



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAGDÁLIA DE LOURDES DE MENDONÇA GALDINO

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE LUDICIDADE NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA

2024

MAGDÁLIA DE LOURDES DE MENDONÇA GALDINO

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE LUDICIDADE NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como parte das exigências para a
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Dr. Robson Guedes da Silva

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G149n Galdino, Magdália de Lourdes de Mendonça.
Narrativas docentes sobre ludicidade no cotidiano da
educação infantil / Magdália de Lourdes de Mendonça
Galdino. - João Pessoa, 2024.
33 f. : il.

Orientação: Robson Guedes da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ludicidade. 2. Infância. 3. Educação infantil. I.
Silva, Robson Guedes da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

MAGDÁLIA DE LOURDES DE MENDONÇA GALDINO

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE LUDICIDADE NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como parte
das exigências para a obtenção da
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em 31 de outubro de 2024.



Prof. Dr. Robson Guedes da Silva
(Presidente-Orientador)

Profa. Dra. Rafaela Soares Celestino
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. André Luís Corrêa
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, porque sem ele nada seria possível, a minha mãe (Luzinete) e a minha filha (Geovanna), que foram os pilares da minha garra e determinação, são as minhas fontes de inspiração e força para a conclusão deste curso.

Aos meus professores, que contribuíram da melhor forma para o meu desenvolvimento social e intelectual, me ensinado a arte do ensinar enquanto se aprende, em especial ao meu orientador, Robson Guedes que é um exemplo de professor a ser seguido.

Aos meus amigos que me apoiaram durante a minha trajetória acadêmica, e em especial a minha amiga Maria das Victorias Felinto, por todo carinho e incentivo, nos momentos decisivos da minha formação, fazendo-me acreditar que a caminhada seria possível. Gratidão!

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as

quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade” (Vygotsky).

RESUMO

A criança pequena traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do querer aprender. E através de atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras), exercitam seu corpo como um todo, entendem seus limites, exploram a realidade e são capazes de relacionar as coisas umas com as outras, e assim, constroem o conhecimento. O lúdico resgata o gosto pelo aprender, promove momentos de afetividade entre as crianças, tornando a aprendizagem prazerosa. Por isso, na Educação Infantil, os professores precisam fazer uso de métodos lúdicos, com práticas que abordem e interajam com as crianças, para que aula seja dirigida e com fins metodológicos de ensino. O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual foi realizada uma pesquisa de campo através de entrevistas com três professoras do ensino infantil, no CMEI Jornalista Oduvaldo de Oliveira Batista, S/N, que fica localizado no Bairro de Mandacarú, no município de João Pessoa. Três professoras do Maternal II, da turma de 3 anos participaram da entrevista narrativa não-estruturada, com o objetivo de investigar as concepções e as práticas de ludicidade constituídas por docentes no cotidiano da Educação Infantil. Como resultado, percebe-se que às práticas docentes de ludicidades, estão inclusas no projeto de ensino e das leis e diretrizes da Educação Infantil, mas é preciso que o lúdico ultrapasse o sentido de apresentações escolares e atividades avaliativas, para que haja uma significância maior a todos os docentes e que seja uma prática inclusa e fundamental dentro do ambiente escolar. E que por meio de práticas educativas lúdicas, ocorra a interação e participação das crianças no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade; Infância; Educação Infantil.

ABSTRACT

Young children bring with them the drive to discover, be curious and want to learn. And through playful activities (games, toys and play), they exercise their bodies as a whole, understand their limits, explore reality and are able to relate things to one another, and thus, build knowledge. Playful activities revive the love of learning, promote moments of affection among children, making learning enjoyable. Therefore, in Early Childhood Education, teachers need to use playful methods, with practices that approach and interact with children, so that the class is directed and with methodological teaching purposes. This work is the result of a qualitative approach research, in which a field survey was conducted through interviews with three early childhood education teachers, at CMEI Jornalista Oduvaldo de Oliveira Batista, S/N, which is located in the Mandacarú neighborhood, in the city of João Pessoa. Three teachers from the 3-year-old Maternal II class participated in the unstructured narrative interview, with the objective of investigating the conceptions and practices of playfulness constituted by teachers in the daily routine of Early Childhood Education. As a result, it is clear that teaching practices of playfulness are included in the teaching project and in the laws and guidelines of early childhood education, but it is necessary for playfulness to go beyond the meaning of school presentations and assessment activities, so that it has greater significance for all teachers and becomes an included and essential practice within the school environment. And that through playful educational practices, interaction and participation of children in their learning process occurs.

Keywords: Playfulness; childhood; early childhood education;

FIGURAS

Figura 1: Crianças se equilibrando.....	21
Figura 2: Recursos pedagógicos.....	24
Figura 3: Crianças brincando e interagindo umas com as outras.....	28
Figura 4: Crianças em momentos lúdicos.....	29

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
3. METODOLOGIA.....	18
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	20
4.1 Relato da professora Flor sobre a descoberta da ludicidade na sua docência.....	20
4.2 Relato da professora Margarida sobre os desafios encontrados.....	23
4.3 Relato da professora Rosa sobre a sua prática de ludicidade na Educação Infantil.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo estudo da ludicidade na educação infantil surgiu através da minha vivência no CMEI onde trabalho como auxiliar em sala de aula. Por meio dessas experiências, pude perceber que as crianças na Educação Infantil, tem um melhor aprendizado e aperfeiçoamento através da ludicidade e desde então, passei a pesquisar mais sobre o uso da ludicidade nos ambientes escolares na medida em que ela pode oferecer uma aprendizagem significativa para as crianças nessa fase da escolarização.

Toda uma polissemia de produções acadêmica se debruça sobre a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, processo considerado o início da escolarização da criança, e visto como um momento de adaptação da criança a um novo ambiente, exigindo habilidades de comunicação, científicas e sociais que são relevantes para a inserção na escola. O lúdico resgata o gosto pelo aprender, promove momentos de afetividade entre as crianças, tornando a aprendizagem prazerosa.

Nesta pesquisa irei problematizar às práticas de ludicidade na sala de aula, aproximando-me do contexto dos professores da Educação infantil, entrevendo a diversidade dessa prática de ensino e o trabalho e o aprimoramento docente para produzir conhecimento de maneira mais leve e harmoniosa para as crianças.

A partir dessa problematização, questiona-se: quais concepções e práticas de ludicidade são constituídas por docentes no cotidiano da Educação Infantil? Desta forma, o objetivo geral é investigar as concepções e as práticas de ludicidade constituídas por docentes no cotidiano da Educação Infantil. E os objetivos específicos são: identificar as relações pessoais e interpessoais dos alunos, em grupos ou individualmente; identificar as formas de compartilhamento, colaboração e socialização na sala de aula para que estas vivências possam ser expandidas e aprimoradas no cotidiano das crianças; e identificar as maneiras como estão sendo trabalhados a criatividade e a interação social com as crianças por meio da ludicidade.

