianças brinquem. Porém, considerando que o universo das brincadeiras está dentro da cabeça das crianças, ou seja, elas surgem por meio da sua imaginação, em que um simples graveto pode se transformar em uma varinha mágica ou em um foguete espacial, ou mesmo num cavalo galopante, será preciso a presença de um brinquedo para que ela se divirta e brinque? Kishimoto (2003, p. 18) afirma que:

Admite-se que o brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que elas possam manipulá-los.

Dada a importância do brinquedo como facilitador na aprendizagem, desenvolvimento e socialização das crianças, a autora explica que o brinquedo poderá assumir duas funções principais, a função lúdica e a função educativa, sendo que no primeiro caso o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando é escolhido voluntariamente; e na segunda função o brinquedo é usado de forma prazerosa, porque as crianças aprendem brincando. Elas descobrem, inventam, aprendem, desenvolvem inúmeras habilidades, como a criatividade, a autonomia, a socialização, a linguagem, a curiosidade, a concentração e o raciocínio lógico. É por meio dele que são fortalecidos os laços de confiança entre as crianças e o professor.

Ainda sobre a presença ou ausência do brinquedo na escola, nas observações sobre as práticas dos professores, foi possível perceber que a professora Cinderela permite que as crianças tragam brinquedos de casa todos os dias, para ela não existe o **dia do brinquedo**, segundo o seu entendimento, **todo dia é dia de brincar!** Foi notório observar o retorno dado pelas crianças frente a essa postura da professora: as crianças têm liberdade para falar sobre os seus problemas familiares, sobre a possibilidade ou não da compra de um brinquedo que desejam ter igual ao do colega, choram e disputam um brinquedo preferido, assim como compartilham o brinquedo novo que trazem para a escola.

4.3 Protagonismo Infantil

- É muito legal ser um dos três protagonistas do Quintal TV, eu acho uma coisa muito especial e espero que para o Davi e a Gabi seja a mesma coisa. (Rafa)
 - Tudo que a gente fala no Quintal TV é importante que a gente saiba. (Gabi)
 - Nenhuma criança pode se achar melhor ou pior que outra. (Davi)
 - Cada criança é de um jeito diferente, isso não tem problema. (Gabi)
 - Ninguém deve ser tratado melhor ou pior, todo mundo deve ser tratado do mesmo jeito. (Rafa)
 - O que eu mudaria no mundo? Deixa-me pensar... queria que as guerras parem e que o Brasil possa ser um país livre, sem racismo, sem machismo e com muita dignidade e amor. Saber desses assuntos é muito importante para gente saber sobre o mundo. (Davi)
 - É muito importante que as crianças tenham opinião, porque quando elas falarem o que elas acham, os adultos podem complementar, podem dizer: isso está certo; isso estar mais ou menos; isso é assim; isso é daquele jeito. (Gabi)
 - Todo mundo é o seu próprio protagonista, você é o protagonista da sua vida! (Rafa)
- Protagonismo Infantil com crianças do Quintal TV

Conforme já abordado nesta pesquisa, a palavra protagonista vem das artes literárias, teatrais e cinematográficas, que representa o ator principal como a figura central da trama e da história, retrata uma criança como agente de sua própria construção e transformação, na interação com outras crianças, com os adultos e com os fatos sociais. Na fala das crianças apresentadoras deste programa infantil, podemos perceber o quanto elas têm a nos dizer que

nos surpreendem e desestabilizam o tempo todo, se permitimos que isso aconteça. É um caminho sem volta, precisamos pensar sobre esse direito de participação ativa das crianças, como esclarece Formosinho (2019, p. 115):

Será que esta é uma criança fácil para uma cultura tradicional e para uma educação transmissiva? Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado... Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes para nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendemos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendermos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes.

Nesta categoria, vamos pontuar como os conceitos e argumentos teóricos sobre o protagonismo infantil se traduzem nas práticas dos professores da Educação Infantil. Analisar a partir das observações e as narrativas sobre o protagonismo permitido e vivenciado pelas crianças constitui um dos momentos cruciais desta pesquisa, porque é por meio dele que a infância e a criança irão se consolidar e se constituir como categoria geracional com identidade e agir como sujeito com autonomia, na busca pelo seu conhecimento e direito de participação em suas escolhas e decisões, sendo capaz de enfrentar os desafios e solucionar problemas. Vale ressaltar que uma das mais importantes lições que aprendi em minha vida foi com uma criança com cinco anos, que me disse: “primeiro eu olho/observo, penso e depois faço”.

4.3.1 É isso que eu entendo por protagonismo infantil

Com relação à pergunta: como você compreende o protagonismo infantil? os professores Cinderela, Ariel e Pedro responderam:

O protagonismo infantil é quando as crianças têm a liberdade de perguntar, de fazer da maneira que acha que está bom, quando perguntam se está certo, é quando a criança é incentivada e sabe que tem ação de fazer alguma coisa e que a professora não vai brigar, que está ali para apoiar. Quando ela tem uma ação com liberdade. Tem coisas que eu não entendo, eu pergunto o que você está fazendo e querendo me dizer? às vezes viram alguma coisa em casa, reproduzem alguma coisa da modernidade e nem sempre eu entendo e por isso tenho que ter uma escuta atenta. A criança tem direitos, é um sujeito social de direitos, é o direito da criança ter esse protagonismo de pensar, de falar e agir, devagarzinho a gente vai ensinando, elas têm autonomia para isso (Professora Cinderela).

Eu não sei te falar, não sei responder essa pergunta, tenho pouquíssimas informações sobre conceitos de protagonismo infantil. A concepção de que a criança é o centro do currículo da Educação Infantil e que o seu

desenvolvimento é o objetivo central, acredito que basilaria aí, não tenho o conhecimento profundo sobre o assunto, penso ser importante a criança estar no centro da educação, o seu desenvolvimento está no centro do que eu trabalho, mas conceitualmente não saberei responder (Professora Ariel).

