

**LÚDICO, JOGOS E BRINCADEIRAS: UM OLHAR DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES/SC**

PLAYFULNESS, GAMES AND PLAY: A VIEW FROM EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TEACHERS IN LAGES/SC

JUEGO, JUEGOS Y JUEGOS: UNA MIRADA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
INFANTIL EN LAGES/SC

Yara Castro de Borba¹ 0000-0003-0830-1775
Josilaine Antunes Pereira² 0000-0002-9990-0919

¹ Secretaria de Educação do Município de Lages - Lages, Santa Catarina, Brasil;
yaraborba21@gmail.com

² Secretaria de Educação do Município de Lages - Lages, Santa Catarina, Brasil;
antunesjo@hotmail.com

RESUMO:

O presente artigo é um recorte de Dissertação de Mestrado em Educação e tem como foco o lúdico, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil. O objetivo geral é investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil em Lages/SC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia de pesquisa a entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática, com base em uma pesquisa de campo realizada em onze Centros de Educação Infantil municipais. O estudo contou com a participação de doze professoras que atuam em turmas de Pré I e Pré II. A Análise Temática revelou que, na prática, as professoras utilizam diversas abordagens para incorporar o lúdico no ambiente educacional, promovendo momentos dinâmicos e diferenciados de troca de experiências e aprendizagem. No entanto, constatou-se que a maioria delas tende a enfatizar o brincar intencional, priorizando jogos e brincadeiras dirigidas.

Palavras-chave: lúdico; jogos; brincadeiras; educação infantil.

ABSTRACT:

This article is an excerpt from a Master's Dissertation in Education and focuses on play, games and play in Early Childhood Education. The general objective is to investigate how play, games and play are present in the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers in Lages/SC. This is a qualitative research, using interviews as a research methodology based on a semi-structured script. The data were analyzed through Thematic Analysis, based on a field research carried out in eleven municipal Early Childhood Education Centers. The study included the participation of twelve teachers who work in Pre-I and Pre-II classes. The Thematic Analysis revealed that, in practice, teachers use different approaches to incorporate play into the educational environment, promoting dynamic and differentiated moments of experience exchange and learning. However, it was found that most of them tend to emphasize intentional play, prioritizing games and guided play.

Keywords: ludic; games; play; early childhood education.

RESUMEN:

Este artículo es un extracto de un Trabajo Fin de Máster en Educación y se centra en el entretenimiento, los juegos y los juegos en Educación Infantil. El objetivo general es investigar cómo la diversión, los juegos y los juegos están presentes en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Infantil de Lages/SC. Se trata de una investigación cualitativa, utilizando como metodología de investigación la entrevista, basada en un guión semiestructurado. Los datos fueron analizados mediante Análisis Temático, a partir de una investigación de campo realizada en once Centros de Educación Infantil municipales. El estudio contó con la participación de doce docentes que trabajan en las clases de Pre I y Pre II. El Análisis Temático reveló que, en la práctica, los docentes utilizan diferentes enfoques para incorporar el juego al ambiente educativo, promoviendo momentos dinámicos y diferenciados de intercambio de experiencias y aprendizaje. Sin embargo, se encontró que la mayoría tiende a enfatizar el juego intencional, priorizando los juegos y el juego guiado.

Palabras clave: lúdico; juegos; juegos; educación infantil.

Introdução

O lúdico surge na Educação Infantil como uma forma de trabalho diferenciado, quando está relacionado à construção dos sujeitos. As brincadeiras e os jogos podem servir de ferramenta para oportunizar, as crianças, diversas formas de troca de experiências e interação, auxiliando e estimulando os mais diversos aspectos da infância.

Este artigo é um recorte de Dissertação de Mestrado em Educação finalizada em 2023 sobre o tema: Lúdico, jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Vislumbrou-se pesquisar o lúdico e sua potencialidade no processo de construção dos sujeitos na Educação Infantil, a partir do questionamento: de que maneira o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão sendo utilizados na prática pedagógica das professoras na Educação Infantil? Para responder à questão de pesquisa, delineou-se como objetivo deste artigo investigar de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil do município de Lages/SC

A pesquisa empírica foi conduzida em 11 Centros de Educação Infantil Municipal (Ceim) e envolveu a participação de 12 professoras de Educação Infantil da fase pré-escolar, atendendo crianças de quatro a cinco anos de idade. O foco do estudo está na relevância da ludicidade no contexto escolar, destacando como ela é utilizada e sua importância no desenvolvimento das crianças por meio de jogos e brincadeiras. Embora o referencial teórico não seja explorado detalhadamente neste momento, ele permeia as análises realizadas, oferecendo suporte para a compreensão dos dados coletados e das práticas observadas.

Metodologia

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa e a consequente análise e discussão dos resultados que compõem este texto. São definidos os conceitos de pesquisa, seus tipos e abordagens, o *lôcus* de estudo e os sujeitos investigados.

Conforme Gil (2002), pesquisar é um processo essencial para a produção de conhecimento. Por meio de uma pesquisa conduzida com critérios bem estabelecidos, é possível aprofundar o estudo de um campo ou área do saber, analisando aspectos que nem sempre possuem explicação prévia. Assim, a pesquisa se caracteriza como um procedimento investigativo que busca respostas a problemas específicos, com o intuito de propor soluções aplicáveis na prática.

Neste estudo, optou-se pela **Análise Temática (AT)**, esse método permite que os sujeitos investigados relatem suas experiências do contexto escolar ou na Educação Infantil, possibilitando a associação de seus relatos com a temática pesquisada. A fundamentação dessa abordagem baseia-se nos estudos de Souza (2019), que se inspiram nos trabalhos de Virginia Braum e Victoria Clarke.

Segundo Souza (2019), a Análise Temática compartilha características com procedimentos clássicos de análise qualitativa. “[...] Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas (Souza, 2019, p. 52)”. A AT pode ser conduzida de maneira dedutiva (com base em uma estrutura teórica pré-definida) ou indutiva (a partir dos dados coletados). Independentemente da abordagem, Souza (2019) ressalta que a AT é valorizada por sua praticidade e ampla aplicabilidade, podendo ser utilizada em diferentes contextos de pesquisa qualitativa.

Para a realização deste estudo, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram realizados contatos com as direções de Centros de Educação Infantil Municipal (Ceims). Entre os estabelecimentos abordados, 11 aceitaram participar, incluindo as professoras de suas equipes. Após a confirmação da participação, as entrevistas foram agendadas individualmente.

No momento das entrevistas, a pesquisadora apresentou o documento de Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, assinado por representantes da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e da Secretaria da Educação do Município de Lages (SC). As professoras participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pela UNIPLAC, garantindo a ética no processo de coleta de dados.

As entrevistas, realizadas entre março e maio de 2023, tiveram duração média de 15 a 20 minutos. Após a coleta, os dados foram transcritos, a análise das respostas foi realizada por meio da Análise Temática, metodologia que possibilita compreender o que é dito pelos sujeitos, identificando padrões e significados. Essa abordagem revelou-se particularmente adequada para estudos qualitativos em educação.

As entrevistas, baseadas em um roteiro semiestruturado, proporcionaram flexibilidade para explorar aspectos emergentes durante as falas das participantes. Conforme Sousa e Cabral (2015), a entrevista, por sua capacidade formativa, oferece importante contribuição para pesquisas qualitativas, especialmente em contextos educacionais. Dessa forma, a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados permitiu compreender as percepções das professoras da Educação Infantil de Lages (SC) sobre o uso do lúdico, dos jogos e das brincadeiras em suas práticas pedagógicas.