Como metodologia, foram entrevistadas três docentes, identificadas como professora Flor, professora Margarida e professora Rosa (nomes fictícios), o recurso utilizado foi o aparelho celular, no qual às perguntas foram feitas por mim (entrevistadora), e as respostas dos entrevistados (docentes), foram gravadas e aqui descritas, atribuindo, colaborando e dando ênfase ao tema pesquisado, que ao final foram analisadas e contextualizadas com alguns autores aqui citados.

E na conclusão apresentam-se as considerações sobre o estudo realizado, as concepções e as práticas de ludicidade constituídas por docentes no cotidiano da Educação Infantil que foram identificadas por meio da entrevista com as professoras atuantes no CMEI Jornalista Oduvaldo Batista.

Espera-se, que com esta pesquisa, a produção científica sobre a temática junto a alunos de graduação possa mobilizar a compreensão a respeito dos procedimentos e usos da ludicidade, para que as práticas pedagógicas futuras possam consolidar processos criativos potentes no contexto da Educação Infantil. Além disso, espera-se fomentar novas pesquisas na área. Os dados presentes nesta investigação, poderão subsidiar professores já atuantes na Educação Infantil em torno dos conhecimentos e reconhecimentos das atividades criativas que estimulando e ampliando o conhecimento por meio da ludicidade, envolvem a todos e contribuam na construção de uma prática pedagógica mais democrática e participativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com as contribuições de Philippe Ariès (1986), historicamente na sociedade tradicional, até o século XVII, às crianças eram vistas como adultos de tamanho reduzido, que não tinham o direito de brincar e que cedo começavam a ajudar nos afazeres domésticos e no trabalho com os pais, onde o que aprendiam era no dia a dia com os adultos, sendo exclusas e invisíveis. Ariès aponta que:

[...] o sentimento da infância não existia —o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem, essa consciência não existia (1986, p. 156).

Nos Séculos XIX e XX as famílias começaram a se consolidar sob a ótica moderna e as crianças começaram a serem visualizadas como entes de certa importância na estruturação do social. A consolidação da infância, segundo Philippe Ariès (1986), está intimamente ligada à emergência da escola moderna, caracterizada pela institucionalização e disciplinarização das práticas educativas. Nesse processo, a escola torna-se uma instituição central na vida das crianças, estabelecendo regras e métodos rigorosos para transmitir conhecimento e controlar o comportamento dos alunos. O autor afirma que:

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1986, p. 11).

Ao olhar para essa questão sob uma ótica foucaultiana, podemos perceber que a escola moderna não só transmite saberes, mas também age como um espaço de disciplina e controle, no qual o exame e a vigilância constante desempenham papéis fundamentais na produção do sujeito. Michel Foucault (1977) descreve o exame como uma técnica de poder que combina a observação hierárquica e a normalização dos corpos, sendo um mecanismo central na escola moderna. Assim, as crianças são avaliadas não apenas pelo conteúdo que assimilam, mas também por seus comportamentos, atitudes e formas de ser. Foucault aponta que a escola funciona como: “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (Foucault, 1977, p. 174).

A disciplina imposta pela escola estabelece padrões de conduta e delimita quem é considerado “bom aluno” ou “aluno problemático”, muitas vezes ignorando as realidades sociais e individuais dos alunos. Nesse sentido, o exame funciona como uma forma de controle que normatiza a infância e cria uma hierarquia entre os estudantes, baseada em critérios muitas vezes alheios à sua realidade social, como cor da pele, classe social e condições cognitivas. Esse processo de institucionalização da infância, longe de garantir autonomia às crianças, impõe limites ao seu desenvolvimento, ditando desde cedo o que podem ou não aprender, de acordo com normas pré-estabelecidas. Foucault argumenta que essa prática faz parte de um conjunto maior de estratégias de poder que visam disciplinar os corpos e normalizar comportamentos, criando subjetividades ajustadas a modernidade. Ao invés de estimular a autonomia, a escola frequentemente reforça as desigualdades, determinando o sucesso escolar com base em critérios que desconsideram as diferenças sociais e culturais dos alunos.

Na escola moderna, sob a ótica disciplinar, as crianças são frequentemente tratadas como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento pré-definido pelos currículos escolares. O exame e a disciplina, como técnicas de poder, não apenas regulam o que as crianças aprendem, mas também como devem se comportar e se posicionar no mundo. A escola moderna, ao institucionalizar a infância, limita a autonomia das crianças e contribui para a reprodução de desigualdades sociais e culturais. Ela organiza, como aponta Foucault:

“[...] micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Foucault, 1977, p. 159).

A análise foucaultiana da disciplina e do exame nos permite compreender como o poder opera nas instituições educativas, moldando subjetividades e controlando corpos desde a infância. Assim, a relação entre a emergência da infância e a escola moderna pode ser vista não apenas como um avanço na organização da educação tal como conhecemos, mas também como um campo de disputas sobre os processos educativos.

Michel Foucault, ao discutir a institucionalização e as relações de poder, apresenta uma visão crítica sobre o controle exercido pelo Estado sobre a sociedade, incluindo a educação. Segundo Foucault, o objetivo da sociedade disciplinar é tornar os indivíduos dóceis e fáceis às políticas de controle, assegurando que as famílias e os indivíduos permaneçam sob ação governamentalizada. Para ele, a educação é um dos principais

mecanismos que garantem essa docilidade, ao institucionalizar práticas pedagógicas que ditam regras e métodos para o ensino. Dessa forma, a escola moderna torna-se um instrumento de controle e regulamentação, instituindo um ensino normativo e determinando o que e como as crianças devem aprender, muitas vezes reproduzindo e mantendo as desigualdades sociais.

Foucault (2005, p. 43-44) afirma que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Essa reflexão revela que a educação, longe de ser neutra, está imersa em relações de poder que visam manter o status quo. Foucault chama a atenção para o fato de que a educação não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas também uma forma de disciplinar corpos e mentes, moldando subjetividades e ajustando os indivíduos às exigências da sociedade.

A descentralização do poder na educação, proposta por alguns teóricos contemporâneos, busca romper com essa visão mecanicista e disciplinar do ensino. Educadores críticos defendem que a escola deveria oferecer maior autonomia às crianças, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Anete Abramowicz (2003) e Luciana Ostetto (2008), por exemplo, são autoras que enfatizam a importância de práticas pedagógicas que promovam a ludicidade e a autonomia infantil, especialmente na Educação Infantil. Para elas, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas um espaço fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Ariès (1986), em sua obra sobre a emergência da infância, destaca que a infância como uma fase distinta da vida só começou a ser reconhecida na sociedade moderna. Antes disso, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem direitos ou cuidados específicos. No entanto, com o advento da escola moderna, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos em desenvolvimento, que precisavam ser moldados e educados para se tornarem cidadãos produtivos.