As crianças ainda têm uma fala egocêntrica e estão na fase egocêntrica, possuindo uma interação limitada em perceber o que é importante para ela como indivíduo do coletivo, então tenho o protagonismo infantil na atividade, quando eu falo essa é a equipe de fulano ou esse colega irá fazer os movimentos na atividade de sombra e todos irão copiar, o que ele fizer e agora é a sua vez de ser líder do momento, das várias atividades que eu faço a criança é colocada em posição de destaque, mas sempre com a intervenção do professor porque a fala é egocêntrica, acontece da criança querer se impor sobre as outras e falando de uma forma mais simples, criança não manda em criança, ela tem que ter o protagonismo, mas ela não pode estar num ponto, têm crianças mais passiva e o professor tem que ter a equidade de como uma criança interage com a outra sem se impor, dizendo eu só quero essa brincadeira, eu só quero isso, esse colega só irá fazer par comigo e não com os outros, ele está tendo posicionamentos forte, mas a sua liberdade não poderá tolher a liberdade das outras crianças. As crianças que têm baixa tolerância à frustração, têm o protagonismo que as vezes exacerba e o professor precisa intervir a fim de que seja equilibrado, bem como distribuir o protagonismo entre todos, incentivar os mais quietinhos para que tenham sua participação, sem impor a sua personalidade e que seja bom para o coletivo (Professor Pedro).

Os professores trazem muitas questões importantes para se pensar. Dentre elas, selecionamos algumas expressões utilizadas pelos professores acerca de como compreendem o protagonismo infantil, sobre o qual que estamos discorrendo nesta análise. **Liberdade - briga - egocentrismo - intervenção – equilíbrio.**

Para iniciar a escrita desta subcategoria, acreditamos ser oportuno fazer um relato de um fato inusitado que observamos na aula com a professora Cinderela, em que as crianças estavam realizando uma atividade de registro em folha impressa e dentre alguns comandos dados pela professora, era necessário iniciar com a escrita do nome. Um dos meninos era novo na escola, mais especificamente o seu segundo dia, ele trouxe a sua atividade para receber orientação individual e a professora disse que primeiro escrevesse o seu nome na atividade, deu a ficha do nome a ele e pediu que fosse escrever. Ele foi até a sua mesa, tentou escrever, mas não conseguiu, então foi até a sua mochila pegou uma caixa de giz de cera e retirou uma etiqueta que estava com o seu nome e colou em sua atividade, foi novamente levar até a professora. A professora ao se deparar com a cena lhe perguntou o que era aquilo? Ele deveria escrever o seu nome e não colar uma etiqueta, que a tirasse, e fosse fazer o que ela havia lhe dito. O menino então retorna para a sua mesa, tira a etiqueta e desiste, naquele momento, de tentar escrever o seu nome na atividade, ficando com o olhar esbugalhado para a professora sem saber o que

fazer.

Outra situação observada na aula do professor Pedro: as crianças tiveram uma aula com muitas propostas direcionadas interessantes, era uma gincana alusiva à Semana do Brincar. Restando cerca de 20 minutos para o término da aula, o professor decidiu que eles escolhessem a brincadeira que queriam fazer, deu um tempinho para decidirem, mas os conflitos sobre que brincadeira iriam fazer se acirraram, uns queriam pega-pega, outros estátua, e ainda outros, futebol e corrida. O professor ficou observando por um tempo e como não havia consenso, propôs uma brincadeira com balões, comentando que as crianças não conseguem decidir e se organizar.

Frente às principais expressões dos relatos dos professores e as observações realizadas com o foco no protagonismo infantil, vamos dialogar com alguns autores que versam sobre essas temáticas, as quais finalizaremos com uma interrogação a partir do aporte teórico desta pesquisa que é a Sociologia da Infância.

Sobre a “**liberdade para perguntar**” no relato da professora Cinderela, Sarmiento (2003) explica que a disciplina nasce juntamente com o surgimento da institucionalização da infância, com o intuito de controlar e direcionar a infância, que considera a criança como incompleta, carente de experiência. As crianças são levadas fora do ambiente familiar para a escola e chegando lá são institucionalizadas desta forma:

Esta mudança de papéis e lugares - as crianças fora de casa, onde regressam muitos adultos - sendo embora ainda tendencial e progressiva, vai de par com a crescente ocupação de crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade (Sarmiento, 2003, p. 9).

A Sociologia da Infância sugere que a liberdade que as crianças precisam para maior participação e colaboração com as questões sociais inicie pelo reconhecimento que elas são atores sociais ativos, por meio da escuta de suas vozes, respeito aos seus direitos, ambientes adequados e seguros para a sua exploração, construção de sua identidade, livre expressão de sua cultura infantil e extinção de práticas adultocêntricas que a todo momento tentam silenciá-las. Então, até que ponto estamos caminhando na perspectiva de promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às crianças, valorizando as suas iniciativas e experiências de vida?

Também no relato da professora Cinderela “**a professora não vai brigar**”, fazendo um link com a postura que teve diante da estratégia do menino que colou o seu nome na

atividade em que ela o havia orientado que o escrevesse, parece dar essa conotação de que os professores brigam, ficam bravos e gostam menos das crianças quando elas não correspondem às suas expectativas a partir de sua ótica de prioridades e experiências adultas.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interativa [...]. Estabelecem-se, dessa forma, as culturas de pares (Sarmiento, 2005, p. 14).

Para a Sociologia da Infância ainda há um descompasso entre a cultura da criança e a cultura do adulto, na maneira que elas vivenciam a pluralidade cultural, social e econômica, produzindo a sua própria cultura; por isso propõe estratégias diferenciadas para resolver os seus problemas de ordem pessoal e escolar. Como esse mundo heterogêneo frente às várias realidades pode vir ao encontro de uma criança que é incentivada a ter autonomia na tomada de decisões que a afetam, e ao mesmo tempo receber apoio quando necessário?

Diante do depoimento do professor Pedro, “**As crianças ainda têm uma fala egocêntrica e estão na fase egocêntrica**”, faz-se necessário esclarecer que esta linha de pensamento vem da teoria do desenvolvimento de Piaget que diz ser o pensamento egocêntrico uma característica de um dos estágios, designado por ele como pré-operatório do desenvolvimento cognitivo da criança.

O relato “**o professor precisa intervir a fim de que seja equilibrado**”, observado na aula do professor Pedro, nos leva a dar ênfase na figura do professor enquanto responsável em realizar intervenções no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo o “parceiro mais experiente”:

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento (Brasil, 1998, p. 29-30).

A citação acima, retirada do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destaca a importância da escuta do que as crianças falam e como falam; entende-se que em meio às ações pedagógicas planejadas pelo professor, haja espaço para as suas proposições a fim de que elas façam as suas negociações em sua forma peculiar. Talvez o que aconteceu

com a liberdade dada pelo professor Pedro para que as crianças escolhessem como iriam brincar, que, na ótica do professor, elas não conseguiram se organizar, careceu de maior compreensão sobre o tempo que elas precisam em detrimento do tempo na perspectiva dos adultos.