Função dos Centros de Educação Infantil

Sabemos que os espaços destinados à Educação Infantil, em geral, exercem influência importante nos sujeitos que a frequentam, sendo tanto um espaço de aprendizagens relativas ao conhecimento produzido, quanto um espaço de socialização, de estabelecimento de relações para além do âmbito familiar. No que diz respeito às crianças de 0 a 5 anos de idade, que têm seus primeiros contatos com a instituição de Educação Infantil, essa etapa tem por objetivo o desenvolvimento integral dessas crianças.

Por se tratar da primeira inserção da criança em ambiente institucional educativo e em razão da idade com que elas iniciam essa trajetória, entende-se como importante que se ofereça um ambiente adequado, estimulante e seguro para o desenvolvimento infantil. No entanto, como será observado, a Educação Infantil também acaba por assumir funções que vão além dos aspectos cognitivo e social.

A respeito da função da Educação Infantil, uma das abordagens das entrevistas realizadas com as professoras dos Ceims participantes, observa-se que a maioria compreende essa instituição como espaço no qual são desenvolvidos diferentes aspectos da criança, que vão do cognitivo ao socioemocional, o que corresponde ao previsto nos documentos relativos à essa etapa da educação. Tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do

Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL) (Brasil, 2010; Brasil, 2017; Lages, 2021), conforme refletimos a seguir.

As respostas das professoras apontam que a Educação Infantil assume diferentes funções, que vão desde o cuidado, relativo aos bebês, por exemplo, conforme salientado por Violeta¹ e Hortênsia e, indiretamente, Íris, ao mencionarem que quanto mais tarde a criança entra na Instituição de Educação Infantil, mais complexa parece ser a sua adaptação e acompanhamento no Ensino Fundamental, em razão dos aspectos relativos a vivência no ambiente destinado a Educação Infantil que não foram desenvolvidas.

Geralmente as crianças que já frequentam a Educação Infantil, desde o berçário [...] têm um nível. [...] as crianças que chegam no pré que vêm de casa, é outro nível, [...] com a pandemia se atrasaram muito. [...] não sabiam se vestir [...] abrir torneira, [...] (Violeta, entrevista, 2023).

[...] Tem um lado positivo [...] a criança precisa muito desse aconchego da família, desse lugar, da família, da mãe, desses cuidadores, mas [o Ceim] também é importante [...] porque faz esse processo de integração, [...] desse desvincular, de socialização. [...] (Hortênsia, entrevista, 2023).

[...] bem importante. Tanto para os pais, que a maioria da nossa realidade precisa, quanto para o desenvolvimento deles [os alunos], quanto mais tarde eles entram, mais dependentes. Isso atrasa lá na parte fundamental, que é a alfabetização (Íris, entrevista, 2023).

Pode-se mencionar um aspecto relevante na fala da professora Violeta, que são as consequências da pandemia de Covid-19 (2020-2021), que resultou no isolamento social e fechamento dos Centros de Educação Infantil e das escolas por quase dois anos, afetando o desenvolvimento das crianças. Estudos como o de Dalpiaz e Braatz (2022), já abordam essa questão, no entanto, a abrangência dos reflexos do isolamento social ainda precisa ser mais bem analisada.

Alguns aspectos já podem ser sentidos nos Ceim, como cita Violeta. No entendimento de Dalpiaz e Braatz (2022), muitas crianças sequer tiveram acesso ao ensino remoto, ficando apenas com os materiais disponibilizados pelas instituições e dependendo do que os familiares poderiam auxiliar. Porém, considerando-se a realidade socioeconômica e educacional de boa parte das famílias brasileiras, o auxílio das famílias foi precário. Soma-se a isso a função da educação básica, aqui especificamente a educação infantil, como espaço de socialização, conforme apontado nas falas das professoras, aspecto que foi amplamente afetado pelo isolamento, assim, “[...]. Sem convivência com outras pessoas que não fossem do seu círculo familiar, a criança deixa de vivenciar experiências, o que foi possível perceber facilmente no retorno às instituições” (Dalpiaz; Braatz, 2022, p. 6).

¹ A fim de preservar a identidade das participantes da pesquisa, estas foram identificadas com nomes de flores.

Outra questão apontada nas falas que, de certo modo, para as professoras Margarida e Camélia, afetam no processo educacional diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos e digitais. A percepção dessas professoras é de que as mídias digitais e os aparelhos eletroeletrônicos, como o televisor e os celulares, acabam por isolar, de certa forma, as crianças do convívio físico com outras da sua faixa etária. De um lado, Margarida ressalta a importância do Ceim para afastar as crianças dessas tecnologias e promover outras formas de interação: *“As crianças ficam muito tempo no celular, na TV, [o Ceim] é muito importante”* (Margarida, entrevista, 2023). Já para Camélia, há certo despreparo no Ceim *“[...] para receber essas crianças mais cedo [...], tá muito defasado e ficando tudo muito complicado”, pois, segundo ela, “[...] as crianças vêm com uma falta de criatividade, de vontade, talvez até por conta das mídias digitais, que hoje estão um celular na mão bem cedo”*.

A partir dessas percepções, retoma-se a ideia do Ceim como espaço de socialização, de contato com crianças e adultos para além do âmbito familiar. O socializar aparece, então, como uma função importante, na medida em que permite a convivência e consequente aprendizado das relações sociais que se refletem na vida dos sujeitos desde a infância até a fase adulta.

No entanto, como apontaram as professoras Magnólia e Rosa, a Educação Infantil ainda enfrenta desafios quanto a essa função de atender às necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

[O Ceim] tá assumindo um papel que nem é dela[e]. Oito horas uma criança dentro de [do Ceim] [...], ela vai chegar em casa, vai dormir, não vai ter contato com os pais. [...] nós somos pai, mãe, tudo que a criança tem aqui (Magnólia, entrevista, 2023). Aqui eles vêm socializar, interagir, aprender e, muitas vezes, a parte também da educação, dos, [...] valores, desde uma escovação de dente que eles não aprendem em casa [...]. Mesmo sabendo que não cabe a nós, professoras, trabalhar tudo isso, é aquilo que eles aprendem (Rosa, entrevista, 2023).

Na percepção dessas professoras, o espaço destinado a Educação Infantil, acaba por assumir um papel que não lhe compete, que são os cuidados, os ensinamentos básicos relacionados à higiene, por exemplo, além do afeto e atenção que, muitas vezes, as famílias, em razão da necessidade de trabalhar fora de casa o dia todo, não conseguem dar aos filhos, que também chegam em casa cansados após passarem cerca de oito horas no Ceim.

Essa reflexão tem sido tema de discussões ao longo do tempo, especialmente considerando as transformações sociais do século XX, que impactaram as concepções sobre infância e o papel da educação. Sob a perspectiva da criança como sujeito de direitos, o dever de cuidar e educar é entendido como uma responsabilidade coletiva, na qual as instituições de Educação Infantil também desempenham um papel fundamental, conforme entende Rocha (2003). Para a autora:

[...] as instituições que passam a ser co-responsáveis pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família (Rocha, 2003, p. 2).

Os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil são cada vez mais complexos, especialmente diante das expectativas relacionadas ao cuidado e à educação de crianças que chegam às instituições em idades cada vez mais precoce. Esse contexto exige desses profissionais não apenas um preparo técnico e pedagógico aprofundado, mas também uma sensibilidade para atender às necessidades emocionais, sociais e cognitivas dessas crianças, além de estabelecer parcerias efetivas com as famílias. Essa questão resgata antigas percepções sobre creches e instituições de Educação Infantil como espaços voltados ao cuidado, especialmente enquanto os pais trabalham, ao mesmo tempo em que essas instituições passam a ser reconhecidas como ambientes de aprendizagem (Rocha, 2003).