Nesse sentido, a institucionalização da educação infantil no Brasil foi marcada por um processo semelhante. Inicialmente, as creches e escolas eram destinadas às crianças pobres e aos filhos de operários, sendo vistas mais como espaços de assistência do que de educação. Foi apenas com a promulgação da Constituição de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, independentemente de sua origem social. A partir daí, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira

etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Essa mudança de paradigma é acompanhada por documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas e creches brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos buscam garantir que a Educação Infantil seja um espaço de desenvolvimento integral, respeitando as especificidades de cada fase da infância e promovendo o pleno desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural das crianças.

A BNCC, em particular, desempenha um papel central na consolidação da Educação Infantil como uma etapa estruturada da educação básica. Implementada em 2017, a BNCC define os direitos de aprendizagem e os campos de experiências que devem ser abordados desde a creche até a pré-escola. A ludicidade, ou seja, o brincar, é considerada um dos pilares do desenvolvimento infantil e está presente em todos os campos de experiência propostos pela BNCC. O brincar é reconhecido como uma forma de aprendizagem ativa e significativa, que permite às crianças explorar o mundo, desenvolver suas capacidades e construir novos conhecimentos.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) estabelecem que a educação infantil deve promover a interação, a brincadeira e o diálogo como práticas pedagógicas essenciais. As DCN valorizam o protagonismo infantil e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, considerando-as como seres competentes, curiosos e capazes de aprender a partir de suas próprias experiências. O papel do professor, portanto, é o de mediador, que organiza espaços e atividades para estimular a exploração, a criatividade e a autonomia das crianças.

No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram elaborados para orientar as práticas pedagógicas no ensino fundamental, há também uma grande ênfase no desenvolvimento de metodologias que considerem a criança como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Embora os PCNs tenham sido originalmente desenvolvidos para o Ensino Fundamental, muitos dos princípios pedagógicos propostos, como a valorização das múltiplas formas de expressão infantil, influenciaram diretamente as práticas na Educação Infantil, reforçando a importância da ludicidade como instrumento de aprendizagem.

No contexto brasileiro, a ludicidade se consolidou como um elemento fundamental nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo abordada por autores

como Anete Abramowicz (2003) e Luciana Ostetto (2008), que defendem a importância das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento integral da criança. Para essas autoras, o brincar é uma forma de a criança se expressar, explorar o ambiente, socializar com seus pares e construir novos saberes de maneira prazerosa e espontânea. O lúdico, assim, não é apenas uma atividade de recreação, mas uma ferramenta pedagógica fundamental que deve ser inserida de forma planejada no cotidiano escolar para mobilizar as potências das crianças. Abramowicz afirma que:

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos (Abramowicz, 2003, p. 20).

Por meio das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, além de explorarem as diferentes linguagens que fazem parte do seu universo. Brincar é uma forma de experimentar e entender o mundo, permitindo que as crianças construam relações, façam descobertas e ampliem suas possibilidades de expressão e criação. A ludicidade, portanto, é uma estratégia de ensino que potencializa a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando as suas especificidades e o seu ritmo de crescimento.

Nesse cenário, os documentos oficiais brasileiros, como a BNCC, a DCN e os PCN, juntamente com as abordagens teóricas sobre ludicidade, reafirmam a importância de uma Educação Infantil que valorize a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Ao reconhecer o brincar como um direito da criança e como um eixo estruturante das práticas pedagógicas, esses documentos garantem que a Educação Infantil no Brasil seja um espaço de aprendizagem ativa, crítica e potente, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para os desafios da vida em sociedade.

Para Jean Piaget (1975), a Educação Infantil deve ser desafiadora e centrada nas necessidades e interesses da criança. Ele defende que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma ativa e criativa. Piaget acredita que o professor deve ser um mediador, que estimula a autonomia e o pensamento crítico das crianças, permitindo que elas construam o conhecimento a partir de suas próprias experiências. Vygotsky (1989), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que o jogo simbólico é essencial

para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para ele, ao brincar, a criança opera com significados deslocados da realidade imediata, o que a prepara para o pensamento adulto.

Assim, Piaget (1975) e Vygotsky (2003), juntamente com as contribuições contemporâneas de Abramowicz (2003), Ostetto (2008), etc., nos mostram que a Educação Infantil deve ser um espaço de criação, descoberta e desenvolvimento integral. A ludicidade deve ser vista como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da criança, não apenas como um complemento ao ensino, mas como uma prática central na construção do conhecimento. A escola, nesse sentido, deve ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de brincar, explorar, interagir e aprender de forma significativa, sempre respeitando suas individualidades e proporcionando um ambiente de autonomia e criação.

O brincar é uma forma de a criança se apropriar do conhecimento de maneira significativa e prazerosa, permitindo que ela desenvolva suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. A ludicidade, sob esta ótica, é uma prática pedagógica que deve ser valorizada e inserida de forma planejada nas atividades diárias da Educação Infantil, sempre respeitando o protagonismo das crianças.

O surgimento da educação infantil no Brasil, como vimos, foi inicialmente voltado para atender às necessidades das famílias pobres, muitas vezes sem considerar o desenvolvimento pleno das crianças. Entretanto, com o passar dos anos e com a evolução das políticas públicas, a educação infantil passou a ser vista como um direito de todas as crianças, um espaço para o desenvolvimento integral e para a promoção da autonomia e da criatividade. Hoje, a ludicidade é reconhecida como uma prática pedagógica fundamental, que permite à criança se desenvolver de maneira integral, explorando suas múltiplas linguagens e expressões.

A crítica foucaultiana à escola moderna nos faz lembrar que a institucionalização da infância e da educação também carrega consigo mecanismos de controle e disciplina, que podem limitar a liberdade e a criatividade das crianças. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas contemporâneas busquem superar esses mecanismos, promovendo uma educação que valorize a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, sempre respeitando suas subjetividades e suas diferentes formas de aprender.

3. METODOLOGIA

De acordo com Gil (1999), a pesquisa qualitativa é marcada pela subjetividade em relação ao objeto de estudo, estruturando-se com base na dinâmica e abordagem do problema pesquisado. Seu objetivo é descrever e interpretar, de forma decodificada, os elementos que compõem sistemas complexos. Na perspectiva qualitativa, busca-se aprofundar o entendimento sobre o mundo dos significados das ações e das interações humanas, aspectos que não podem ser capturados por meio de equações, médias ou estatísticas (Minayo, 1997, p. 22).