[...] Se faz necessário entender que as crianças são o hoje, elas estão presentes na sociedade e precisam ser pensadas em seu tempo atual, e não apenas projetadas para o futuro. Compete, então, principalmente aos educadores, defender que as crianças sejam reconhecidas em seu tempo presente, em suas necessidades e em seus desejos (Brostolin; Zaikievicz Azevedo, 2021, p. 6).

Dessa forma, a Sociologia da Infância apresenta e acredita em um conceito de tempo que considera a perspectiva e a experiência das crianças, reconhecendo que elas têm as suas próprias percepções do tempo, mediante às suas necessidades e prioridades temporais. Portanto, sobre a intervenção do professor, é vista como uma oportunidade de interação entre crianças e adultos e que ele desempenha um papel significativo na vida das crianças. O questionamento que fica neste tópico é: como a intervenção do professor da Educação Infantil poderá ser equilibrada a fim de que ele, como um dos elementos vitais na vida das crianças, promova o equilíbrio nos ambientes educacionais centrados em uma criança que seja participativa?

4.3.2 Participação e protagonismo: uma coisa ou outra ou a mesma coisa

Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença.
Greta Thunberg

Esta frase é de Greta Thunberg, uma ativista ambiental sueca que se tornou conhecida por sua luta contra as mudanças climáticas e seu ativismo em prol da ação climática global. Aos 15 anos de idade, começou a protestar do lado de fora do Parlamento Sueco, pedindo ações mais fortes contra as mudanças climáticas.

Educação é educação. Deveríamos aprender tudo e então escolher qual caminho seguir. Educação não é oriental nem ocidental, é humana.
Malala Yousafzai

Essa declaração é de Malala Yousafzai, uma ativista paquistanesa conhecida por sua luta pelos direitos das mulheres e pelo direito à educação, especialmente para as meninas. Ela nasceu em 12 de julho de 1997, em Mingora, no vale de Swat, no noroeste do Paquistão.

Malala tornou-se uma figura internacionalmente reconhecida por sua coragem e dedicação à educação, apesar das ameaças e violências que enfrentou.

Os dois exemplos referidos são de pessoas que se envolvem ativamente em ações e campanhas em busca de mudanças sociais, políticas ou ambientais. Sabemos que no caso dessas duas meninas, esse ativismo em relação ao meio ambiente e ao direito à educação iniciou na sua infância, o que nos leva ao questionamento: como isso aconteceu? Quais foram as suas experiências, motivações e interesses, qual foi a presença adulta que certamente tiveram e que favoreceu o avanço dessas etapas? Essas meninas foram privilegiadas em participar ou protagonizar?

De acordo com Sarmiento *et al.* (2007), na modernidade a escola é idealizada como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidades e competência para competir e/ou se solidarizar numa sociedade com igualdade de oportunidades. Porém, a escola parece ainda precisar militar muito para chegar nesse patamar de participação e protagonismo. Institucionalizando o desempenho social das crianças, a escola organiza processos de “socialização vertical, imposição de normas, ideias, crenças e valores que são constituídos predominantemente do ponto de vista adulto” (Pires; Branco, 2008, p. 315).

Passamos, então, aos depoimentos dos professores sobre a maneira como pensam a participação e o protagonismo em suas práticas pedagógicas.

A pergunta colocada foi: como e quando a participação da criança é incentivada e ou possibilitada na rotina de sala de aula?

[..] na chegada, quando pedem para ajudar a colocar os jogos na mesa, para entregar alguma tarefa, para marcar o calendário, para colocar a ficha do nome no cartaz de prega, na roda de conversa, na sondagem do conhecimento prévio sobre algum assunto abordado e na escuta do que tem a me dizer [..] (Professora Cinderela).

[...] de maneira geral é bem participativa, a aula é bem interativa, construída junto com a criança, não tem momento agora você pode falar[.] (Professora Ariel).

[...] na roda de conversa, diante dos conteúdos de movimento, saúde, higiene, alimentação, esquema corporal. Uma vez falando sobre as fases da vida, uma criança disse que os ovos eclodem, porque tinha uma vivência de fazenda [...] (Professor Pedro).

Percebemos que as concepções relatadas pelos professores sobre a participação das crianças se aproximam da ideia de que os procedimentos de controle dos adultos ao em relação às crianças quanto às suas propostas de intervenção diante da realidade são sensíveis e flexíveis, está compatível com as culturas infantis, envolvendo seu sistema de valores, crenças, normas, práticas, rituais e formas compartilhadas com os seus pares nos diversos ambientes, incluindo

a família, a escola, a mídia e outros fatores sociais e culturais (Corsaro, 2011). Nesse sentido, Sarmento e Pinto (1997, p. 27) afirmam:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Dada a importância da participação da criança, Brostolin e Zaikievicz Azevedo (2021) esclarecem que, mesmo em tempos contemporâneos, a sociedade ainda se mostra adultocêntrica, percebendo a criança como alguém a ser protegido desde que nasce até tornar-se adulta. Muitos espaços que a criança vivencia, seja na família, escola ou espaços públicos, são construídos para as crianças e não com as crianças. Falar de participação infantil não remete a afirmar que as crianças não precisam da permissão dos adultos, portanto, participação e proteção não são direitos contraditórios, e sim a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre o direito de participação e a necessidade de proteção das crianças.

4.3.3 Quando as crianças escolhem a brincadeira

Já sabemos que brincar é coisa séria, fundamental para o desenvolvimento infantil. Há uma constatação muito triste de que as crianças não brincam mais, e existe um contexto que vem justificar a razão por que esse fenômeno no universo infantil está acontecendo: são os espaços cada vez menores, crianças cada vez mais confinadas por muito tempo em lugares fechados, os pais sobrecarregados, trabalhando e por muitas horas ficando fora de casa, o aumento da violência que ocasiona medo de deixar as crianças brincar em local público, e o avanço dos dispositivos eletrônicos com muitos atrativos de jogos que são em sua maioria passivos e solitários. Todos esses fatores apontam para a necessidade de reforçar o que é o brincar para as crianças: “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pelas crianças, dá prazer, não exige, como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 90).

