

A escola de Educação Infantil enquanto *um* território privilegiado para a ludicidade

Samantha Dias de Lima¹

Graziele Silveira dos Santos²

José Recktenwalt³

Resumo:

Este artigo é um desdobramento da agenda de investigações do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica e apresenta resultados da aproximação de duas investigações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O texto tem por objetivo evidenciar e apresentar os modos em que a escola de Educação Infantil opera como um território de ludicidade para as crianças que a frequentam. Para isso, tem como questão norteadora: de que modos a escola de Educação Infantil pode operar como um território de ludicidade para as crianças que a habitam? Para responder a esta questão, primeiramente recorreu-se à estratégia metodológica da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e na continuidade da escrita, compondo a discussão, foi aportado o referencial teórico da área envolvendo as temáticas: ludicidade, Educação Infantil e Infâncias. Como resultados, apontou-se a necessidade de reconhecer a escola de Educação Infantil enquanto território de ludicidade, o qual é um espaço privilegiado de vida para as crianças, as quais apreendem o mundo pelas experiências que lhe são oportunizadas, reconhecendo no brincar, por exemplo, um espaço de criação cultural por excelência.

Palavras-chave:

Ludicidade. Educação Infantil. Território. Infâncias.

The daycare and preschool as a privileged territory for playfulness

Abstract: This article is an offshoot of the research agenda of the Research Group in Teaching in Basic Education and presents the results of the convergence of two investigations linked to the Postgraduate Program in Basic Education the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

¹ Doutora em Educação. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>

² Mestranda em Educação Básica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Coordenadora pedagógica de Educação Infantil na rede privada de Bento Gonçalves. Integrante do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPDEB). E-mail: graziele.silveira23@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-2922>

³ Mestrando em Educação Básica. Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: ênfase em Arte. Professor na rede municipal de Barão e de Carlos Barbosa. E-mail: profjrecktenwalt@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1523-4482>

Rio Grande do Sul. The text aims to highlight and present the ways in which the Early Childhood Education school operates as a territory of playfulness for the children who attend it. To this end, it has as its guiding question: in what ways can the Early Childhood Education school operate as a territory of playfulness for the children who inhabit it? To answer this question, the methodological strategy of the Systematic Literature Review (SLR) was first used and, as the writing continued, composing the discussion, the theoretical framework of the area was contributed involving the themes: playfulness, Early Childhood Education and childhoods. As a result, it was pointed out the need to recognize the Early Childhood Education school as a territory of playfulness, which is a privileged space of life for children, who learn about the world through the experiences that are provided to them, recognizing in play, for example, a space of cultural creation par excellence.

Keywords: Playfulness. Early Childhood Education. Territory. Childhoods.

La escuela de Educación Infantil como territorio privilegiado para la lúdica

Resumen: Este artículo es un desarrollo de la agenda de investigaciones del Grupo de Investigación do en Docencia en Educación Básica y presenta resultados del abordaje de dos investigaciones vinculadas al Programa de Postgrado en Educación Básica del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. El texto tiene como objetivo resaltar y presentar las formas en que la escuela de Educación Infantil opera como territorio de lúdica para los niños que asisten a ella. Para lograrlo, la pregunta orientadora es: ¿de qué manera la escuela de Educación Infantil puede operar como un territorio de lúdica para los niños que la habitan? Para responder a esta pregunta, primero se recurrió a la estrategia metodológica de la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) y en la continuación de la redacción, componiendo la discusión, se aportó el marco teórico del área que involucra los temas: lúdica, Educación Infantil y niñez. Como resultado, se señaló la necesidad de reconocer la escuela de Educación Infantil como un territorio de lúdica, que es un espacio de vida privilegiado para los niños, quienes aprenden el mundo a través de las experiencias que se les ofrece, reconociendo en el juego, por ejemplo, un espacio de creación cultural por excelencia.

Palabras clave: Juguetón. Educación Infantil. Territorio. Infancias.

1 Notas introdutórias

Este artigo é um desdobramento da agenda de investigações do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica e apresenta os resultados da aproximação de duas investigações de mestrado vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

O texto tem por objetivo evidenciar e apresentar os modos em que a escola de Educação Infantil opera como um território de ludicidade para as crianças que a frequentam. Faz-se destaque que a ideia de trazer a expressão “como *um* território de ludicidade” se deve ao fato de entendermos que a escola pode ocupar esse lugar, mas que não existe uma única forma para isso acontecer.