Nesta pesquisa, utilizou-se como procedimentos metodológicos as entrevistas narrativas, em que foram feitas perguntas às professoras em forma de diálogo. A entrevista narrativa permite que o sujeito relate suas vivências no contexto em que está inserido, descrevendo influências do cotidiano, como a rotina de trabalho e as condições físicas, mentais e sociais. Dessa forma, ela oferece um rico material para análise e possibilita um maior entendimento sobre o tema abordado, ampliando o conhecimento científico.

A utilização de narrativas no campo da educação tem ganhado crescente atenção entre estudiosos e pesquisadores. Cecília Galvão (2005), em suas abordagens sobre a temática, defende que as narrativas desempenham um papel crucial na construção do conhecimento em contextos educacionais, especialmente ao possibilitar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem por meio das histórias e experiências dos sujeitos envolvidos.

Para Galvão, as narrativas permitem um olhar mais sensível e contextualizado sobre a prática educativa, revelando aspectos que muitas vezes não são percebidos através de abordagens mais estruturadas ou quantitativas. Segundo Galvão (2005), as narrativas possibilitam a articulação entre teoria e prática, uma vez que ao narrar suas experiências, os sujeitos refletem criticamente sobre suas ações e sobre os contextos em que estão inseridos.

Dessa forma, o uso das narrativas se torna uma ferramenta poderosa para a formação de professores, pois possibilita que eles revisitem suas práticas pedagógicas e reflitam sobre os desafios e os sucessos vivenciados em sala de aula. Galvão também aponta que, por meio das narrativas, é possível captar a subjetividade dos educadores e alunos, o que enriquece o processo de análise e interpretação dos fenômenos educativos. Para a autora, as histórias contadas por professores e alunos não apenas revelam as

práticas pedagógicas, mas também evidenciam as relações de poder, os desafios institucionais e as dinâmicas sociais que permeiam o cotidiano escolar.

As narrativas não apenas buscam documentar as vivências escolares, mas também promover a transformação dessas práticas. Ao contar suas histórias, os educadores se tornam sujeitos de suas próprias experiências, e esse processo reflexivo contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e voltada para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem (Silva; Pádua, 2010).

Durante o processo, é fundamental que o pesquisador esteja atento às falas dos entrevistados para que as interpretações sejam feitas corretamente. A análise precisa refletir fielmente as falas, conectando teoria e prática de forma realista, fugindo de interpretações tradicionais e mais rígidas. No entanto, conforme apontado por Connelly e Clandinin (1995), como ocorre em outros métodos qualitativos, a pesquisa narrativa possui critérios próprios de validação e generalização, questões ainda pouco discutidas entre os pesquisadores.

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, sendo realizada em campo por meio de entrevistas narrativas com três professoras da Educação Infantil atuantes no Maternal II do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Jornalista Oduvaldo de Oliveira Batista, situado no Bairro de Mandacaru, em João Pessoa - Paraíba.

Antes de iniciar as entrevistas, foi feita uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI, a fim de observar o nível de participação da comunidade nas atividades da escola. Foram avaliados aspectos como a realização de reuniões bimestrais e a colaboração entre os profissionais da escola e órgãos municipais, como o Programa Saúde da Família (PSF), verificando como a comunidade se integra ao ambiente escolar e as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil.

Durante o estudo, observou-se também os métodos de ensino, o planejamento das aulas e a frequência desses planejamentos. Foi verificado se as professoras colaboram na elaboração dos planos juntamente com a equipe gestora e especialistas da instituição, analisando quais estratégias são adotadas para garantir um maior engajamento entre as profissionais.

A análise dos planejamentos e planos de aula foi essencial para compreender os principais aspectos do ensino-aprendizagem, especialmente com relação à utilização da ludicidade como recurso pedagógico. Avaliou-se se os métodos lúdicos utilizados atendem às expectativas e se são aplicados de forma eficiente e esclarecedora, além de identificar os pontos positivos desse tipo de abordagem no desenvolvimento das crianças.

Para a condução das entrevistas, foi criada uma pergunta mobilizadora destinada às docentes, que receberam os pseudônimos de professoras Flor, Margarida e Rosa. O diálogo foi estabelecido de maneira livre, sem manipulação das respostas, permitindo que as entrevistadas se sentissem à vontade para responder de forma espontânea e descontraída. A pergunta inicial foi: "Quando começou sua história com as práticas lúdicas na docência da Educação Infantil?"

Posteriormente, as professoras Flor, Margarida e Rosa foram questionadas, separadamente, sobre a prática pedagógica através da ludicidade. As perguntas abordaram se o uso de atividades lúdicas em sala de aula melhora o aproveitamento das crianças e se estas atividades aumentam o interesse das crianças por serem pequenas. Além disso, foi indagado se a ludicidade permite uma melhor avaliação dos alunos e se a prática lúdica possibilita perceber avanços, retrocessos ou dificuldades no desenvolvimento das crianças. As professoras também foram questionadas sobre como poderiam ajustar suas práticas para auxiliar no entendimento e progresso das crianças.

Dando continuidade ao tema, foram exploradas questões sobre a viabilidade de se utilizar a ludicidade como método avaliativo na educação infantil. Foi discutido se o uso de brincadeiras, contação de histórias e jogos pedagógicos facilita a concentração e o desenvolvimento das crianças, proporcionando um melhor entendimento dos conteúdos abordados em sala de aula, considerando sua faixa etária.

As respostas alinhadas ao longo das entrevistas possibilitaram uma investigação aprofundada sobre as práticas de ludicidade na educação infantil. Ao final, foi realizado o tratamento dos resultados, com uma análise crítica e reflexiva baseada no referencial teórico, no que concerne a categorização dos pontos importantes nas narrativas analisadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Relato da professora Flor sobre a descoberta da ludicidade na sua docência

A primeira professora entrevistada, Flor, começou o seu relato refletindo sobre a importância do lúdico na sua trajetória como docente. De acordo com ela, a descoberta da ludicidade em sala de aula aconteceu de maneira inesperada, em um ambiente que proporcionava recursos para explorar essa dimensão pedagógica. A professora mencionou que, ao iniciar sua carreira em uma escola da rede privada de João Pessoa, deparou-se

com um espaço repleto de recursos multimídia e brinquedos educativos, o que possibilitou observar de perto os efeitos dessa metodologia no desenvolvimento das crianças. Ela afirma:

[...] comecei a trabalhar com a ludicidade no ano de 2010, quando iniciei minha docência em uma escola da rede privada aqui em João Pessoa. Lá, encontrei uma sala com jogos de multimídia, brinquedos educativos maravilhosos que facilitaram a parte pedagógica e o desenvolvimento das crianças. Percebi que elas assimilavam o conteúdo com muita facilidade, o que me motivou a trabalhar mais através da ludicidade. Confesso que, durante a minha formação como pedagoga, vi muito mais teoria. Mesmo nos estágios, não tive a oportunidade de trabalhar com o lúdico (Professora Flor).