Considerando a riqueza trazida pelo brincar para a vida de uma criança, e, também, para o ser humano em geral, muito nos interessa estudar e levantar essa bandeira em todos os espaços em que as crianças transitam, a saber, no contexto deste estudo, que é a escola é o lugar em que elas passam uma boa parte de suas vidas. As crianças acabam ficando à mercê de receber a permissão para seu ofício de brincar. O que nos dizem os professores sobre a liberdade das

crianças escolherem suas brincadeiras?

Perguntou-se: quais os momentos em que as crianças têm liberdade e autonomia para escolher a atividade/brincadeira durante as suas aulas?

Resposta da professora Cinderela:

Todos os dias, as crianças têm a liberdade de escolher se querem brincar com os brinquedos que há na sala ou com os que trazem de casa, brincam livre no recreio, na hora da entrada e da saída também.

A atitude da professora Cinderela revela que agiu como uma educadora agente promotora e oportunizadora da liberdade na escolha da brincadeira, o que reforça o dever da escola em garantir às crianças esse direito por meio de ações concretas. Destacamos o brincar como direito de liberdade que deve ser exercido pela criança mediante suas escolhas e manifestações nos diferentes espaços.

Sobre a liberdade que a criança precisa para brincar, Pires (2020) explica que é um momento rico para que o professor observe e registre como a criança se expõe e se expressa espontaneamente, mostrando o que ela já sabe e o que ainda precisa ser conhecido. Essas informações poderão enriquecer o seu planejamento em prol das verdadeiras necessidades da criança.

Resposta da professora Ariel:

Em alguns momentos, geralmente a escolha é limitada, dificilmente eu faço uma pergunta aberta: de que vocês querem brincar?

No restante da resposta dada pela professora Ariel, ela afirma que geralmente oferece as opções das brincadeiras que as crianças podem escolher, e que as razões por essa condução se dão pelas limitações de tempo, espaço e materiais. Acrescida a essa explicação, trazemos a questão da rotina pedagógica que ainda permanece centrada no adulto e é pensada para atender o bom funcionamento da escola, ficando o interesse da criança em último lugar. Nas observações que realizei no fazer docente dessa professora, foi possível constatar que ela é uma professora paulista e que seus horários são atípicos e atravessados por toda uma estrutura maior que ocasiona esse emparedamento quanto à liberdade de brincar das crianças.

Brougère (1998) apresenta a cultura lúdica atrelada à cultura geral. Não obstante, se a professora Ariel tivesse o hábito de perguntar sobre o que as crianças querem brincar, certamente precisaria de uma consciência maior de toda a comunidade escolar, a começar, talvez, pelo calendário, horários de funcionamento, escala de trabalho dos servidores, carga horária dos professores, isso sem falar no espaço e materiais que também estão envolvidos nessa

logística.

Resposta do Professor Pedro:

Deixo livre de 30% a 20% no final da aula que em si já é lúdica, não havendo uma quebra e sim uma continuidade, pois deixar brincar sem intervenção fica muito solto e não produtivo para a criança.

O tempo dado e a concepção sobre o brincar sem intervenção, apontada pelo professor Pedro, aponta para a necessidade de fazermos um mergulho sobre o ensinar e o aprender na perspectiva da ludicidade. Foi possível perceber, tanto no momento das aulas do professor Pedro como das professoras Cinderela e Ariel, a centralidade que o brincar ocupa na vida das crianças, sendo momentos inéditos em que elas utilizam de toda a sua maestria, com ou sem tempo, espaço ou materiais, subvertendo todas as condições desfavoráveis e brincam:

Com os brinquedos que trazem de casa!

Com os seus materiais escolares!

Com suas garrafinhas de água!

Com uma casa de abelhas que fica na porta da sala!

Com a formação da fila para se locomover nos espaços da escola!

Com as histórias que ouviam na roda da leitura!

Com as falas engraçadas dos professores!

Com os cabelos dos amigos!

Com as suas próprias mãos!

Com as expressões corporais e faciais!

Com uma ou mais crianças!

Com alguns professores!

Quando estão lanchando!

Quando estão desenhando!

Quando estão utilizando o livro didático!

Quando estão realizando atividades de registros!

Quando estão dançando!

Quando estão correndo!

Quando vão ao banheiro!

Quando buscam água no bebedouro externo!

Quando a chuva cai!

Quando estão dançando!

Quando estão no parquinho!

Quando estão na brinquedoteca!

Quando estão cantando músicas de seu repertório familiar!

Quando estão contando piadas!

Quando estão trocando roupas, calçados e acessórios com os seus amigos!

Quando estão ouvindo um recado ou recebendo um bilhete!

Brincaram comigo que estava observando e anotando o que estava acontecendo, penteando o meu cabelo, pedindo para eu tirar foto com elas, me trazendo comidinha de massinha, me dando dinheiro e dizendo que eram donas de salão de beleza, pizzaria, restaurante e até de um caixa eletrônico. Os convites para brincar com elas eram frequentes e irresistíveis, foram momentos áureos que vivi entre as crianças, em que os nossos mundos se interligaram por meio dos sentimentos de alegria e fantasia.

Observamos, também, que alguns professores apresentam uma concepção de que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e no bem-estar da criança, e outros ainda concebem o ato de brincar e estudar como atividades distintas, uns com habilidades apenas emocionais e outros como necessário para o avanço na vida intelectual e acadêmica.

Pautando-se na importância de que a criança seja reconhecida como um sujeito de direitos e ator social com seu peculiar modo próprio de ação que carece de ser respeitado e incentivado nos diversos contextos em que ela vive, relatamos um episódio como fruto das observações nas aulas dos professores.

Uma criança, na disputa por um brinquedo, mordeu uma outra, e a que mordeu foi interrogada pela professora.

- Por que você mordeu o seu coleguinha?

A criança então respondeu:

- Foi porque ele não quis me dar o brinquedo.

A professora pergunta:

- O que você veio fazer na escola?

A criança responde:

- Brincar... (Diário de campo, 21/06/2023).

Sobre a resposta dada por essa criança, acrescida da importância da escola enquanto instituição relevante no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, que precisa de novas práticas educativas que identifiquem a criança como ator social, cabe aos professores

valorizarem e assegurarem o brincar com seus espaços, tempos e condução. Ressaltando que o brincar é um dos direitos das crianças garantido por lei, e reconhecê-lo como fator principal para que elas possam viver a infância é o dever da escola.

4.3.4 Liberdade e autonomia: incentivada ou possibilitada

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. [...] Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo a liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescer... Assim todo professor, ao ensinar, teria que perguntar: “Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?” Se não for é melhor deixar de lado. (Rubem Alves, 2001).