A problemática centra-se no seguinte questionamento: *de que modos a escola de Educação Infantil pode operar como um território de ludicidade para as crianças que a habitam?* Para responder a esta questão, primeiramente recorreremos à estratégia metodológica da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), onde trabalhamos no escrutínio de seis

trabalhos, sendo três teses e três dissertações. Na continuidade da escrita, compondo a discussão, recorreremos aos estudos da literatura da área envolvendo as temáticas: ludicidade, educação infantil e infâncias a partir de autores que sustentam as ideias que vamos apresentar.

Tensionando este tempo de vida e a escola que acolhe essas infâncias nos associamos a de Larrosa (2002) para tratar das experiências enquanto um período a ser vivenciado em sua plenitude. Kohan (2018), Masschelein e Simons (2013), nos auxilia para falarmos do *tempo* em suas diferentes nuances enquanto algo indispensável para viver a experiência da infância na escola de forma genuína. Luckesi (2000, 2014) e Maturana e Zoller (2004), para compreender a ludicidade enquanto promotora de vida na escola da(s) infância(s).

Partimos do pressuposto de que a escola de Educação Infantil é, ou deveria ser considerando os próprios dispositivos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o espaço de ensino e de aprendizagens comum a todas as crianças que lá estão. A escola, quando entendida como uma questão pública, compreende um princípio político que engloba o bem comum da sociedade (DARDOT; LAVAL, 2017).

Na perspectiva da Educação Infantil, que prima pelo desenvolvimento integral da criança e o reconhecimento do status de instituição que garanta e assegure os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, tais como são previstos na BNCC (BRASIL, 2017).

Ao longo da discussão que apresentaremos nesse artigo, a partir do objetivo já mencionado, “evidenciar e apresentar os modos que a escola de Educação Infantil opera como *um* território de ludicidade para as crianças que a frequentam”, colaborando assim para que a ludicidade, possa ser movimentada nas práticas pedagógicas das escolas infantis.

Gostaríamos de fazer um adendo, de que por uma questão metodológica de sistematização de escrita optamos em falar da ludicidade na etapa da EI, contudo a ludicidade não se esgota aos cinco anos e onze meses, a ludicidade como ato de interação, de brincadeira e de exploração do mundo, faz-se imprescindível em todos os níveis de ensino e também na vida cotidiana, inclusive na fase adulta. Como já disse Joseph Joubert, escritor francês, “brincar é o ensaio da felicidade” (RENÉ, 1938).

Para dar continuidade a esta discussão, este artigo foi organizado em seis seções, sendo estas “Notas introdutórias” a primeira, seguida de: 2. A Ludicidade e a Educação Infantil a partir da Revisão Sistemática de Literatura; 3. Breve resgate sociopolítico da Educação para crianças no Brasil; 4. Ludicidade e infância(s); 5. A escola de Educação Infantil como *um* tempo de experiência educativa e *um* território de ludicidade; e por último, 6. Para concluir: como pensar a escola infantil como território de ludicidade?

2 A Ludicidade e a Educação Infantil a partir da Revisão Sistemática de Literatura

Nesta seção, buscamos compartilhar os nossos bastidores metodológicos a partir da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como ferramenta metodológica-analítica. Compreende-se que, ao fazermos uso da RSL como estratégia metodológica, assumimos a necessidade de seguir um protocolo específico e reprodutível, ou seja, possibilitando a outros

pesquisadores realizarem o mesmo processo metodológico adotado. De acordo com Galvão e Ricarte (2019) um dos pontos principais acerca da RSL é o

[...] caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de buscas empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 58-59).

Em uma Revisão Sistemática de Literatura, a delimitação do problema de pesquisa faz parte do protocolo, sendo que ele deve possibilitar que as demais etapas sejam desenvolvidas. No caso deste artigo, para elaboração da questão, usamos a estratégia de elaboração PICO “[...] a sigla PICO, onde “p” é a população ou problema, “i” é intervenção, “c” é comparação e “o” é *outcome*/resultado” (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 63).