A experiência relatada pela professora Flor converge com Luciana Ostetto (2008) na discussão sobre a falta de uma abordagem mais prática e sensível da ludicidade na formação de professores. Segundo a autora, é fundamental que os futuros pedagogos tenham contato com o lúdico de forma concreta e experiencial durante o curso de Pedagogia, uma vez que a ludicidade oferece a oportunidade de explorar novas maneiras de aprender e de ensinar.

Essa fala revela uma crítica à formação pedagógica, que, segundo a professora, priorizou a teoria em detrimento da prática lúdica. Ela destaca a eficácia do lúdico no processo de aprendizagem, especialmente na assimilação dos conteúdos pelos alunos, algo corroborado por teóricos como Jean Piaget (1975), que aponta para o papel central do jogo e da descoberta no desenvolvimento infantil.

Figura 1: Crianças se equilibrando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Ao refletir sobre essa experiência, é interessante articular o relato com as contribuições de Tizuko Kishimoto (1998), que discute a importância de jogos e brinquedos na Educação Infantil como elementos que não só engajam as crianças no processo de ensino-aprendizagem, mas também permitem que elas desenvolvam sua criatividade e autonomia. Para Kishimoto (2010), o jogo não deve ser visto apenas como um meio para o aprendizado, mas como uma experiência essencial que respeita a natureza lúdica da criança, permitindo que o processo de aprendizagem se dê de maneira integrada e significativa.

A professora Flor prossegue refletindo sobre as dimensões da ludicidade:

Sabemos que, através do lúdico, estamos trabalhando a ludicidade e suas dimensões, e a capacidade que as crianças têm de transformar tudo em brincadeiras e jogos de forma espontânea. O brincar ajuda as crianças a desenvolverem habilidades motoras, e através das atividades lúdicas, elas formam conceitos, relacionam ideias e estabelecem relações (Professora Flor).

Abramowicz (2003) afirma que o brincar na educação infantil não deve ser visto como mera distração, mas sim como um processo formador que contribui para o desenvolvimento integral da criança. A fala da professora Flor revela sua compreensão sobre essa função da ludicidade, destacando como as atividades lúdicas ajudam no aprendizado e na assimilação dos conteúdos de maneira mais eficaz.

Essa visão está alinhada às ideias de Vygotsky (2003), que enfatiza o brincar como uma atividade mediadora do desenvolvimento cognitivo e social. A professora, ao observar o impacto positivo do lúdico no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, reforça a importância de criar espaços onde as brincadeiras sejam parte do processo de ensino-aprendizagem.

A docente finaliza sua reflexão abordando os desafios que surgem no ambiente escolar:

[...] A perspectiva dentro da sala de aula é boa, pois, por serem crianças pequenas, sempre destaco as brincadeiras como método avaliativo, podendo enxergar avanços, regressões ou outras situações adversas dentro do ambiente escolar. Afirmando que às vezes preciso ter um maior controle, pois, com a liberdade das crianças, podem surgir situações adversas, como briguinhas entre elas e perguntas inesperadas. Para elas, tudo é novidade e estão na fase dos questionamentos; através da ludicidade em sala de aula, muitas novidades e desafios podem surgir (Professora Flor).

Na análise deste relato, observa-se a importância de que a formação docente contemple práticas de ludicidade, algo que Ostetto (2003) também defende ao destacar que a ludicidade deve fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, não apenas como

recurso didático, mas como um direito da criança. Assim, fica evidente que a formação inicial dos professores deve garantir uma maior vivência prática da ludicidade.

Aqui, é importante ressaltar que a fala da professora Flor reflete um desafio comum em muitas formações docentes: a ausência de uma integração real entre teoria e prática. Conforme apontam Ostetto (2008) e Abramowicz (2003), a ludicidade não pode ser apenas um adendo ao currículo formativo dos professores, mas deve ser vista como uma metodologia integradora, que possibilita o desenvolvimento integral da criança e proporciona formas diferenciadas de aprendizado. A docente, ao perceber que suas crianças assimilavam o conteúdo com facilidade por meio do lúdico, testemunha o poder transformador dessa prática.

A experiência de Flor nos aponta para a necessidade de um redimensionamento na formação inicial dos professores. Enquanto Abramowicz (2003) defende que a ludicidade deve ser incorporada como um direito e uma prática cotidiana das crianças, Flor nos mostra que, em sua formação, o lúdico era tratado de maneira periférica. Esse distanciamento entre a formação teórica e a prática pedagógica sugere que muitas vezes a formação docente carece de oportunidades concretas para que futuros professores experimentem, criem e reflitam sobre as práticas lúdicas.

A narrativa de Flor também pode ser analisada à luz de Irene Beber (2018), que ressalta a necessidade de as escolas possibilitarem contextos e oportunidades para que o lúdico se faça presente de forma estruturada e planejada, a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Beber aponta que a ludicidade deve ser uma prática incorporada ao cotidiano da escola, rompendo com a visão de que brincar é apenas uma atividade recreativa.

Portanto, ao mencionar que as crianças conseguem “assimilar o conteúdo com muita facilidade” através do lúdico, Flor toca em um ponto crucial: o brincar não é um desvio do processo de ensino-aprendizagem, mas sim uma metodologia que facilita e potencializa esse processo. A ludicidade não é apenas um meio para fins educacionais, mas uma estratégia que permite a vivência plena da infância no espaço escolar.