Iniciamos esta última análise a partir dessa poesia de Rubens Alves, perguntando o que ele quis dizer sobre escolas gaiolas e escolas asas. Em termos mais simples, um modelo de escola pode prender a criança, e outra escola libertá-la. Porém, o questionamento pode avançar, como? Há locais físicos de aprisionamento nas instituições de Educação Infantil em que as crianças podem se tornar como pássaros aprisionados? Certamente o autor estava se referindo a um aprisionamento da mente das crianças, embora saibamos que aqui cabe também questionar: por que há interesse do sistema de que tanto a mente como o corpo do ser humano seja controlado o tempo todo?

A BNCC (Brasil, 2017) traz os direitos de aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a se conhecer como um modo de contribuir com a construção social da criança. Esses direitos de liberdade e autonomia também estão estabelecidos nos três princípios éticos, políticos e estéticos nas DCNEIs.

Nesse aspecto, as DCNEIs (Brasil, 2009, p. 18) destacam que as escolas de Educação Infantil precisam ter como objetivos inseridos em suas Propostas Pedagógicas garantir e possibilitar “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, à interação com outras crianças”. Borba (2007) afirma que as crianças exercitam sua autonomia no momento em que elas têm mais liberdade para organizar a brincadeira, modificar suas regras e distribuir papéis. Assim sendo, se tornam autoras de suas práticas sociais e culturais.

Entendemos que a ética das relações entre as crianças e os adultos perpassa pela liberdade, autonomia e autoridade docente. No contexto das observações sobre as práticas dos professores, evidenciadas em suas narrativas na entrevista semiestruturada, no referente à

participação das crianças, as falas sinalizam que a maior parte das propostas são dirigidas pelos adultos. Por que isso acontece?

Em resposta a esse questionamento, a hipótese de que a liberdade e autonomia das crianças é pouco incentivada ou possibilitada começa pela concepção que os professores têm de Educação Infantil, criança, infância, rotina, currículo, ludicidade, espaços e independência, acrescido pelo zelo à integridade física das crianças, limitações de recursos, tempo, espaço e satisfação das expectativas da família quanto à vulnerabilidade infantil.

Foi possível perceber que os professores elaboram os seus planejamentos sistematicamente, e têm uma responsabilidade em dar conta do que lá está proposto, sem considerar a criança como o centro do currículo. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 196), cabe “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilitem uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los”.

O professor poderá compreender e praticar esse reconhecimento dos limites dos conhecimentos das crianças ampliando e reformulando o que está sendo proposto a elas a partir do aprofundamento de suas concepções teóricas, dentre outras, sobre Educação Infantil, criança, infância, rotina, currículo, ludicidade e protagonismo infantil.

Mediante as observações feitas, foi possível contabilizar um número elevado de cenas em que as crianças ficavam por um tempo prolongado esperando passar de uma atividade para outra, revelando-se a imposição da rotina maior da escola em detrimento do respeito ao tempo e espaço das crianças. Além do cerceamento de algumas atitudes independentes das crianças que foram tratadas como indisciplina pelos professores, o que indica desconsideração do seu protagonismo, que tem sido “[...] confundido com uma liberdade plena de escolhas das crianças e que acaba tornando a organização das práticas dos professores um *laissez-faire*” (Vasconcelos; Focchi, 2016, p. 852).

Em suma, a presença de liberdade e autonomia das crianças ocasionalmente observadas, nas práticas dos três professores, porém em maior incidência, foram ausentes nas aulas do professor Pedro, evidenciando uma organização pedagógica que ainda prioriza a rotina pré-estabelecida e o controle das crianças, em detrimento do respeito ao seu tempo, espaço e protagonismo. Essa postura, além de negar à criança a sua individualidade e agência, limita o seu desenvolvimento integral e a construção de uma aprendizagem significativa. É urgente, portanto, que a escola repense suas práticas e busque um modelo mais flexível e humanizado, que reconheça e valorize a criança como sujeito ativo do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos, embora sabendo que o percurso investigativo não tem um ponto final, é hora de atracar os barcos nos portos, que são os pontos fundantes ao que se propôs esta pesquisa. Seu propósito foi buscar compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas na perspectiva dos professores. Muitas questões relacionadas a essa temática foram levantadas e retomar algumas, nesse momento, é oportuno.

Os professores da Educação Infantil/Pré-escola foram os nossos sujeitos, observamos a sua prática, discutimos e problematizamos sobre o protagonismo infantil e a ludicidade em suas atividades. Portanto, entendemos que os pontos fundamentais destas considerações, serão abordados a partir dos objetivos a que nos propusemos alcançar, os achados no estado do conhecimento, a observação de campo, as entrevistas, e da Sociologia da Infância, nosso aporte teórico.

Reconhecemos que os objetivos específicos que consistem em caracterizar as atividades lúdicas no cotidiano da Pré-escola; problematizar a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola e discutir as concepções dos professores sobre criança, protagonismo infantil e ludicidade estão intrínsecos ao objetivo geral que se propõe compreender o protagonismo infantil nas atividades lúdicas na perspectiva dos professores. Iremos discorrer sobre os resultados encontrados em cada um dos objetivos específicos em forma de questionamentos.

Foi possível caracterizar as atividades lúdicas no cotidiano da Pré-escola? O Estado do Conhecimento, as observações de campo e as entrevistas mostraram as atividades lúdicas na teoria e na prática dos professores.

No Estado do Conhecimento dos 15 trabalhos selecionados doze (12) se propuseram a estudar as ações lúdicas nas experiências pedagógicas dos professores da Educação Infantil, e três (3), sobre o Protagonismo Infantil em contexto escolar. Foi possível perceber que há muitos estudos nessas temáticas por haver um consenso no ato de brincar e na participação como atividades inerentes ao universo das crianças, bem como direitos assegurados nas legislações nacional e mundial. Contudo, cada estudo com a sua singularidade e importância para a formulação de novos conhecimentos.

As pesquisas selecionadas para compor o Estado do Conhecimento desta investigação trouxeram, de forma geral, um caminho que está sendo percorrido com algumas paradas de suma importância e resultados que certamente vale a pena mencionar, em linhas

gerais: Professoras que ressignificam as suas práticas por meio da ludicidade e enfrentam situações adversas em seu contexto de trabalho, inclusive de bem-estar docente no sentido patológico, professoras que descobriram que ensinar e aprender por meio das brincadeiras é possível e traz muitas alegrias para quem ensina e quem aprende, que o brincar, em qualquer língua, povo e/ou nação, desempenha o mesmo papel para o desenvolvimento da criança, brincadeiras como principal ferramenta pedagógica para a compreensão da cultura infantil e o protagonismo infantil, com a escuta e a participação das crianças imersas na gestão dos processos institucionais. São resultados que estão disponíveis para que possamos caracterizar como devem ser as atividades lúdicas na prática do dia a dia na escola.