De acordo com Pasqualini e Martins (2008), a Educação Infantil, historicamente compreendida de diferentes maneiras, enfrenta dificuldades para consolidar uma identidade própria. Isso se reflete nas falas de professoras, que apontam de forma crítica que muitas crianças chegam aos Centros de Educação Infantil sem dominar hábitos cotidianos, como práticas básicas de higiene. Essas observações indicam que a Educação Infantil acaba por assumir, além do educar, a função de cuidar e ensinar questões pessoais, o que, na percepção de algumas profissionais, ultrapassa os objetivos atribuídos a essa etapa educacional.

Ainda segundo Pasqualini e Martins (2008), há uma visão recorrente de que o papel das instituições de Educação Infantil se limita a cuidados básicos, como alimentação, higiene e supervisão. Essa perspectiva tende a reduzir a caracterização dessas instituições, reforçando sua imagem como espaços de guarda e cuidado. Contudo, para as professoras entrevistadas, a Educação Infantil, nos espaços onde atuam, também é entendida como um ambiente essencialmente educacional.

Frente às colocações das professoras, estas foram questionadas como o Ceim poderia atuar neste contexto. Das respostas, destaca-se a percepção da Professora Magnólia, para quem o Ceim poderia ser um espaço no qual se possa “[...] *ver a criança como um indivíduo em construção, que precisa do abraço, que tem hora que ela não quer fazer a atividade, que ela precisa de carinho, de afago*” (Magnólia, entrevista, 2023). O olhar para a criança como sujeito

também pode ser pensado conforme a ideia constante nas DCNEI, de que a Educação Infantil é espaço de desenvolvimento integral da criança.

Essa situação é apontada por Dalpiaz e Braatz (2022), que estudaram sobre os impactos da pandemia nas crianças bem pequenas, situando o afastamento social como um dos aspectos que mais teve consequências complexas para todos.

Já outros apontamentos, como os das professoras Gérbera e Camélia, abrem a discussão para os próximos tópicos a serem abordados neste texto, que são as práticas pedagógicas e o lúdico, os jogos e as brincadeiras e o que ocorre no Ceim em relação às crianças que adentram as Instituições de Educação Infantil cada vez mais cedo.

Conforme a professora Gérbera, uma forma do Ceim melhorar como espaço de desenvolvimento integral das crianças “*É mesmo através do lúdico*”, no entanto, alerta, “[...] [o Ceim] *só precisava dar mais apoio aos materiais pedagógicos pra gente*” (Violeta, entrevista, 2023). A professora Camélia complementa essa percepção ao refletir que as crianças bem pequenas e as crianças pequenas “[...] *não sabem ler, mas sabem mexer no celular, em tudo*”, ressaltando que, nesse caso, a Educação Infantil parece não acompanhar os saberes que a criança traz, ou seja, “[...] *tá um pouco para trás em várias questões de espaço, de materiais, de parceria com a família também*” (Camélia, entrevista, 2023).

Também é importante refletir sobre as percepções da professora Tulipa sobre a função do Ceim como espaço no qual ocorrem aprendizagens relevantes ao desenvolvimento da criança, percepção que se alinha aos documentos referentes à Educação Infantil e autores que abordam essa questão, a exemplo das DCNEI (Brasil, 2010) e de Reda e Ujii (2009).

Na percepção de Tulipa, a Educação Infantil se apresenta como alicerce, que contribui para a formação de uma base sólida, contudo, para que isso ocorra, ressalta a necessidade de o ambiente educativo estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Essas colocações alinham-se a outras percepções a respeito da importância da formação inicial e continuada dos professores, de um espaço apropriado para que as práticas educativas se desenvolvam e permitam a convivência da criança com seus pares e os adultos que atuam no Ceim, como uma forma de promover aprendizagens que resultem na socialização, na convivência em grupo, conseqüentemente, no desenvolvimento socioemocional. Conforme se observa, essas percepções trazem aspectos do discurso constante em documentos referentes à Educação Infantil, a exemplo das DCNEI (Brasil, 2020) e da BNCC (Brasil, 2017).

A seguir, apresentamos uma breve contextualização sobre lúdico, jogos e brincadeiras e suas contribuições na Educação Infantil.

Lúdico, jogos e brincadeiras na Educação Infantil

Neste artigo, os jogos e as brincadeiras serão abordados como ferramentas pedagógicas que exploram a ludicidade, contribuindo para a formação das crianças como sujeitos. Além disso, investigaremos sua origem enquanto recursos pedagógicos capazes de enriquecer os momentos de ensino e promover o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Em conformidade com as DCNEI, “[...]. As práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos orientadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 25), desenvolvendo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, “[...]. As creches e pré-escolas, ao elaborarem a proposta curricular, levarão em consideração suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, definindo formas de integrar essas experiências” (Brasil, 2010, p. 27)

Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos utilizados como ferramentas a serem exploradas na Educação Infantil podem oportunizar às crianças momentos diferenciados de interações em um ambiente de vivências e troca de experiências que estimule o desenvolvimento de diversos aspectos da infância. Nesse sentido,

A construção lúdica carrega de afeto o processo de aprendizagem. São momentos de criação nas quais a criança tem a possibilidade de extravasar seu imaginário na construção do saber. É o que costumamos chamar de saber com sabor, com a liberdade de inventar, de aprender e de brincar (Rojas, 2007, p. 41).

Partindo desse contexto, o lúdico surge como uma proposta e/ou possibilidade de se estimular e facilitar o processo de interação e socialização da criança na Educação Infantil, espaço no qual se pode experimentar e vivenciar aspectos da infância, bem como receber estímulos para desenvolver potencialidades afetivas, estéticas e éticas, corporais e emocionais, na construção de sujeitos de direitos e subjetividades.

As práticas pedagógicas que visam a construção da criança como sujeito consideram a desvinculação de uma intervenção tradicional para assumir ações pedagógicas com o objetivo de um desenvolvimento integral. Partindo desse contexto, este estudo visa compreender de uma melhor forma como essa ferramenta pode ser potencializada, de modo a contribuir no processo de aprendizagem das crianças.

No ambiente educativo, o professor desempenha um papel essencial, desde a infância, ao promover, por meio de sua prática pedagógica, as múltiplas possibilidades que o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem oferecer para enriquecer a construção de saberes. Por meio do planejamento e da diversificação das atividades, é possível criar momentos significativos de

troca e vivência, que vão além do tradicional, contribuindo de forma expressiva para a formação integral das crianças.

Ao integrar o brincar à Educação Infantil, não se estimula apenas a criatividade, a autonomia, o planejamento, a resolução de problemas, a comunicação e a linguagem. Também se valoriza o "ser", o "sentir" e o "perceber o outro", promovendo a convivência e a criação coletiva.

Nesse contexto, a socialização, o encontro com diferentes perspectivas, ideias e gostos ampliam o campo de experiências das crianças. Assim, surgem aprendizagens que transcendem o conhecimento sistematizado e conteudista, permitindo que, ao brincar, as crianças expressem emoções e sentimentos de forma espontânea. Elas compartilham e experimentam diversas situações e papéis, o que contribui significativamente para seu desenvolvimento e formação como sujeitos.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras revelam-se ferramentas poderosas na Educação Infantil, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Elas favorecem a independência nas escolhas, a expressão de emoções e o conhecimento sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Como afirma Santos (2013, p. 1):

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil. E como sabemos as mudanças da sociedade e das práticas sociais atualmente andam extinguindo o brincar da vida do homem e tais mudanças foram incorporadas à infância, antes brincar era uma coisa típica que hoje é rara, é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade não deixar que o brincar desapareça. Para isso temos que elaborar a organização de tempo e espaços para a brincadeira, pois se não o fizermos a criança não o fará sozinha, temos que colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira aconteça, brincadeira é o processo de educação da criança e temos que reconhecer o brincar em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo. É necessário que os educadores infantis realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o "brincar" não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual a criança deve passar (Santos, 2013, p. 1).