4.2 Relato da professora Margarida sobre os desafios encontrados

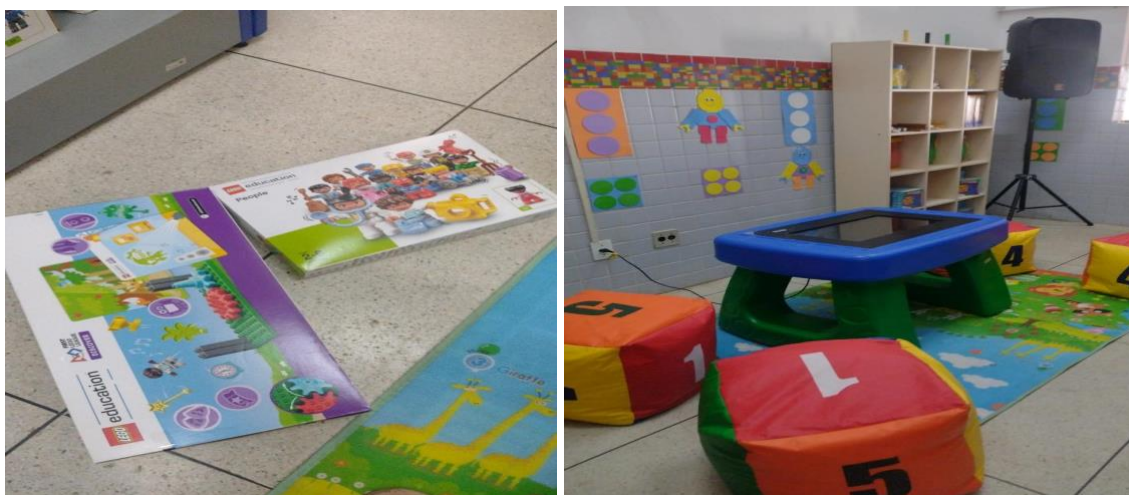
A professora Margarida, segunda entrevistada, abordou os desafios enfrentados na educação infantil, especialmente em relação à inserção da ludicidade em um contexto de rígida estrutura institucional. Durante o seu depoimento, destacou a dificuldade em

conciliar as exigências impostas pelos órgãos responsáveis pela educação com a prática lúdica, reconhecendo a importância de permitir que as crianças explorem o brincar de maneira mais livre. A professora destacou que:

[...] As crianças sempre têm muita energia para novas propostas e desafios que são impostos sobre elas, gostam de novidades e de sair da rotina. Tudo para elas é novo; não gostam muito de ficarem sentadas e presas a explicações e atividades que não as movimentem. [...] O desafio encontrado são as regras institucionais pelos órgãos responsáveis pela educação, pois exigem o cumprimento da rotina, horários e projetos que acabam tirando um pouco essa liberdade do brincar, principalmente em relação ao cumprimento dos horários. Aqui no CMEI, temos uma rotina grande: horário para troca de roupa, banho, café, escovação, almoço, lanche, jantar... Isso acaba sendo rotina demais para as crianças (Professora Margarida).

Essa fala revela uma tensão entre a necessidade da criança de explorar o mundo de forma criativa e os limites impostos por uma estrutura escolar que prioriza a normatização. Conforme discutido por Kishimoto (2010), o brincar é um ato natural da criança, que exige liberdade de ação e de criação. Quando a escola impõe uma rotina rígida, as possibilidades de exploração lúdica são restringidas, o que pode prejudicar o desenvolvimento integral da criança. A estrutura escolar, ao tentar padronizar o comportamento infantil, limita a potência do brincar, conforme apontado por Isabel Bujes (2002).

Figura 2: Recursos pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A professora Margarida expressa a dificuldade de conciliar as demandas institucionais com a prática lúdica, algo que se reflete na escassez de tempo para atividades que fujam da rigidez dos horários. Ela ressalta a importância de uma maior

flexibilidade para que o brincar possa acontecer de forma espontânea e contínua, sem a pressão de metas ou apresentações formais.

Ela ainda complementa sua reflexão dizendo:

Sei da importância da rotina, mas ainda são muito pequenas para tanta responsabilidade com cumprimentos de regras e horários, o que acaba dificultando as outras atividades, principalmente a ludicidade, pois o dia se torna apertado para tantos afazeres, também sei que o CMEI tem que cumprir e apresentar o que a secretaria de educação pede, por isso que como professora tenho que tirar um pouco a ludicidade das crianças para que sejam alcançados determinados objetivos. [...] Temos projetos que sim inclui a ludicidade, mas o que falo seria mas no brincar mesmo, sem fins de apresentações e sim só para o olhar mais criterioso do professor sobre o aluno, como observação da criança com os seus colegas, no seu agir, na sua forma de lidar seja individual ou coletiva e assim poder ajudar ainda mais os alunos em diversas situações, educar para o seu desenvolvimento social no meio em que estão inseridos, Podendo enxergar situações que corriqueiramente pode ser que não sejam vistas. [...] As regras impostas acabam se tornando pesadas, para os professores e para as crianças que ficam sem tempo para mais práticas lúdicas, que deixe às crianças e os professores com mais liberdade de escolha para diversas temáticas abordadas no CMEI. Temos pinturas, danças e apresentações, mas tudo muito mecanizadas, o que torna às crianças apenas produtivistas do que está sendo impostos a elas, o que determina muitos fatores sobre nós professores e as crianças, esses fatores acaba tirando a liberdade do brincar e do aprender através da ludicidade (Professora Margarida).

O depoimento de Margarida ressalta um dos principais entraves para a implementação do lúdico nas escolas: a imposição de uma rotina institucional rígida. Essa rigidez é mencionada por Abramowicz (2003) como uma das grandes barreiras ao pleno desenvolvimento das crianças, já que transforma a escola em um espaço muitas vezes opressor, que não permite a espontaneidade e o brincar livre. O brincar, nessa perspectiva, é relegado a uma posição secundária, o que contraria as próprias necessidades e características da infância.

A fala de Margarida também nos alerta para um paradoxo da Educação Infantil: embora seja reconhecido que as crianças têm uma energia criativa e demandam práticas inovadoras, elas são, muitas vezes, forçadas a se adaptarem a rotinas que limitam a exploração de novas experiências. Esse tipo de rotina, como critica Luciana Ostetto (2008), está mais voltado para a produtividade e o controle do que para o respeito às necessidades lúdicas e espontâneas das crianças.

Os apontamentos narrativos da professora Margarida refletem o conflito entre o brincar livre e as imposições de uma Educação Infantil cada vez mais estruturada e com horários rígidos. Evidenciando como a ludicidade acaba sendo deixada de lado em nome do cumprimento de uma rotina que, muitas vezes, não contempla as necessidades de liberdade e espontaneidade das crianças.

Esse tipo de rotina engessada, desmobiliza o brincar como uma prática cotidiana, vinculando-o a projetos específicos ou apresentações. A ludicidade, em contrapartida, permite uma maior liberdade e autonomia das crianças, e seu uso deve ir além do produtivismo escolar.

Aqui, a crítica ao "produtivismo" infantil conecta-se com as reflexões de Beber (2018), que critica a tendência das escolas em transformar a Educação Infantil em uma preparação para o Ensino Fundamental, centrada na reprodução de conteúdos e no adestramento das crianças para uma rotina de tarefas. Segundo Beber, essa postura retira da criança a oportunidade de ser protagonista do seu processo de aprendizagem, fazendo com que o lúdico seja instrumentalizado para fins didáticos, ao invés de ser respeitado como um valor em si.