Desse modo, temos como encaminhamento a seguinte questão: *de que modos a escola de Educação Infantil pode operar como um território de ludicidade para as crianças que a habitam?* Desta forma, seguindo os passos da RSL tem-se como respostas ao PICO, o qual apresentamos o nosso na sequência.

Quadro 1 - Delimitações da PICO

População	Professoras e professores de crianças da etapa da Educação Infantil;
Intervenção	A ludicidade no cotidiano da escola infantil;
Comparação	A escola de Educação Infantil como espaço lúdico;
<i>Outcome</i> (resultado)	A escola infantil como <i>um</i> território de ludicidade na EI.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir destes elementos, delimitamos as bases de dados onde faríamos as buscas: SciELO e, posteriormente, pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em seguida, montamos nossa estratégia de busca para trabalhar com as bases de dados definidas, sendo estas:

Quadro 2 - Sumarização

Estratégias de buscas: periodicidade, descritores, bases de dados	Período: 2017 a 2024; Bases de dados: SciELO; Bases de Teses e Dissertações da Capes; Descritores: Ludicidade AND “Educação Infantil” AND “Base Nacional comum Curricular; Ludicidade AND currículo AND “Educação Infantil”; “Currículo AND "educação infantil" AND "base nacional comum curricular"”
Critérios de inclusão e exclusão primários	Critérios de inclusão: Artigos, teses ou dissertações; Estudos em Língua Portuguesa e desenvolvidos dentro do território brasileiro; Estudos publicados dentro do período estabelecido: 2017 – 2024 (considerando pós BNCC);

	Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área de conhecimento: Educação Que estivessem relacionados à <i>ludicidade</i> e à <i>Educação Infantil</i> ou às questões de ordem do <i>currículo na EI e a BNCC</i> , simultaneamente; Critérios de exclusão: Que estivessem fora da periodicidade estabelecida e em língua estrangeira; Total: 62
Critérios secundários de seleção para leitura e análise na íntegra	Leitura de títulos, resumos, palavras-chave e conclusões buscando aproximação e com a questão investigativa desta escrita; Total: 62
Organização dos estudos selecionados	Leitura na íntegra dos estudos selecionados na etapa anterior. Inclusão de estudos que dialogassem com a temática e com os critérios elencados e exclusão dos trabalhos que não dialogam com o tema/problema desta escrita. Total: 6
Análise e interpretação dos estudos selecionado	A partir da leitura dos materiais selecionados, definimos como temáticas potentes ao debate: <i>A Escola de Educação Infantil; O lúdico como ferramenta pedagógica; O lúdico, a ludicidade e a infância;</i>
Resultados	A partir da interlocução entre as temáticas, colocando a escola EI e a ludicidade no centro da discussão, foi produzido um tensionando teórico-crítico enquanto o lúdico como parte integrante e indissociável das práticas pedagógicas no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Os demais resultados estarão desenvolvidos ao longo do texto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cabe salientar que a RSL produziu um mapeamento sobre os modos em que a ludicidade está sendo movimentada na Educação Infantil. Inicialmente, tinha-se como intuito usar somente a base SciELO, no entanto, a escassez nas buscas fez com que se ampliássemos a busca para o catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Na plataforma SciELO não obtivemos nenhum resultado com os descritores usados (*Ludicidade AND Educação Infantil AND Base Nacional Comum Curricular; e Ludicidade AND currículo AND Educação Infantil*), o que acende o alerta para a necessidade de se inserir nos currículos da EI questões da ludicidade, considerando as necessidades das crianças e a intencionalidade do professor nesta etapa educacional.

Quando reportamos as buscas para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes usando o mesmo conjunto de descritores “*Ludicidade AND Educação Infantil AND Base Nacional Comum Curricular*”, encontramos um trabalho que versava sobre a música e o movimento na Educação Infantil, no entanto, este não foi selecionado para este estudo, pois sua temática não discorre sobre a pauta discutida aqui. Em seguida, ao fazer uma nova busca

com o segundo descritor, “*Ludicidade AND currículo AND Educação Infantil*”, tivemos 6 (seis) retornos.