Sobre as atividades lúdicas na prática dos professores, tanto dentro de sala de aula como em outros espaços, foi observado como é importante a ida ao parquinho de areia, à brinquedoteca, no recreio, na fila, nas idas e vindas ao bebedouro e ao banheiro, na sala da coordenação, na cantina, na quadra de esporte, na hora da entrada e saída das crianças. Ao citar esses lugares neste contexto, vale ressaltar que na escola as crianças estão na maior parte do tempo na companhia dos professores, coordenadores e monitores, a presença de um adulto é constante para a garantia de sua segurança e integridade física.

Diante da exposição dos locais em que as crianças ocupam na escola, estando na companhia dos professores, lançamos a pergunta: o que as crianças fazem quando brincam? Elas brincam mais e querem brincar o tempo todo! Esse é o seu “ofício”, por ser uma ação/razão pela qual elas são crianças.

Os professores de Atividades, Arte e Educação Física têm o seu currículo/projetos e planejamentos, são profissionais competentes, têm a responsabilidade com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Pré-escola. Planejam suas aulas para as crianças, com música, dança, jogos, brincadeiras, brinquedos e desenhos, mas o toque da magia, da imaginação, da criatividade, do inesperado, vem delas, as crianças. Embora possa parecer em alguns momentos, rebeldia, desobediência, resistência em cumprir os combinados, conseguem, por meio das brincadeiras, dar o verdadeiro significado à atividade que está sendo proposta.

Portanto, nas observações em relação à presença das atividades lúdicas que os professores desenvolvem com as crianças, ainda são momentos que perpassam pela rotina, na maioria das vezes, com investidas delas que, incansavelmente, não desistem em querer brincar o tempo todo e todo tempo.

Nas entrevistas, quando os professores caracterizaram as atividades lúdicas no seu fazer pedagógico, foi possível perceber que têm conhecimento sobre a importância do brincar

e que a aula precisa estar centrada na criança, que eles, os professores, são intermediadores do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que compreendem a ação educativa com as crianças, mas ainda enfrentam muitos desafios ocasionados pela rotina que deveria organizar as ações. Ao invés disso, devido à dinâmica maior da escola, ainda ocasiona pressão e escassez de tempo, que é tratado em descompasso com o tempo necessário para desenvolver atividades mais lúdicas e menos escolarizantes, as quais pressionam a prioridade nos conteúdos.

Outros fatores desafiadores estão relacionados à organização do espaço, por ser uma escola que atende alunos até o 6º ano do Ensino Fundamental, o que ocasiona um grande fluxo de trânsito nos diversos espaços por alunos maiores, e por fim, a ausência de brinquedos, os quais precisam ser adquiridos pelos professores com os seus próprios recursos.

Porém, em nossa análise, frente às questões acima apontadas pelos professores sobre os desafios em desenvolver atividades lúdicas e a consciência da importância dessa ação educativa, remetemos novamente à definição trazida por Luckesi (2002), em que a ludicidade é como um estado de consciência e uma vivência interna. Acreditamos nessas palavras, sendo relevante que a educação das crianças, seja um processo sério, não atrelado a concepções desprovidas de sentido, como já apontam as pesquisas sobre e com as crianças, e que os professores deixem de ser tratados como “cavaleiros solitários” na consolidação dessa consciência e vivência, que poderá vir a ser uma realidade por meio da formação continuada e mais implementações em investimentos financeiros vindos do poder público.

Passando, então, para o questionamento que traz a problematização sobre a participação infantil no contexto lúdico da Pré-escola, no cenário desta investigação, fazemos automaticamente um link com o protagonismo infantil. Reportando-nos a fala de Brostolin (2018) indicando que o protagonismo infantil precisa ser discutido a partir de três frentes, de sua trajetória pública, a começar pela legislação; em seguida, a criança como um sujeito de direito, e ator social que produz e reproduz cultura e, por último, na abordagem a partir da BNCC. Essas questões levantadas constituem uma síntese de como se encontra a necessária e urgente inserção das crianças na prática de ouvir o seu modo de falar, fazer e como pensam o mundo em sua volta.

Os professores sujeitos desta pesquisa conceituam infância e criança como construção e ator social. Todavia, ainda visualizamos espaços e momentos de participação com muitas restrições, as regras e os combinados persistindo como a prioridade frente ao currículo escolar, com algumas ênfases no desenvolvimento de conceitos centrados nas questões

comportamentais, na aquisição do conhecimento das letras do alfabeto, dos números e da escrita do nome. Entendemos, assim, que inserir as crianças no contexto das práticas sociais de leitura e escrita deve e pode acontecer a partir da Educação Infantil, de maneira lúdica, não como uma imposição do “letrar”, mas no processo de letramento que pressupõe o domínio das competências da leitura e da escrita para além das práticas mecânicas.

Logo, os professores apresentam conhecimento da importância da participação da criança na rotina escolar, mas ainda perpassam por suas práticas ações de cunho escolarizante, ficando disperso na caminhada o verdadeiro sentido de participação das crianças da Educação Infantil e o seu protagonismo na experiência educativa.

Assim, passamos para o último objetivo específico que se propôs discutir as concepções dos professores sobre criança, protagonismo infantil e ludicidade. Aqui se apresenta uma síntese de toda a estrutura deste estudo. De acordo com os passos dados na busca de respostas para as inquietações, e por estarmos construindo estas considerações em forma de questionamentos, vamos desmembrar cada uma dessas questões em que apresentaremos os achados.

Como os professores veem as crianças? Apontaram a criança como um ser que brinca e participa, com características próprias da infância e da criança, e que por meio das brincadeiras também elas estão aprendendo. Podemos inferir que o conceito “a criança aprende brincando” está bem consolidado. Entretanto, em suas ações educativas, a criança revelada ainda não age com a capacidade de interpretação e recriação de si mesma e do mundo que a cerca.