Ainda, cabe destacar que o ato de brincar é influenciado pelo tempo, pela cultura e o contexto social. Dessa forma, a sociedade vivencia novas formas de sentir prazer e aproveitar o lazer durante a rotina diária e da convivência social conforme o tempo, o meio e a cultura nos quais está imersa.

O lúdico no âmbito institucional, nos diferentes espaços de interação, pode trazer benefícios e contribuições para a formação dos sujeitos da educação infantil, ou seja, pode ser utilizado e potencializado com o intuito de tornar a Instituição de Educação Infantil um

ambiente mais descontraído, já que atende crianças que vivenciam o brincar dentro e fora da instituição.

De acordo com Santos (1999, p. 115), “O brincar está sendo utilizado cada vez mais na educação construindo-se numa peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para construção do conhecimento”.

Reiteramos que a ludicidade faz parte da realidade da maioria das crianças desde o nascimento e que a brincadeira e o jogo estão presentes no dia a dia até mesmo dos adultos em diferentes contextos. O lúdico é, portanto, uma maneira divertida de aprender, que contribui para o desenvolvimento social, físico e intelectual. Isso porque,

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada (Friedmann, 2002, p. 43).

É relevante destacar que o ato de brincar se modifica de acordo com diversas circunstâncias e grupo de pessoas, dessa forma, pode-se alterar conforme o contexto no qual os sujeitos estão inseridos (Friedmann, 2002). Parte daí a relevância do brincar na Educação Infantil. Ou seja, muitas vezes, a mesma brincadeira pode ser adaptada conforme a necessidade da turma, portanto, do coletivo.

Entende-se, assim, que a partir das brincadeiras existe a possibilidade de se criar outras, pois as crianças têm a liberdade de inventar coisas guiadas pela imaginação e a experiência, contribuindo com a formação pessoal e do grupo. Isso porque, as atividades lúdicas oportunizam às crianças brincar entre si, aprendendo de forma significativa.

Através das atividades lúdicas pode-se oportunizar às crianças momentos descontraídos de socialização nos quais elas podem se expressar, socializar e se comunicar com outros indivíduos de maneira espontânea, interagindo com autonomia. Nesse sentido,

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (Pereira, 2005, p. 20).

Sendo assim, nota-se uma preocupação com o ato de brincar, principalmente quando nos referimos à Educação Infantil (Ujiie, 2008a). Por essa razão,

[...] faz-se necessária uma preocupação com o resgate do brincar, enquanto patrimônio lúdico-cultural, uma vez que este é um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo como explicitam diversos autores, teóricos e pesquisadores da área (Ujiie, 2008a, p. 55).

Refletindo sobre a brincadeira em dimensões que extrapolam os espaços destinados à Educação, pode-se entendê-la como um patrimônio lúdico-cultural (Ujiie, 2008a). Isso porque o brincar se constitui um fenômeno universal em que as brincadeiras tradicionais são marcadas por valores culturais que passam de geração em geração. Dessa forma, oportunizar brincadeiras que integrem esse patrimônio lúdico-cultural – as brincadeiras tradicionais – é uma contribuição para a manutenção da diversidade cultural, também essencial na Educação Infantil.

É importante destacar que, ao se tratar de crianças pequenas que ingressam pela primeira vez em uma Instituição de Educação Infantil, o lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, pode ser uma estratégia valiosa. Quando bem explorado pelo professor, esse recurso contribui significativamente para o processo de formação dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio intelectual, da criatividade, da inteligência emocional e do pensamento crítico da criança.

O brincar e o jogo, [...], são compreendidos como atividades de mesma natureza; no entanto; o brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-deconta, expressão livre; já o jogo, se constitui num espaço de vivência diverso do universo habitual, onde a fantasia e a realidade se cruzam e existe um conjunto de regras e normas determinadas, que caso quebradas podem destruir esse universo. Que é um lugar de exercitação de habilidades adquiridas por experiência e vivência (Ujiie, 2008b, p. 2).

Por meio dos jogos, as crianças são estimuladas a pensar estratégias que ajudem no seu desempenho, o que contribui para que tenha iniciativa na tomada de decisões, escolhas e organização de estratégias. Dessa forma,

Considerando que os jogos estão presentes nas vidas, não só da criança, mas também dos adultos, isto os torna instrumentos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de qualquer pessoa e, portanto, deve ser levado em consideração pelos educadores em qualquer nível de ensino. Qualquer atividade lúdica provoca estímulos nas pessoas, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas (Sant'Anna; Nascimento, 2011, p. 30).

Conforme se pode observar, as atividades lúdicas são consideradas potentes na Educação Infantil, podendo servir de instrumento e/ou ferramenta valioso no processo de desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, ao promover estímulos que exploram os sentidos psicomotores, vitais e operatórios (Sant'Anna; Nascimento, 2011).

Conforme Kishimoto (2011), conceituar a palavra jogo não é simples: “[...] Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais, amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, [...], quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros” (Kishimoto, 2011, p. 15).

Sendo assim, uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído”, assim, “[...] Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou os distanciam” (Kishimoto, 2011, p. 18).

Significa dizer que, em contexto mais amplo, o jogo é uma questão cultural e, como tal, tem particularidades que vêm do contexto sociocultural em que foi criado ou adaptado. Desse modo, um mesmo jogo pode ter regras e finalidades diferentes para cada cultura que o adota como forma de tornar um determinado momento mais lúdico, mais sério ou mais competitivo (Kishimoto, 2011).

Segundo Kishimoto (2011, p. 19), no entanto, “[...] Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista”. São citados como exemplo o “Arco e a Flecha” que, para os povos originários, são ferramentas de caça para sobrevivência, enquanto em outro contexto os mesmos objetos são vistos como brinquedos.

Na obra *Homo Ludens*, de Huizinga (2018, p 4), por exemplo, ressalta-se que “[...] No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’”, ou seja, não se trata de uma “[...] atividade puramente física ou biológica”, ele vai além disso, assumindo, então, “uma função *significante*” (grifos do autor). Isso condiz a ver o jogo como uma atividade que tem um determinado sentido.

Ao falarmos de jogo como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez limitada pela palavra que usamos para exprimi-la. Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de “concepção” foi efetuado por mais do que uma vez (Huizinga, 2018, p. 33, grifo do autor).

Em conformidade com Huizinga (2018), concorda-se que o jogo é uma atividade humana e está presente em diversos momentos de nossa vida, ou seja, em geral, todos conhecem algum tipo de jogo. No entanto, aquilo que significa a palavra para nós, pode expressar um outro sentido em culturas de outras sociedades.

Desse modo, pode-se pensar que o jogo pode ser experimentado ou vivenciado de diversas formas. Ele pode ser um meio de expressão, pode ser uma espécie de exercício físico ou mental e, também, há possibilidade de que seja uma forma de comunicação e de aprendizado. Além disso, uma das características que marcam o jogo é a ideia de coletividade, ou seja, em

geral, há necessidade de um outro, de um grupo, embora determinados jogos nem sempre exijam a pluralidade.

É importante frisar, no entanto, que ao explorar a potencialidade e o entretenimento relacionado ao jogo, sendo ele dirigido ou atividade orientada, o professor deve respeitar a vontade de cada sujeito, oportunizando que as crianças tenham momentos livres durante as ações desenvolvidas. Esses momentos são essenciais no processo de construção do sujeito, pois, através deles, as crianças podem criar, expressar e desenvolver novas habilidades. Conforme Kishimoto (2011, p. 24), “[...] a imagem de infância é enriquecida, também, como o auxílio de concepções psicológicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”.

De acordo com Kishimoto (2011, p. 30): “Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, assim, o ensino, a direção do professor”.