A menção de Margarida sobre o caráter “mecanizado”, denuncia como o brincar mecanizado e controlado perde sua essência, transformando-se em uma atividade artificial. Portanto, verdadeiro brincar só acontece quando as crianças têm autonomia para decidir como, quando e com quem brincar. Quando o lúdico é subordinado a objetivos educacionais rígidos, ele deixa de ser uma prática criativa e passa a servir a interesses adultos.

4.3 Relato da professora Rosa sobre a sua prática de ludicidade na Educação Infantil

A professora Rosa, por sua vez, descreveu como inclui o lúdico em suas práticas pedagógicas, utilizando diversos recursos como contos de histórias, danças, desenhos e o uso de uma brinquedoteca equipada com materiais como Lego e mesas digitais. Ela narra que:

[...] costumo trabalhar muito com o lúdico na sala de aula através de conto de histórias, danças, desenhos e ilustrações, pinturas e imagens. Aqui no CMEI temos teatros de fantoches e a brinquedoteca que tem o Lego, a mesa digital que também ajuda muito no lúdico. [...] Procuro sempre trazer algo que chame a atenção das crianças para que aprendam através do brincar, através dos conteúdos dado e do planejamento da aula, incluo brincadeiras que ajudem as crianças na assimilação do conteúdo e no seu desenvolvimento (Professora Rosa).

Essa fala ilustra o que Ostetto (2000) chama de "ambientes de descoberta", espaços que favorecem o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças. Para a professora Rosa, esses momentos lúdicos são essenciais para o aprendizado das crianças, permitindo que elas assimilem o conteúdo de forma mais prazerosa e significativa.

Ao utilizar diferentes linguagens - como histórias, dança e tecnologia - Rosa consegue atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil (Beber (2009). Beber afirma que o lúdico não deve ser restrito a uma única forma de expressão, mas deve estar presente em diversas atividades, promovendo a integração do corpo, da mente e das emoções.

O uso de tecnologias digitais como parte do ambiente lúdico, presente na narrativa da professora Rosa, reflete as discussões contemporâneas sobre a integração de novos meios na educação infantil. Beber (2009) aponta que o uso de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de exploração e criação das crianças, desde que utilizado de forma planejada e com o intuito de promover a interação e o protagonismo infantil.

Na brinquedoteca com os lego ou a mesinha digital, trabalho a coordenação motora, autonomia, criatividade e a reflexão diante dos jogos e atividades que são administradas naquele dia, as crianças são curiosas e dinâmicas, gostam de perguntar e de novidades, sempre estão dispostas às brincadeiras (dançar, cantar, pular e interpretar), por isso a importância da ludicidade pois os desafiam a aprender de forma leve e prazerosa [...] Como docente gosto de trabalhar com projetos lúdicos, pois aprecio o desenvolvimento das crianças de forma saudável e adequada para a faixa etária deles, o que se torna satisfatório para mim, saber que estão gostando da minha aula, aprendendo e ao mesmo tempo estão se desenvolvendo e adquirindo conhecimentos que levarão por toda a vida (Professora Rosa).

Ao realizar uma análise da fala da professora Rosa, compreendi que ela é uma profissional que se preocupa em incluir a ludicidade em suas atividades, enxerga as crianças com um olhar mais permissivo, valorizando a liberdade e a autonomia. Ela demonstra preocupação com a satisfação e o desenvolvimento adequado das crianças para a sua faixa etária.

A prática pedagógica de Rosa reflete o ideal defendido por Abramowicz (2003) e Ostetto (2008) de que a ludicidade na educação infantil não deve ser apenas uma estratégia para facilitar a transmissão de conteúdos, mas um princípio orientador da própria prática docente. Quando Rosa menciona que utiliza o lúdico para trabalhar coordenação motora, criatividade e reflexão, ela demonstra como o brincar pode ser uma ferramenta integradora que não apenas ensina, mas que também desenvolve múltiplas dimensões da criança.

Respeitando os limites das crianças, Rosa conduz suas aulas de maneira leve e agradável, conseguindo direcioná-las sem fugir do planejamento, enquanto ensina, explora e estimula a criatividade tanto dela quanto das crianças. Sobre isso, Jean Piaget (1978) afirmou que as manifestações lúdicas estão relacionadas ao desenvolvimento da

inteligência e aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Abaixo, segue uma imagem das crianças interagindo em um momento lúdico.

Figura 3: Crianças brincando e interagindo umas com as outras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A escolha de Rosa de trabalhar com tecnologias digitais no contexto da ludicidade aponta para uma atualização necessária no debate sobre o lúdico na educação infantil. Ao integrar recursos digitais, ela permite que as crianças explorem novas linguagens e modos de expressão. A brinquedoteca, longe de ser apenas um espaço de lazer, torna-se um local de experimentação, criatividade e aprendizagem autônoma, permitindo que as crianças, conforme Ostetto (2008) argumenta, sejam protagonistas de suas próprias experiências.

Ao analisar todas as narrativas da professora entrevistada, depreende-se que o trabalho educacional acontece a partir da coletividade, envolvendo todos os órgãos responsáveis pela educação. Todas as profissionais entrevistadas reconhecem a importância da ludicidade na Educação Infantil e se esforçam, dentro de suas possibilidades, para aplicá-la na prática, cumprir o planejamento das aulas e atender às exigências institucionais. Sobre isso, Vygotsky (2003, p. 210) afirma que: “o professor deve ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem, motivando os alunos a construir seu próprio conhecimento”.

Nas falas das professoras, foi perceptível a necessidade e carência em aprender a ensinar por meio do lúdico durante a formação de pedagogos. Isso torna necessário um planejamento curricular detalhado, que considere as práticas e narrativas docentes do cotidiano escolar, atendendo às necessidades tanto dos professores quanto das crianças.

Dessa forma, a vivência e o aprendizado seriam considerados, transformando e adequando os docentes à prática escolar.

Sabemos que a realidade da Educação Infantil envolve ensinar e estimular o desenvolvimento social e intelectual das crianças de forma saudável para ambos os lados. Isso requer sair da rotina e explorar a imaginação, a criatividade e a autonomia, tanto dos docentes quanto das crianças, inovando e trocando conhecimentos, seja de forma coletiva ou individual, dependendo do que foi planejado para a aula.

Para que os professores tenham um bom desempenho com seus alunos e desenvolvam um projeto rico e abrangente, a prática da ludicidade deve ser incentivada desde a formação acadêmica, de modo que os educadores possam aplicá-la em sala de aula. Observou-se que, apesar de aderirem ao lúdico, as entrevistadas relatam que, por vezes, essa prática se torna cansativa, especialmente quando o brincar é exigido por datas ou projetos definidos pelo CMEI, o qual segue uma hierarquia dos órgãos competentes. Pimenta e Lima contestam essas instrumentalizações, quando apontam que “Ensinar não depende apenas da experiência e dos conhecimentos específicos, mas também dos saberes pedagógicos e didáticos” (Pimenta; Lima, 2004, p. 9).