O que os professores entendem por protagonismo infantil nos diversos modos de expressão da criança? Com exceção da professora de Arte, que disse não saber dar uma definição clara do que vem a ser o protagonismo infantil, a professora de Atividades e o professor de Educação Física expuseram a sua compreensão com de maneira assertiva. No entanto, ainda é preciso continuarmos no processo de desconstrução das práticas culturais adultocêntricas, em que o adulto continua sendo o responsável por todas as ações e decisões na rotina escolar, desconsiderando o que as crianças pensam e desejam fazer, o que não implica exclusão das responsabilidades dos professores enquanto mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que o conceito de protagonismo infantil utilizado nesta pesquisa, diante das observações e das falas dos professores em análise, se aproxima da participação infantil e, também, em nenhum momento se deixou de considerar o protagonismo dos

professores no contexto escolar.

E a ludicidade, o que é isso e como ela deve estar presente nas práticas da Educação Infantil? Os professores têm a clareza que o trabalho pedagógico precisa estar ancorado e contemplar as interações e a brincadeira, e que por meio da ludicidade as crianças vão aprender e se desenvolver, porém, ressaltaram as dificuldades e os desafios para que suas práticas sejam realmente lúdicas, em que as crianças têm o direito de escolher onde, quando, com quem e como querem brincar.

Assim, pela temática desta pesquisa ter partido principalmente das inquietações da pesquisadora que atua como coordenadora, mas que é uma professora da Educação Infantil de objeto de concurso e de prática/vivência vindos dos longos anos, mediante todas as leituras e momentos áureos de aprendizagem no percurso deste trabalho, nos lançamos em expor alguns caminhos possíveis para a efetivação de práticas com maior abrangência da ludicidade no trabalho com as crianças.

Elencamos algumas questões fundamentais:

- É preciso valorizar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.
- É preciso ter a clareza e a consciência da infância como categoria geracional.
- É preciso respeitar as crianças no exercício dos seus direitos como pequenos cidadãos, no âmbito social, político, emocional, corporal, mental e espiritual.
- É preciso que as crianças tenham respeitada a sua condição infantil no presente e assim poderão enfrentar os desafios do futuro.
- É preciso ter a consciência da vivência da ludicidade, em que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos sejam sinônimos, associados ao lazer, à satisfação, à alegria e à essência da plenitude do sujeito criança.
- É preciso saber que os “brinquedos” não são apenas os objetos comprados, as próprias crianças podem construir os seus brinquedos, e que as brincadeiras também são brinquedos, conquanto que as crianças se envolvam integralmente nesse momento, dando visibilidade à alegria e prazer no que estão fazendo.
- É preciso que os professores sejam protagonistas, mediadores no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no estabelecimento de uma relação e comunicação, a começar pela afetividade, respeito, na garantia do seu direito de participação.

- É preciso preencher as lacunas na formação dos professores, por meio da formação continuada que aprimore seus saberes, para que adotem uma prática que proporcione às crianças a vivência lúdica, e para saber reivindicar às autoridades competentes os demais direitos, os quais reverterão em melhores condições de trabalho e no fortalecimento de sua categoria profissional.

Diante do que foi exposto, constato que os resultados encontrados nesta pesquisa continuaram me constituindo como professora/coordenadora, promotora de práticas transformadoras, trazendo-me certeza, incerteza e alegria. A certeza de que preciso continuar estudando, para propagar e lutar para a transformação de conceitos e práticas pedagógicas que ainda são inadequadas na Educação Infantil. Incertezas trazidas por outros conhecimentos importantes, que poderão abrir muitas caixas pretas em prol de uma rotina que seja saudável e encantadora, ou seja, repleta de ludicidade e protagonismo. E a alegria por todo aprendizado e desenvolvimento que adquiri, os quais, tenho aplicado em minha prática com a formação docente, trazendo bem-estar aos professores e às crianças, causando um efeito cascata de cunho pessoal, social e político.

Concluo esta etapa primeira de minha caminhada me apropriando das palavras oportunas de Brostolin (2019, 2021): trabalhar com crianças não é fácil, exige formação, responsabilidade e proposições teóricas claras, planejamento e registros. Compete, então, principalmente aos educadores, empenhar-se para que as crianças sejam reconhecidas em seu tempo presente, em suas necessidades e em seus desejos.

Assim, mediante a formação, o empenho dos professores e a implementação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, que poderá avançar para que muitos **TIM TIM** continuem sendo vistos como crianças, sujeitos plenos, absolutamente capazes de construir conhecimentos, que agem no mundo com protagonismo possibilitado; e muitos **HENRY BOREL**, vítima das desigualdades na organização da hierarquia das categorias geracionais. Um paradoxo estimulado e/ou evitado, para que mais crianças não protagonizem fatos violentos e letais, estampados, nos noticiários nacionais e internacionais todos os dias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** -Revista de Sociologia da UFSCAr. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAr, n. 2, p. 85-97, 2011.
- ALANEN, L. Explorations in gerational analysis. *In*: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, 2001.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002>.
- ARCURI, P. A. **A participação é um convite e a escuta um desafio**: estudos sobre participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20032018-145657/publico/PRISCILA_ABEL_ARCURI_rev.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad.: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARRUDA, H. M. A. **O brincar no contexto da educação infantil**: o que revelam as crianças? 2019, 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8495>. Acesso em: 28 set. 2023.
- AZEVEDO, N. C. S. de. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2016.
- BANDEIRA, P. **Por enquanto sou pequeno**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 1059-1083, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>.
- BARBOSA, M. C. S. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. A. M. **Educação Infantil, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais**. 2018. Instituto Canção Nova. Disponível em: <https://instituto.cancaonova.com/educacao-infantil-metodologias-ativas-e-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 16/7/1990, Página 13563. (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos**. SIAULYS, Mara O. de C (org.). Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1564094/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-18-12-2009>. Acesso em: 26 mar. 2023.

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

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, de 9.3.2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRINCAR. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BROSTOLIN, M. R. Ser professor de educação infantil: a concepção dos acadêmicos do curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5463>.

BROSTOLIN, M. R. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 316-330, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i23.10833>.

BROSTOLIN, M. R.; ZAIKIEVICZ AZEVEDO, A. P. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v. 23, p. 1-19, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5780>.

BROUGÈRE, G. **O brinquedo, objeto extremo**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

CAMPO GRANDE. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**: jeitos de cuidar e Educar, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ncs05ex>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CARDOSO, B. C. **“Tem 900 lobos escondidos na floresta!”** ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CARDOSO, M. D. de O.; BATISTA, L. A. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 22 de junho de

2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/educacao-infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CARMO, C.P. **Educação Infantil: Ludicidade e prática docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4451/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Carliani.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias: Infância Literatura e Educação**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M.; JESUÍNO, M. dos S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v. 1, n. 2, julho/dezembro, 2010.