Cabe ressaltar que no contexto educacional promover uma educação desafiadora pressupõe e envolve diversos métodos e estratégias para se alcançar os objetivos definidos no planejamento. O uso de jogos educativos, por exemplo, constitui-se uma dessas estratégias, contudo, Kishimoto (2011) alerta que mesmo tendo como central a ideia educativa, o modo como se aplica o jogo pode nem sempre estar no caminho dos objetivos traçados.

Kishimoto (2011) cita como exemplo quando se adota o jogo como uma abordagem coercitiva, ou seja, a criança não tem autonomia, e isso pode resultar em desmotivação. O contrário se dá quando há flexibilidade e liberdade, quando a criança não é apenas o sujeito que joga sob a orientação e o rigor imposto pelo professor, ela participa do processo, conseqüentemente, pode se sentir mais motivada e tem a chance de vivenciar outras experiências e tomar decisões.

Segundo Macedo, Passos e Petty (2005, p. 14),

O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas conseqüências [sic] sejam eventualmente positivas ou preparatórias de alguma outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporcionou no momento de sua realização. Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas.

Em sua discussão, Macedo, Passos e Petty (2005) pontuam o caráter autotélico do brincar, ou seja, trata-se de uma atividade prazerosa por si só. E por ser assim, a criança também aprende consigo mesma e com os sujeitos e objetos envolvidos na brincadeira, reafirmando-se, desse modo, a dimensão social da brincadeira e as experiências que a coletividade pode oportunizar aos indivíduos.

A brincadeira livre na Educação Infantil também pode contribuir no processo de desenvolvimento, pois, a partir do momento que as crianças iniciam uma brincadeira, elas passam a imaginar e a desenvolver habilidades e atitudes que possibilitam uma infinidade de novas experiências e papéis. Sendo assim, destaca-se, com Wenner (2011, p. 30), que

[...] as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis – aderem ao jogo de “tentar”, ao desafio do novo, exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado. Além disso, ao brincar, expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos (Wenner, 2011, p. 30).

O trecho acima traz uma discussão sobre a importância da imaginação e da brincadeira o processo de desenvolvimento da criança. A ação do “brincar” é utilizada como um meio de tentar coisas novas, enfrentar desafios, o que facilita e auxilia no desenvolvimento dos sujeitos e na capacidade de enfrentar e lidar com situações diversificadas e desconhecidas.

Wenner (2011) situa a brincadeira como relevante no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Destaca, assim, que o brincar não é somente uma atividade lúdica. Ainda segundo o mesmo autor, o ato de brincar pode contribuir de forma saudável no crescimento das crianças, oportunizando momentos de exploração e conhecimento de mundo, capacitando-as a lidar com os desafios e aprendendo a entender e/ou compreender as próprias emoções. Já para Barbosa e Ramos Fortuna (2017, p. 19),

[...] a importância do brincar, enaltecendo sua dimensão livre, não significa que a brincadeira livre seja livre da participação do adulto, e, particularmente no contexto da Educação Infantil, do educador. Ora, a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar.

De acordo com os autores até aqui citados, o brincar livre pode oportunizar o desenvolvimento integral da criança, o autocontrole e a percepção dos próprios limites, contribuindo com o desenvolvimento da criatividade e estimulando a autonomia.

Sendo assim, considerando a potência do lúdico como uma ferramenta na área da Educação Infantil, é importante destacar que a Educação Infantil do município onde aconteceram as entrevistas, possui suas Diretrizes Curriculares, documento que foi construído com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Tais diretrizes servem de

embasamento para a educação municipal, com intuito de contribuir com o processo de aprendizagem e de construção dos sujeitos

A seguir, apresentamos alguns trechos da pesquisa de campo e um recorte da leitura das entrevistas aplicadas com as professoras.

Vamos brincar? Estratégias e dinâmicas na Educação Infantil

Apresentamos, aqui, as diversas formas e ferramentas que as professoras entrevistadas utilizam no ambiente de aprendizagem para tornar os momentos de interação e aprendizagem mais atrativos e dinâmicos. É primordial salientar a importância do professor, já que a Educação Infantil acolhe/recebe crianças que na maior parte das vezes estão sendo inseridas naquele ambiente pela primeira vez. Em um espaço/ambiente desconhecido, com uma nova rotina e regras que nem sempre fazem parte do seu dia a dia. Observa-se nas falas das professoras que a maioria delas, busca desenvolver atividades que envolvam a ludicidade.

A professora Magnólia, trabalha a ludicidade no “*corpo em movimento*” (Entrevista, 2023), utilizando a psicomotricidade, onde o sujeito aprende a fazer na prática. De acordo com Freire *et al.* (2021, p. 2789) “[...] é uma área que visa o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo muito importante para o trabalho com crianças no período da educação infantil”. É possível observar através da entrevista, que outras professoras também evidenciam estratégias diversificadas que utilizam os jogos e as brincadeiras como ferramenta nas atividades desenvolvidas.

[...] não é o tempo todo [...], porque, [...], há] todo um currículo que a gente deve seguir, [...] então a gente estabelece alguns critérios, alguns momentos em que eles têm essas possibilidades de exploração [...] (Azaléa, entrevista, 2023).

[...] gosto muito [...] de abordar os temas sempre a partir da literatura. [...] sempre trabalhando no lúdico, ainda que seja no papel [...] (Hortênsia, entrevista, 2023).

[...] através do lúdico, com materiais, sucatas. [...] o alfabeto, os números, carta, para eles saberem, tipo aprendendo já o alfabeto, os números (Gérbera, entrevista, 2023).

[...] bastante brincadeiras mesmo, joguinhos sempre, [...] bingo das vogais. [...] um dado grande com as vogais, [...] a lata das vogais [...] brincadeira com balão, [...], cores, separar as pecinhas em potinhos, [...] grampinhos com as cores (Petúnia, entrevista, 2023).

Observa-se, nas falas, que as professoras atentam para o lúdico, no entanto, se percebe uma preocupação em relação ao alfabeto. Não se pode dizer que a abordagem não se dá pelo lúdico, por meio de jogos e brincadeiras. Isso foi enfatizado pela maioria das professoras entrevistadas. Elas citam diferentes brincadeiras e alguns jogos como forma de apresentar o alfabeto de modo que as crianças o reconheçam como elementos da escrita.

Já a professora Amarílis afirma seguir uma rotina para que as crianças saibam o que irá acontecer, pontuando que isso se dá por meio do lúdico.

[...] vejo a necessidade da rotina. [...], ele [o aluno] sabe exatamente o que vai acontecer no dia dele, mas [...] sempre procuro [...] inovar. [...] uma música diferente, [...] hora da história, mas um dia com livro, outro dia encenado [...] (Amarílis, entrevista, 2023).

Em vista do observado, as ações pedagógicas das professoras, concentram-se em atividades dirigidas, com o intuito de seguir o currículo, mas sempre inovando e fazendo uso de ferramentas e estratégias que possam tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

No entanto, quando se pensa em uma prática dirigida, ela se aproxima mais da pedagogia tradicional, com um planejamento organizado sem considerar a flexibilidade. Ainda que algumas professoras revelem a intenção de mudar algumas rotinas, enfatiza-se a necessidade de se atender a um currículo pré-determinado, o que acaba por acentuar alguns elementos, como os jogos e brincadeiras voltados a conhecimentos que antecipam, de certo modo, aspectos da alfabetização.

Evidenciamos aqui o comentário da professora Azaléia, que diz adaptar seu planejamento e suas ações à abordagem da “*interação e a pedagogia da escuta*”, seguindo princípios da Pedagogia Reggio Emília. Azaléia procura desenvolver a pedagogia da escuta, conforme ela mesma cita, revelando que busca formas variadas de atuar com as crianças.