As entrevistadas relataram que a rotina cansativa acaba afetando o ensino lúdico. O cansaço impede as professoras de realizarem aulas mais dinâmicas, levando-as, muitas vezes, a optarem por uma abordagem mais tradicional, com as crianças sentadas e realizando atividades xerocadas. No entanto, as docentes afirmam que, nas aulas com ludicidade, as crianças brincam, conversam, interagem, gostam mais das atividades e aprendem melhor. Já nas aulas mais tradicionais, as crianças parecem inquietas e desmotivadas, embora as professoras reconheçam que essas aulas também são necessárias para o cumprimento das regras estabelecidas pelo CMEI.

Figura 4: Crianças em momentos lúdicos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

As práticas docentes com enfoque lúdico precisam de mais espaço e apoio para que as professoras da Educação Infantil não se sintam sobrecarregadas com os projetos lúdicos, mas sim confortáveis e seguras ao executá-los. Tais práticas envolvem uma maior interação entre professoras e crianças, haja vista que, por meio das brincadeiras e jogos, a prática docente se torna um elo de troca mútua de conhecimentos.

É pela compreensão da educação como uma forma potente de intervir no mundo, que os professores podem promover grandes mudanças em seus ambientes de trabalho. É mais do que justo que busquem se aperfeiçoar, atuando de maneira comprometida com a construção de conhecimentos a partir de uma perspectiva que permita desenvolver, nas crianças, as habilidades fundamentais à formação humana. Para Pimenta e Lima (2004), a profissão docente é uma prática social, ou seja, um meio de intervir na realidade por meio da educação, que ocorre principalmente nas instituições de ensino.

Portanto, as atividades devem ter o intuito de envolver a participação de todas as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades criativas. Sob esta perspectiva, as professoras devem buscar práticas educativas que sejam prazerosas e mobilizadoras de conhecimento, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre o aprender e o aprender brincando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, com base nas leituras e nas entrevistas realizadas no CMEI, constata-se que as práticas docentes de ludicidade estão incluídas no projeto pedagógico e nas diretrizes da Educação Infantil. No entanto, é necessário que o lúdico vá além das apresentações escolares e atividades avaliativas, assumindo um papel de maior relevância para os docentes, visto que é uma prática fundamental no ambiente escolar.

No CMEI pesquisado, as docentes participam de formações continuadas, o que contribui significativamente para o processo de desconstrução do ensino tradicional. É importante compreender que o aprendizado na infância requer o ato de educar e ensinar por meio das brincadeiras e de todas as possibilidades que a ludicidade oferece.

O direito ao brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, social, intelectual e psicológico, e é garantido pela LDB, que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa

forma, assegura-se o direito das crianças e das práticas docentes que utilizam o lúdico como ferramenta de ensino. Para uma qualificação adequada do trabalho docente, é fundamental que, desde a formação do pedagogo, haja espaço para práticas lúdicas que orientem e ensinem a conduzir as ações didáticas, priorizando brincadeiras e interações entre os alunos e a comunidade escolar.

É necessário que, durante a formação dos pedagogos, haja uma articulação entre teoria e vivências lúdicas, que serão utilizadas com as crianças no cotidiano escolar. Como estudante conculinte de Pedagogia e a partir das entrevistas realizadas, percebi a importância da união entre teoria e prática na formação acadêmica, visando uma educação mais conceitualmente consistente e pedagogicamente potente.

Por meio desta pesquisa, das entrevistas realizadas e das observações na instituição estudada, foi possível entrelaçar as respostas e analisar algumas falas que se destacaram durante as entrevistas. A ludicidade está presente na Educação Infantil, sendo trabalhada em maior ou menor medida pelas docentes, na medida em que todas reconhecem a importância do brincar. As professoras afirmam que é por meio das atividades lúdicas e do direcionamento das propostas que as crianças são instigadas e despertam para o conhecimento, a partir da espontaneidade e da sua vivência escolar, assimilando os conteúdos apresentados.

Dessa maneira, a prática lúdica em sala de aula promove uma troca contínua de conhecimentos entre crianças e professoras, permitindo a expressão das vontades e hábitos, e conferindo autonomia tanto às docentes quanto às crianças, saindo da rotina tradicional de ensino e contribuindo para práticas criativas no cotidiano da docência.

Por fim, concluo que as docentes do CMEI pesquisado, reconhecem às práticas lúdicas e suas dimensões no processo de ensino-aprendizagem, e sua importância para a Educação Infantil. Mas foi observado que estas práticas podem se tornar enfadonhas para as docentes e para as crianças, principalmente quando se torna uma ação por obrigatoriedade, com fins para a elaboração e exposições de projetos, por parte dos órgãos competentes que compõem a instituição.

A rotina do CMEI, acaba atrapalhando e dificultando o desenvolvimento natural das crianças que frequentam esse ambiente, visto que a faixa etária é de 2 e 3 anos, assim dificultando a percepção das docentes e as brincadeiras livres das crianças, que necessitam de espaço e tempo para um melhor aprendizado, a partir do seu descobrimento como indivíduos dentro ou fora do ambiente escolar.

Espero que esta pesquisa contribua para as práticas docentes e para os estudantes do curso de pedagogia, promovendo a inclusão da ludicidade tanto durante a formação quanto no contexto escolar. Destarte, desejo que os professores adquiram a autonomia necessária para implementar essa prática de ensino, permitindo que o sujeito se torne autor de conhecimentos, e não apenas um sucessor das regras impostas pela educação e pela sociedade tradicional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. o direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez., 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEBER, Irene Carrillo Romero; SILVA, Ivone Cella da. **A ação pedagógica na educação infantil**: O protagonismo das crianças. Revista Educação Cultura e Sociedade, v. 8, n. 1, p. 152-162, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DPEA, 2002. 286p. Educação e Filosofia Uberlândia, v.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

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] República Federativa do Brasil, Brasília, 1990.

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

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação**: um estudo com obras de Ruth Rocha. 2014. 408f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. In: LARROSA, Jorge et al. *Dejame que te cuete*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

FOUCAULT, M. Michel Foucault. Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas, novembro, 2010, p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEIF, Josiane e BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Trad. Júlio César C. Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação docente**. Campinas: Papirus, 2008.

PIAGET, Jean. O jogo – 2ª parte. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiann M. Oiticida. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 115-274.

PIAGET, J. (1978) **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima (Org.). **Diversidade e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. **Explorando narrativas**: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro. Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 105-135.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.