Ao lermos os títulos e os resumos, identificamos que 2 (dois) estudos estavam de acordo com os critérios da RSL e poderiam colaborar com a compreensão de como estas temáticas estão sendo teorizadas nas pesquisas atuais. Em seguida, uma busca foi realizada, desta vez com o descritor ““*Currículo AND educação infantil*” AND “*Base Nacional Comum Curricular*””, a qual tivemos 55 (cinquenta e cinco) retornos. O critério de seleção para esta busca se deu pelos estudos relacionados à implementação de currículos na Educação Infantil (EI), sem definição de temáticas secundárias relacionadas como as que recorrentemente apareceram (gestão escolar, inclusão, práticas antirracistas, dentre outras), mas que focassem para a (re)organização de currículos para esta etapa considerando a BNCC atual. Destes, 4 (quatro) foram selecionados para compor os estudos. Deste modo, todos os selecionados estão organizados na tabela a seguir.

Quadro 3 - Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Título, natureza do trabalho e ano	Autor(es)	Motivo da inclusão
<i>Indústria cultural, educação infantil e trabalho docente: formação e atuação lúdica com crianças. (Dissertação; 2019);</i>	Daniella Rodrigues Ferreira	Os trabalhos selecionados discorrem sobre temas que envolvem a ludicidade envolvendo professores e crianças. Além disso, trazem discussões acerca da implementação de currículos nas escolas infantis após a BNCC. A análise destes materiais contribuiu para a ampliação da teorização realizada no campo das infâncias, de modo a olhar para a ludicidade a partir destes
<i>A pedagogia da(s) infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria/RS: Desafios e possibilidades para a Educação Infantil (Dissertação, 2020);</i>	Patrícia Ferreira Moreira	
<i>Direitos de aprendizagem na Educação Infantil: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular (Tese, 2021);</i>	Sariane da Silva Pecoits	
<i>O lúdico no currículo do curso de Pedagogia do campus de Caxias - UEMA e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil (Tese, 2022);</i>	Marinalva Medeiros	
<i>Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil (Dissertação, 2022);</i>	Karine Weber	

<i>À base de experiências: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências. (Dissertação, 2022).</i>	Jessica Couto e Silva do Nascimento	currículos e como são organizados nos contextos dos quais apresentam suas narrativas.
---	-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados obtidos na análise dos 6 (seis) trabalhos possibilitaram ampliar o repertório acerca da ludicidade na primeira etapa da educação básica no Brasil, compreendida como um tempo e espaço crucial para a construção das aprendizagens por meio de propostas pedagógicas intencionais e lúdicas. Além disso, a ludicidade surge como uma forma de assegurar um território de vivências lúdicas para as crianças que frequentam as escolas infantis, garantindo não apenas seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, mas também o direito de viverem plenamente suas infâncias. A seguir, traremos uma amostragem do encontrado em cada estudo.

A dissertação de Ferreira (2019) e a tese de Medeiros (2022) operaram a partir de pesquisas teórico-práticas, tendo um arsenal de recursos para a coleta de dados, tais como: observações, registro em diários de campo, imagens do cotidiano escolar, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e entrevistas semiestruturadas. As 4 (quatro) pesquisas restantes: Moreira (2020) e Nascimento (2022) trabalharam a pesquisa qualitativa a partir da análise documental; Pecoits (2021) desenvolveu um estudo de caso tendo como *locus* uma escola pública de Porto Alegre/RS; e Weber (2022) discutiu a temática na perspectiva da pesquisa bibliográfica.

As pesquisas apontaram, em linhas gerais, para os seguintes objetivos: 1: analisar as implicações do trabalho docente a partir do lúdico para a criança; 2: analisar a contribuição do lúdico no currículo de cursos de Pedagogia e suas possíveis implicações na formação dos professores de Educação Infantil; 3: Identificar o que tem sido produzido em Educação sobre ludicidade em formação de professor de Educação Infantil no contexto brasileiro; 4: reconhecer as implicações que o lúdico exerce na formação dos graduandos; 5: compreender como os estudantes de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos; 6: possibilitar a composição de didáticas lúdicas e abertas e estabelecer a relação entre professor e criança; 7: explorar as noções de currículos desenvolvidas e os entendimentos sobre experiência. Paramos aqui, mas poderíamos citar muitos outros objetivos inerentes às pesquisas realizadas.