A respeito da pedagogia da escuta sinalizada pela professora Azaléia, cabe dizer que ela está relacionada com a Pedagogia Reggio Emília, “Criada pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi” e que “[...] carrega consigo o nome da região da Itália onde foi desenvolvida”, em “1946, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, no Vilarejo de Vila Cella” (Silva; Pacagnella, 2018, p. 33).

O objetivo dessa pedagogia era o de atender “crianças pequenas”, afastando-se das práticas pedagógicas tradicionais. Desse modo, Malaguzzi, influenciado pelas “[...] teorias psicopedagógicas da Europa, tais como a proposta por Jean Piaget e Lev Vygotsky”, bem como “[...] nas propostas pedagógicas do filósofo norte-americano John Dewey, [...] institui os pilares de uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral das crianças, abarcando os aspectos intelectual, emocional, social e moral” (Silva; Pacagnella, 2018, p. 33).

Nessa abordagem educacional, o centro da proposta pedagógica está na escuta ativa, ou seja, ouvir e compreender o que a criança pensa, sabe, pretende fazer, e na empatia como forma de aproximação entre professor e criança. Nessa pedagogia, considera-se o que as crianças pensam sobre si e sobre o mundo que as cerca como elemento essencial para que se pratique uma educação significativa e centrada na criança (Rocha, 2020).

Para desenvolver essa pedagogia, professores buscam ouvir as crianças e compreender suas opiniões, pensamentos, sensações, atendo-se a aspectos emocionais que se apresentam nas conversas e atitudes e assuntos que despertam interesse individual de cada criança.

Rocha (2020) enfatiza que a escuta se torne parte da mediação, a empatia é um dos aspectos principais, na medida em que, ao se colocar no lugar da criança é possível compreender as experiências e as expectativas que ela tem. Por meio da empatia, é possível desenvolver um relacionamento de confiança e de cumplicidade entre professor e criança, o que pode melhorar o desenvolvimento da criança, que se sentirá segura em um ambiente e com pessoas que conseguem entender seu modo de pensar e de agir.

De acordo com Malaguzzi (2016), a partir do momento que se dá a cumplicidade entre professor e criança no campo da Educação Infantil, o professor, como mediador do processo, também se torna o motivador para que cada vez mais a criança participe e expresse suas opiniões e sinta-se segura para isso. O respeito se torna a base dessa cumplicidade que se dá na relação dialógica e empática, dessa forma, professor e criança se tornam cúmplices do desenvolvimento de saberes e experiências. Pode-se dizer que quando a criança se sente segura, ela também acaba por participar ativamente do que ocorre em sala de aula e, assim, é possível desenvolver momentos de tomadas de decisões que contribuam para o desenvolvimento individual e do coletivo. (Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2016).

Observa-se por meio das falas das professoras entrevistadas que apesar de existir a necessidade de atender ao que determinam as orientações da Secretaria de Educação do município e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Ceim, a maioria delas ainda segue uma pedagogia tradicional. Desse modo, quando relacionam o lúdico, também o condicionam ao uso de materiais e estratégias diversificadas, mas não focadas na perspectiva da criança, no interesse e nas necessidades individuais, como se poderia pensar quando as abordagens se concentram em outras pedagogias centradas no que a criança sente, espera, deseja e pode desenvolver com autonomia e segurança.

Nas falas das professoras identifica-se a questão lúdica como uma oportunidade de transformar o período que a criança está inserida no ambiente escolar em um momento mais prazeroso. Percebe-se também, a utilização de rodas de conversas, música, jogos e brincadeiras, entre outros, como estratégias utilizadas para trabalhar as atividades cotidianas das turmas de Pré I e Pré II em questão. Conforme, pode-se perceber a seguir:

Eu trabalho com materiais construídos por mim mesma. [...] concretos, [...], utilizo reciclados, papelão, coisas diferentes no papelão [...] (Margarida, entrevista, 2023).

[...] *sempre assim, com muito jogo, muita brincadeira. A maioria das coisas confeccionada por eles* [...] (Rosa, entrevista, 2023).

[...] *tem que ter material, [...] mais concreto, uma confecção diferente* (Violeta, entrevista, 2023).

[...] *jogos e as brincadeiras sempre, o lúdico [...] expor tudo que elas fazem nos corredores [do Ceim] [...] diversos materiais para que elas possam manusear* (Camélia, entrevista, 2023).

[...] *a gente cria junto com eles. [...] Através de jogos, bastante jogos. Para não ficar bastante maçante na folha, [...]. Bastante lúdico* (Íris, entrevista, 2023).

[...] *geralmente umas brincadeiras, alguns jogos, por serem mais prazerosos. [...] é aí que a criança vai desenvolver o aprendizado de uma forma prazerosa* (Tulipa, entrevista, 2023).

Por meio desta pesquisa, observa-se que as professoras entrevistadas, abordam diversos assuntos e temas com as crianças, através da ludicidade, utilizando materiais diversificados como recursos no âmbito escolar. Entre eles a sucata, em conformidade com as falas das professoras Gérbera e Íris: “*Vamos construir um esqueleto. [...] como vai ser feito [...]? Através de materiais sucata, como papelão*” (Gérbera, entrevista, 2023), e da professora Iris que diz: “*quero ensinar [...] as cores [...] brincando com algo colorido, que eu possa explorar, desde que seja sucata, tampinha, que seja um jogo*” (Íris, entrevista, 2023). Diversos recursos e matérias manipuláveis são utilizados, de acordo com a fala da professora Tulipa: “*peças de encaixe, os lego, massinha de modelar, quebra-cabeça [...] diferentes objetos, brinquedos [...] que eles possam criar, recriar [...], inventar com os pares*” (entrevista, 2023).

Pessanha (2021, p. 105), afirma que:

O conhecimento pode ser mais bem desenvolvido com a utilização de recursos concretos e através do envolvimento das crianças de Educação Infantil de maneira direta nas regras das brincadeiras, divisão de tarefas, utilização de materiais concretos com foco na aprendizagem. Estimular na criança a participação nas brincadeiras, no brincar, no compartilhar faz com que torne mais suave e prazeroso a aplicabilidade das atividades direcionadas (Pessanha, 2021, p. 105).

Ao utilizarem os materiais concretos, as professoras adaptam os mesmos para diferentes usos, como trabalhar noção de cores, de números, de letras, associando cada temática a uma situação, por meio do jogo ou da brincadeira. A professora Magnólia, por exemplo, citou o trabalho com a letra A, associada à abelha. Para isso, ela propõe conhecimentos sobre a abelha: “*abelha faz mel, como a abelha faz?*”, usa também “*músicas de abelha, brincadeira de abelha, não só o papel, claro que precisa ter registro, mas precisa, primeiro, todo um processo pra depois a criança chegar na escrita*” (Magnólia, entrevista, 2023). A respeito dessa professora, observa-se certa preocupação em relação à noção de letras do alfabeto e a questão do registro, da escrita. Não se pode afirmar, no entanto, que se está antecipando aspectos da alfabetização, pois, conforme sua fala, Magnólia trabalha um processo anterior, a associação de conhecimentos, por meio do lúdico, com letras do alfabeto.

Considerando que a Educação Infantil no município de Lages/SC segue as DCSMEL, observa-se, nessas Diretrizes, uma preocupação com a forma como as atividades estão sendo

executadas nos espaços educacionais. A esse respeito, há considerações importantes relacionadas à função social da leitura e da escrita em busca de uma realidade diferenciada de aprendizagem. Sendo assim, é estabelecido que “[...] A Educação Infantil deve provocar a criança e despertar nela o interesse pelo mundo [...]” (Lages, 2021, p. 78). Dá-se, ainda, destaque à exigência que a própria sociedade impõe aos ambientes destinados à Educação com relação ao período e momento certos de alfabetização.