CINTRA, R. C. G. G. Ludicidade e prática docente na Educação Infantil: Estado da arte. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**. Santos, v. 6, n. 11, p. 84-96, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/228/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

COELHO, J. M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

CORSARO, W.A. Diferenciação e conflito na cultura inicial de pares infantis. In: ARAÚJO C. R. (eds.). **Sociologia da Infância**, Porto Alegre, p. 182-213, 2001. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CORSARO, W. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CORSARO, W. A. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks. California. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr.2014, 58. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COSTA, E. E. M. **O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares**. 1991. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnica científica de ICPG**, v. 1, n. 4, jan.-mar./2004. Disponível

em: http://www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.phprpa_chave=9c43efdadd644423707. Acesso em: 10 ago. 2023.

FAVARETO, A. S. A. **A organização da prática pedagógica do professor de pré-escola: contribuições dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2017.

FERNANDES, F. O problema do método na investigação sociológica. **Sociologia: revista didática e científica**, v. 9, n. 4, p. 332-345, 1947 Tradução. Acesso em: 06 fev. 2024.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 66, v. 21, p. 759-779. jul./set. 2016.

FERNANDES, R. A borboleta e o tempo escolar. *In*: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida. 2008, p. 17-31.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar**. 3. ed. Lisboa: Âncora, 2004.

FORMOSINHO, J. O. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; PASCAL, C. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004, p. 139-152.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, T. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2015.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012. 176 p.

GERHARDT, G. **Caminhando com Tim Tim**. Publicado em 19 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, B. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, 2010, p. 45-46.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**. Revista Perspectiva, Florianópolis, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (Biblioteca da Educação).

KRAMER, S.; LEITE, M. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Papiros, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da infância. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>.

LUCINDA, K. B. **A ludicidade inerente ao brincar e as brincadeiras junto às crianças da Tekoa Pindoty** (mbya-guarani). 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos/PR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56603>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2002. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

LUDICIDADE. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MACEDO, E. E. de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/La%20Salle/Downloads/Macedo_ElinaEliasde_D%20(8).pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

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

MACHADO, S. "**Vivo ou Morto?**": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad.: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Buckingham: Open University, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2023.

MESQUITA, W. A.; SIERRA, V. M. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 148-155, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, S. de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NASCIMENTO, L. **Todo dia é dia de brincar**: Descrição e interpretação do cotidiano na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, SP, 2019. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DISSERTACAO%20FINAL%20PARA%20CD.pdf>. Acesso em: 6 out.2023.

NICOLIELO, M. E. "**Empresta, por favor?**": processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7100>. Acesso em: 2 out.2023.

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/publico/MIGHIAN_DANAE_rev.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. 2. ed. São Paulo, SP: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, Z.; MORAES, R. de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? *In: Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos**. Belo Horizonte: Universidade de São Paulo, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Protocolo facultativo sobre os direitos da criança**. ONU. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/fortalecimento-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-protocolos-facultativos>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil**: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico**: teorias, modelos e processos. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. Criatividade. *In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

PIRES, J.O. **Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil no município de Ponta Porã/MS**.2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS, 2020. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFMS_088ce7aa3fcff64705d01d85bf89f255. Acesso em: 2 out.2023.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, 2008.

PORTAL R7. **O caso Henry**. 2021. Disponível em: oticias.r7.com/rio-de-janeiro/quando-ve-o-jairinho-ele-chega-a-vomitou-disse-mae-de-henry-29062022. Acesso em: 10 abr. 2023.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Caderno Pesquisa**, v. 40, n. 141, Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

QVORTRUP, J. From useful touseful: the historical continuity of children's constructive participation. **Sociological Studies for Children**, v. 7, p. 49-76, 1995.

QVORTRUP, J. **Childhood matters**: social theory, practice and polític. Aldershot: Avebury, 1994.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REIS, L. A.; MOREIRA, W. W. A formação docente sob a ótica da corporeidade na educação infantil. **Revista UFG**, v. 15, n. 16, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48537>. Acesso em: 17 set. 2023.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSSI, R. de. **Direitos da criança e educação:** construindo e ressignificando a cidadania na infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2008.

ROUCOUS, N. Loisirs d'enfants et representation sociale de l'enfant acteur. *In:* SIROTA, R. **Éléments pour une sociologie de L'enfance.** Rennes, PUR, 2006, p. 235-244. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pur.12546>.

SANCHES, E. O. **Cultura da criança e modernidade:** experiência e infância em Walter Benjamin. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), SP, 2017.

SANTOS, D. M. dos. **Entrelaçando vozes e embalando experiências:** as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Vale do Taquari, 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/17bad818-d59f-483f-a467-443adb928395>. Acesso em: 17 set. 2023.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. *In:* Congresso internacional “os mundos sociais e culturais da infância”, 2000, Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000, v. 2, p. 125-145.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em: 20 mar. 2023

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In:* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2023.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e estudo da infância. *In:* VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança. *In:* DELICADO, A.; ALMEIDA, A. N.; PROUT, A.; SIGALÉS, C.; PONTE, C. *et al.* **Infância, Crianças, Internet:** desafios na era digital. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, 2007, p. 183-206.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações** - Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de educação infantil**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/bd581a45-f2df-439d-8fdb-225b3d690cd9/content>. Acesso em: 22 out. 2023.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março/ 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

SOUZA, A.M. **Entre gangorras e cirandas**: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, AP, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/857/DISSERTACAO%20FINAL%20PARA%20CD.pdf>. Acesso em: 6 out.2023.

TOMÁS, C. A.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L. de.; FERNANDES, N. (Coord.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. 2021. UMinho Editora. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: Agora Chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças na escola de educação infantil**: princípio, abordagens e sustentação. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220431/001124728.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 set. 2023.

VASCONCELOS, Q. A.; FOCHI, P. S. Adultos e crianças compartilhando poderes na escola de Educação Infantil. In: CORTESÃO, Irene *et al.* Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. **Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Editora ESEPF, 2016. p. 849-856.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1992.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1979.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/D.48.2017.tde-13062017-112304.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. DOI: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V6N2A10>.

ZANFELICE, N. A. **O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, 2021.