A partir dos estudos supracitados, problematizamos o conceito de infância, embasando-se no entendimento da necessidade de este se configurar enquanto um espaço e tempo de experimentação, brincadeiras e ludicidade por meio de relações sociais compartilhadas.

Em nosso artigo, apontamos a centralidade do trabalho docente e da figura deste como promotor de um território que garanta um ensino respeitoso e que este, e da importância deste, não se deixe influenciar por “modelos de docência”, muitas vezes preconizados como “ideais”. Mas que exerça seu papel considerando o contexto do qual faz parte e compartilha com as crianças. Nesta escrita, fazemos apontamentos de como têm se estruturado os currículos considerando a BNCC e colocando luz em como a ludicidade tem

sido entendida e trabalhada nestes contextos. Desde já, anunciamos que entendemos a ludicidade como uma parte do currículo na Educação Infantil, pois o compreendemos como um território complexo, permeado de interações pedagógicas e modos de viver distintos, também considerando aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos.

Na próxima seção faremos um breve resgate da história da Educação para crianças pequenas no Brasil.

3 Breve resgate sociopolítico da Educação para crianças no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil é muito recente e, ao longo das últimas três décadas, passou por grandes e significativas mudanças. Ainda assim, os estudos sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) carecem de olhares para seu lugar no contexto da sociedade, para um entendimento da relação da criança e da escola com o conhecimento produzido historicamente. Entender a especificidade do modo como a criança olha, entende e aprende sobre as coisas do mundo, se faz cada vez mais urgente, ainda mais num contexto social muitas vezes engolido por um sistema neoliberal, em que a lógica mercadológica assola as escolas e a vida das crianças, com lógicas do tipo “tempo é dinheiro”, fazendo com que desde cedo as escolas trabalhem a hiper aceleração do tempo em prol de uma produtividade numérica.

O percurso da Educação para crianças pequenas no Brasil remonta ao século XIX com a criação dos jardins de infância voltados à educação de crianças das classes médias e altas. De acordo com Oliveira (2005), as primeiras instituições de ensino infantil foram criadas em 1908 em Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro. Durante longo período, as demais parcelas da população permaneceram desassistidas, com pouco ou nenhum incentivo governamental para que a situação mudasse. Foi com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a necessidade de haver lugares para abrigar as crianças enquanto estavam fora que empresas privadas, movimentadas por incentivos sindicais, começaram a mobilizar-se e a criar espaços de atendimento, embora pensados exclusivamente como espaços assistenciais (SANTOS, 2023).

Contudo, os atendimentos às crianças tinham uma abordagem essencialmente assistencialista de educação e ensino. Para Kuhlmann Jr. (2000) era tida como “pedagogia da submissão”, uma vez que não se pretendia diminuir as desigualdades existentes entre as classes sociais, mas fazer com que famílias mais pobres aceitassem a exploração social sem questionamentos.

Com os movimentos sociais que se iniciaram na década de 1930 e o tensionamento para que o Estado assumisse o compromisso com a educação das crianças pequenas, as políticas educacionais para essa faixa etária passam a se desenvolver, mas de forma lenta, e foi somente em 1961, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que houve um reconhecimento efetivo do Estado para a Educação Pré-Escolar, ainda assim, vistas com políticas assistenciais, tanto na creche quanto na pré-escola. A partir daí, em 1964, com o regime militar se instaurando no país, nenhuma nova política se efetivou.

Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que já previa no artigo nº 208 o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como dever do Estado, que a Educação Infantil começou a ganhar visibilidade, sendo reconhecida como um direito da criança e dever do Estado. Ferreira (2019) aponta que foi com a

implementação da Constituição Federal, que o atendimento se tornava dever do estado, tanto em creches e pré-escolas, onde atendiam crianças de zero a seis anos. A mesma autora frisa que

Aqui no Brasil, a expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (FERREIRA, 2019, p. 47).

A partir de então, a década de 90 marcou grandes avanços para a Educação Infantil, com importantes políticas de reconhecimento na busca por uma educação de qualidade. Uma delas é a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e altera a faixa etária para zero a cinco anos. Conforme artigo 29 da legislação atualizada em 2023:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 24).