Cabe dizer que as DCSMEL ressaltam que a Educação Infantil não tem por obrigatoriedade alfabetizar as crianças, mas pode provocar e instigar o seu interesse pelo trabalho proposto, ou seja: “[...] provocar a criança a conhecer o mundo e expressar seus conhecimentos por meio de múltiplas linguagens trazidas por elas (o desenho, o faz de conta, a dança, a música, etc.)” (Lages, 2021, p. 79). Assim, observando o exposto nas Diretrizes municipais, pode-se entender, de certa forma, a preocupação das professoras com o trabalho que se aproxima da leitura e da escrita.

Embora os documentos referenciais para a Educação Infantil salientem a ludicidade como elemento que se consolida na proposta de jogos, brincadeiras e interações, isso não se traduz como uma tarefa simples ou fácil, conforme abordam Duarte e Mota (2021). Significa dizer que o trabalho com o lúdico necessita de conhecimentos teóricos, atividades diversificadas e formação constante por parte do professor e de outras pessoas que atuam diretamente com as crianças na Educação Infantil (Duarte; Mota, 2021).

Apresentar o concreto é uma das ações citadas pela professora Violeta, que leva às crianças uma boneca de pano representando a Emília, personagem de Monteiro Lobato: “*para eles pegarem, tirarem foto, manusearem, porque só ver de repente não chama atenção deles*”. Nessa ação, a professora também utiliza a “*música da Emília*”, explica quem é o autor que criou a Emília e fez “*atividade relacionada à Emília*” (Violeta, entrevista, 2023).

Salienta-se, com os exemplos citados, a importância da diversidade de práticas e abordagens e que o elemento concreto também esteja presente no fazer cotidiano da Educação Infantil. A boneca Emília, citada acima, é um objeto concreto, com o qual as crianças podem sentir, pegar e brincar. Como também, tampinhas, latas com figuras, bolinhas, que podem vir a contribuir com o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, por meio de jogos e brincadeiras.

Sendo assim, pode-se observar com Santos e Pereira (2020) que a Educação Infantil:

[...] pautada na ludicidade e a utilização de jogos e brincadeiras pode representar um importante enfoque didático que, utilizado em sala de aula, irá permitir uma adequada adaptação e consequentemente apropriação dos conhecimentos através do interesse e

motivação. Assim, propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos preponderantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e reflexos importantes sobre a vida escolar do aluno (Santos; Pereira, 2020, p. 481).

Assim, a ludicidade se constitui como uma forma que contribui para com o desenvolvimento de diversos aspectos necessários não somente à educação institucionalizada, mas para a formação integral da criança.

As professoras trazem em suas falas a utilização do lúdico como uma ferramenta que faz parte da rotina e de suas práticas, bem como algumas delas também ressaltam a importância da observação e adequação das atividades conforme a realidade de cada turma ou criança. Como relata a professora Petúnia, “[...] *a gente vai [...] tentar trazer sempre o mais lúdico possível [...], mas nem sempre dá certo, aí a gente [...] viu que não deu certo aquilo, tenta outra coisa*” (Petúnia, entrevista, 2023).

Essa colocação traz para discussão a importância de um olhar atento para saber o que pode ser feito e quando é necessário mudar ou ajustar o planejamento, porque as crianças também mudam de acordo com suas vivências.

Além dos materiais concretos e suas associações, também são citadas, nas falas das professoras, as percepções e sensações, usadas como forma de chamar a atenção das crianças. A professora Rosa, por exemplo, relaciona o balanço da cortina pelo vento, o sol atravessando a janela como formas de abordar fenômenos da natureza, chamando a criança para usar a imaginação: “[...] *Ah, olha lá a mágica do tempo acontecendo [...]*”. Essas percepções também são usadas como forma de conseguir a atenção das crianças, ativando “[...] *um pozinho que vai trazer silêncio, então, a todo momento, mesmo que seja uma atividade que não é considerada lúdica, a gente traz isso para eles, para eles se divertirem [...]*” (Rosa, entrevista, 2023).

É possível observar nas falas das professoras, que elas buscam formas diferenciadas de trabalhar e adaptar a rotina da sala de aula, apesar de não negarem a existência de um currículo, elas procuram trazer o conhecimento de uma maneira mais próxima da realidade de cada criança. Pode-se pensar que essa forma de atuação se relaciona com o que Kohan (2017) entende como novo modo de pensar a Educação Infantil. Ou, uma educação pautada em um trabalho de estímulo ao pensar criativo, isto é, uma maneira de repensar a forma como novos conhecimentos são ofertados às crianças e como isso permite explorar potencialidades do pensamento e da expressão por parte da criança.

Conforme entende Kohan (2017, 2007), quando se trata de pensar a prática pedagógica também caracteriza um pensar sobre a infância, no sentido de identificar sobre qual infância está sendo pensada e com a qual se trabalha. Para o autor, existe uma infância que ele denomina

como maior, ou seja, uma fase, a primeira da vida que tem como características a espera e a imposição baseada na hierarquia.

Ainda, quando se considera os documentos referentes à Educação Infantil e se reflete a respeito dos mesmos na perspectiva de infância sinalizada por Kohan (2017), na questão hierarquização normativa, pode-se visualizar que esses documentos ressaltam, constantemente, a ideia de uma criança para o futuro, ou seja, o que se propõe tem como meta o que a criança será, não quem ela é. A educação Infantil, nessa ótica, acaba por se tornar uma fase de preparação para a vida adulta, quando, atendendo aos preceitos socioculturais, o sujeito deve se portar como cidadão, com direitos e deveres, portanto adequado às normas, às regras sociais.

Observando as falas das professoras, uma delas parece se distanciar um pouco dessa previsibilidade e visão de criança como um vir a ser na vida adulta, embora suas propostas também estejam marcadas pelo direcionamento, pelas diretrizes. Azaléa cita uma brincadeira, que chama de jogo de balão, explicando que:

[...]. Por exemplo, jogo de balão, fiz em outro momento uma brincadeira com balão que envolvia mais movimento. Era de jogar o balão para cima, a gente contava a música da estátua e daí a estátua quando parava eles tinham que dizer qual era a letra que tinha no balãozinho deles. Então essa questão do jogo era para eles não se apegarem que um balão era específico de alguém, eu tinha esse outro olhar também de não só realizar o jogo pela ludicidade, mas também de trabalhar neles essa questão de entendimento, de respeito com um colega, que ele pode pegar outro balão, que era uma brincadeira de aceitação. [...] podia acontecer de estourar o balãozinho, mas a gente poderia encher outro, tipo ver outras possibilidades. E essa relação de sentimento que eles têm muito forte, às vezes, de disputa, de apego, de não saber perder ou de chorar porque aquele balão rosa era o balão dele. [...] tem esse outro lado, geralmente eu procuro fazer depois da brincadeira outro jogo, uma roda de conversa sobre o que que eles acharam daquilo, se foi legal, qual era as outras possibilidades [...] as outras brincadeiras que eles conheciam com balão, [...] eles até incentivaram, falaram outras brincadeiras e quiseram fazer [...] pedi para eles fazerem um desenho sobre essa brincadeira, [...] a gente percebe também a questão de como eles vão percebendo o nosso espaço, se o nosso espaço possibilitou essa brincadeira, se tava apertado, se teve briga. [...] porque a gente tem que trazer a aprendizagem também [...]. De interagir mais com eles e de ver o que eles estão pensando sobre aquilo, sabe? Se é interessante, se não é, porque que é ou não é, se está relacionando também com esse equilíbrio que a gente tem de currículo e de dispositivos de pais e [Ceim] (Azaléa, entrevista, 2023).

Observa-se que a professora Azaléa aponta os desafios ao trabalho na perspectiva do lúdico na Educação Infantil. Ela usa jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para promover o entendimento da criança, o respeito pelos colegas e a aceitação das diferenças. Nesse sentido, alinha-se com a ideia de desenvolvimento socioemocional registrado como um dos focos da Educação Infantil.

Também aparece a dialogia no sentido de tentar identificar, por meio da roda de conversa, o que a criança percebeu nas experiências vivenciadas enquanto o jogo era desenvolvido. Trata-se de uma possibilidade de oportunizar, à criança, momentos de compreensão dos próprios sentimentos, de como suas relações com o outro acontecem e, assim,

observar de que forma a criança expressa essas experiências, o que pode intensificar a questão da comunicação com o outro por meio da escuta e da fala de si e do outro. O que pode refletir de certa forma, uma intencionalidade quanto ao envolvimento da criança na construção do próprio conhecimento e no desenvolvimento do coletivo.

Quanto aos desafios, Azaléa destaca a dificuldade de estabelecer um equilíbrio entre a promoção do lúdico e o atendimento aos dispositivos curriculares. Trata-se de um desafio constante na Educação Infantil, tendo em vista que as instituições e seus sujeitos estão subordinados aos objetivos pré-determinados para essa fase quando se trata de educação. Ao mesmo tempo, também requer uma pedagogia voltada para o lúdico, para a descoberta, a experiência, a autonomia e à construção do conhecimento.

De maneira geral, essas considerações convergem com as das demais professoras no que diz respeito à busca por um equilíbrio entre a promoção de momentos lúdicos e a abordagem dos conteúdos curriculares. No entanto, entre as entrevistadas, Azaléa demonstra uma percepção mais crítica em relação a essa questão, embora ainda esteja vinculada a uma orientação curricular.

Conclusões

Por meio dos estudos e da análise feita durante a pesquisa e construção do artigo, é possível observar que o lúdico está presente na rotina das crianças pequenas nos CEIM's onde as professoras entrevistadas atuam. A pesquisa trouxe como tema o lúdico, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil, em busca de uma resposta a seguinte questão de pesquisa: de que forma o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no município de Lages, SC? Tendo como objetivos específicos: compreender de que maneira o lúdico interfere/contribui no processo de formação da criança; identificar se a prática pedagógica das professoras está de acordo com os documentos norteadores da Educação Infantil e analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre os jogos e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas no processo de formação da criança pequena no município de Lages/SC. Nas falas das professoras, os jogos e as brincadeiras são destacados como elementos fundamentais na rotina escolar e no desenvolvimento infantil. Embora reconheçam a existência de um currículo, nota-se um comprometimento com a qualidade das atividades propostas às crianças, integrando o lúdico ao cotidiano escolar. Essa abordagem promove momentos únicos de interação, troca de experiências e aprendizado, enriquecendo a vivência educativa.

Através da pesquisa foi possível perceber que o lúdico, os jogos e as brincadeiras muitas vezes são trabalhados, mas frequentemente são entendidos e/ou tidos como algo com o mesmo conceito ou significado. A maioria das professoras participantes apresentou em suas falas o fato de que através dos jogos pode-se trabalhar as regras e desafios, já as brincadeiras partem mais para o lado criativo e da imaginação. Ambos trazem novas experiências para as crianças, oportunizando momentos de transformação espacial, social e cognitiva.

É notório que as professoras buscam disponibilizar as crianças momentos diversificados e diferenciados de aprendizagem. Elas trazem o lúdico na sua prática e muitas vezes na falta de recursos ou materiais concretos, elas mesmas confeccionam com as crianças os próprios materiais, fazendo com que elas participem de todo o processo. No entanto, durante a análise de dados, percebe-se que em nenhum momento surgiu algo sobre o tempo e a importância da brincadeira livre que faz parte do cotidiano das crianças e também proporciona ricos momentos de desenvolvimento. Em alguns documentos ainda é destacado o quanto o ato de brincar traz benefícios quanto tratamos de resoluções e mediações de conflitos, expressão de afeto, entre outros, dando ênfase a importância dos mesmos na Educação infantil.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível compreender a realidade de diferentes escolas do município pesquisado, evidenciando um comprometimento por parte das professoras e um olhar acolhedor voltado ao bem-estar das crianças e ao seu processo de construção social na Educação Infantil. Embora ainda haja intenções de alfabetização nessa faixa etária, observou-se que as professoras têm explorado alternativas eficazes por meio da ludicidade.

O tema é abrangente e está intrinsecamente ligado à rotina da Educação Infantil, o que abre espaço para novos questionamentos e reflexões. É essencial reconhecer a presença de profissionais comprometidos com o desenvolvimento integral e a formação dessas crianças, reafirmando a importância de sua atuação nesse processo.

Agradecimentos

Este artigo é o recorte de uma Dissertação de Mestrado em Educação que teve apoio de bolsa de pesquisa do Programa Uniedu.

Referências

BARBOSA, Cláudia; RAMOS FORTUNA, Tânia. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia.

APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], v.2, n.15, 2017.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2448>. Acesso em: 29 mai. 2023.

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

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DALPIAZ, Patrícia Carolini; BRAATZ, Ketlin. Reflexos do desenvolvimento infantil durante a pandemia. *In*: CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. 2243 p.: il.; v.1.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v.21, n.15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagemna-educacao-infantil>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

FREIRE, Cleuza da Silva; BARROS, Dagmar Modesto Batista; MIRANDA, Marta Maria Rodrigues de; ALMEIDA; Mickyciele da Silva Caldas; CHAGAS, Thaysa Carla Lemes das; BARBOSA, Verônica Delgado do Nascimento. a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v.7, n.10, p.2788–2797, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2913. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2913>. Acesso em: 6 set. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. 243 p.

KISHIMOTO, Tizuko Kishimoto (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

KOHAN, Walter. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL: educação infantil**. Herval D'Oeste: Polimpressos Serviços Gráficos, 2021.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Cristie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p.57-97.

PASQUALINII, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p.71-100.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X/Bapera, 2005.

PEREIRA, Regionaldo Santo. Educação, ludicidade e as artes de governar a infância. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v.4, p.89-102, 2014. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume4/6.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v.8, n.34, p. 100-106, 2021.

REDA, Maysaa Ghassan; UJIIE, Nájela Tavares. A Educação Infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: ROCHA, R. B. A pedagogia da escuta e o papel do adulto na construção das aprendizagens na Educação Infantil. **Gepesvida**, [S. l.], v.6, n.15, p.58-70, jul./dez. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Revista Zero a Seis**, n.7, 2003.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

SANT’ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **Revemat**, Florianópolis, v.6, n.2, p.19-36, 2011.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica PesquiEduca**, [S. l.], v.11, n.25, p.480-493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica. **Webartigos**, 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-praticapedagogica/116441/>. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTOS, Sandra Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.71, n.2, p.51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v.33, n.2, p.149-158, 20 dez. 2015. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 13 set. 2022.

UJIE, Nájela Tavares. Ação lúdica na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v.4, n.1, p.1-7, 2008a. Disponível em:
<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/206>. Acesso em: 24 abr. 2023.

UJIE, Nájela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. **Analecta**, [S. l.], v.9, n.1, p.51-59, 2008b.

WENNER, Melinda. Brincar é coisa séria. *Mente e Cérebro*. **Ediouro Dueto Editorial**, São Paulo, a.18, n.216, p.26-35, jan. 2011.

SOBRE AS AUTORAS

Yara Castro de Borba. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Lages/SC.

Contribuição de autoria: realização da pesquisa e escrita do artigo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7354520834571820>

Josilaine Antunes Pereira. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Lages/SC.

Contribuição de autoria: estruturação e escrita do artigo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>

Como referenciar

BORBA, Yara Castro; PEREIRA, Josilaine Antunes. Lúdico, jogos e brincadeiras: um olhar de professoras da educação infantil em Lages/SC. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e15721, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.15721