Salientamos a importância da Lei nº 12.796/2013 que altera a LDB (1996), trazendo a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças entre quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil. Tal medida, pode ser entendida como um conjunto de ações políticas e pedagógicas, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) que orientavam os sistemas de ensino na organização e implementação das práticas pedagógicas adequadas para a Educação Infantil, quando traz em seu texto a necessidade de:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Além disso, outros princípios educacionais para a educação das infâncias foram sendo trazidos, tais como os princípios éticos, políticos e estéticos dispostos nas DCNEI (2010):

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Ressaltamos aqui que as DCNEI (2010) se constituem como um importante documento para a Educação Infantil, reconhecendo que o respeito para com a(s) infância(s) está além da garantia da escola, estendendo-se para com o cuidado e atenção ao espaço, a

organização curricular, às relações que acontecem no interior das escolas e que serão basilares no desenvolvimento da criança. As diretrizes já indicavam como eixos do currículo que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, os quais são detalhados em doze garantias de experiências no documento (BRASIL, 2010, p. 25).

Articulada às mudanças sociais e políticas a nível global, a criança gradativamente deixa de ser vista como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, passando a ser visto como alguém que participa, interage e produz conhecimento.

A infância é mais que uma fase de transição; é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que está ao seu redor. Dessa forma, podemos ter infâncias, no plural, distintas, entre as crianças de uma mesma sociedade; por exemplo, as crianças urbanas que crescem em apartamentos nas grandes metrópoles e as crianças que crescem em zonas rurais, no interior, provavelmente terão, em muitos detalhes, infâncias distintas, mas também terão aspectos em comum, como o gosto pelo brincar, a curiosidade, entre outros, além dos biológicos, sempre tão visíveis (LIMA, 2018, p. 25).

Ao reconhecer a criança enquanto sujeito produtor de culturas, a Educação Infantil atua pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e em meio a isso pode-se apontar que a aprendizagem pelo brincar é algo muito potente.

Neste caminhar pelo direito das crianças, em 2015 tivemos o início da construção e os encaminhamentos para outro importante documento que atua na Educação Infantil e, embora tenha percorrido caminhos que mereçam a atenção e o tensionamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 é um documento que precisa ser mencionado neste estudo.

3.1 A Ludicidade na Base Nacional Comum Curricular

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

A Base, por meio dos seis direitos de aprendizagem, o *conviver*, o *brincar*, o *participar*, o *explorar*, o *expressar* e o *conhecer-se*, reconhece a criança como um sujeito ativo no ato de aprender. Dentro deste arcabouço de direitos, associa-se com a Diretrizes (2010) onde as brincadeiras e as interações são centrais e é por meio delas que o trabalho nas escolas precisa se articular. Além do mais, algo que se faz central nas propostas desenvolvidas na Educação Infantil é a intencionalidade docente, que pensa, organiza e observa as manifestações infantis nestes espaços.

Retomamos aqui que a construção da BNCC-EI se deu permeada por questões que merecem um olhar atento, no entanto, reconhecemos o passo dado em relação às infâncias(s) em nosso país que este documento trouxe. Ainda que se ancore em vertentes e modos de ver a infância a partir de uma cultura educacional diferente do Brasil, tal como referenciais da

Pedagogia Italiana, é um documento que traz uma imagem de infância e de criança, que mobilizou estados, municípios e muitos profissionais a repensarem suas práticas pedagógicas e o lugar destas infâncias nesta etapa educacional brasileira. Assim como as DCNEI (2010) e a BNCC-EI (2017) pensam uma organização curricular específica às crianças, colocando a ludicidade como uma possibilidade de experiência educativa.

Desse modo, quando buscamos pelo conceito de “ludicidade”, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, encontramos a mesma como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Segundo a BNCC (2017), a ludicidade deve ser integrada ao cotidiano escolar de diversas maneiras, a seguir apresentamos alguns destaques:

Quadro 4 - Ludicidade nos campos de experiência da BNCC

Descritores de busca	Aspectos encontrados
Brincadeiras e Interações	A BNCC enfatiza que as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem de forma natural e prazerosa. As interações lúdicas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais.
Aprendizagem Significativa	A BNCC reconhece que a aprendizagem significativa ocorre quando as crianças estão engajadas em atividades que fazem sentido para elas. A ludicidade facilita esse engajamento, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e prazeroso.
Desenvolvimento Integral	A abordagem lúdica contribui para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. A BNCC incentiva práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como meio de promover esse desenvolvimento.
Currículo da Educação Infantil	Integrar a ludicidade no, conforme orientado pela BNCC, cria um território de aprendizagem potente e estimulante, onde as crianças podem explorar, descobrir e crescer de maneira holística.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além destes pontos, podemos ver grande ênfase de aspectos da ludicidade nos cinco campos de experiência definidos pela BNCC, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Ludicidade nos campos de experiência da BNCC

Campos de experiência	Aspectos encontrados
O Eu, o Outro e o Nós	Desenvolvimento Social: Brincadeiras em grupo ajudam as crianças a entenderem e respeitarem as diferenças, promovendo a empatia e a cooperação. Identidade e Autonomia: Atividades lúdicas permitem que as crianças explorem suas próprias identidades e

	desenvolvam autonomia ao tomar decisões durante as brincadeiras.
Corpo, Gestos e Movimentos	Coordenação Motora: Jogos e atividades físicas melhoram a coordenação motora fina e grossa, além de promoverem a saúde física. Expressão Corporal: A ludicidade permite que as crianças expressem emoções e sentimentos através do movimento, contribuindo para o desenvolvimento emocional.
Traços, Sons, Cores e Formas	Criatividade e Imaginação: Atividades artísticas e musicais estimulam a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças experimentem e criem livremente. Percepção Sensorial: Brincadeiras que envolvem diferentes materiais e sons ajudam a desenvolver a percepção sensorial e a sensibilidade estética.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Desenvolvimento Linguístico: Jogos de palavras, histórias e dramatizações enriquecem o vocabulário e melhoram as habilidades de comunicação. Pensamento Crítico: Atividades lúdicas que envolvem resolução de problemas e tomada de decisões estimulam o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Raciocínio Lógico: Jogos que envolvem números, formas e medidas ajudam a desenvolver o raciocínio lógico e matemático. Compreensão Espacial e Temporal: Atividades que exploram conceitos de espaço e tempo ajudam as crianças a entenderem melhor o mundo ao seu redor e a organizarem suas experiências.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Integrar a ludicidade nas práticas pedagógicas por meio de cada um desses campos de experiência não só torna o aprendizado mais lúdico, mas também mais significativo e potente, promovendo um desenvolvimento integral das crianças.

Medeiros (2022) sinaliza ao indicar que a ludicidade se evidencia nas brincadeiras ao longo dos tempos e estando presentes na história da humanidade, compondo entre outros aspectos, a cultura de cada povo. Em concordância com o que é sinalizado pela autora, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância da ludicidade também como aspecto cultural do nosso país, compreendendo a diversidade de cada uma das nossas regiões.

Os estudos realizados para esta investigação mostram que a ludicidade desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. O lúdico estimula a criatividade e a imaginação, apoiando para que as crianças possam resolver problemas, fazer descobertas, pesquisas e explorar o mundo ao seu redor. Entendemos também que, enquanto a criança brinca e, portanto, desfruta de momentos lúdicos, ela também “[...] imita, inventa ou cria situações, conhecimentos e habilidades importantes são desenvolvidas” (NASCIMENTO, 2022, p. 27).

Uma escola que possa ser entendida como um território de ludicidade proporciona interações sociais que desenvolvem a empatia, a cooperação, a resolução de conflitos e a autoconfiança, configurando-se neste território de ludicidade.

4 Ludicidade e infância(s)

O termo Infância(s), no plural, refere-se às múltiplas concepções que a terminologia permite conceber, infância(s) que ocorrem em diferentes espaços educativos, em diferentes contextos, em suas subjetividades, numa busca constante em ser e estar no mundo. Maturana traz uma ideia interessante para pensar a infância:

As crianças do mundo inteiro vivem como jogos rituais as mesmas configurações de movimentos que, na origem da humanidade, foram o fundamento operacional do desenvolvimento da autoconsciência, da consciência social e da consciência do mundo. Mas essas configurações de movimentos não são herdadas, ainda que o seja a corporeidade que as torna possíveis. Elas devem surgir de novo em cada criança, associada ao viver, como condições operacionais que possibilitam a sua realização como ser humano em total consciência individual e social (MATURANA; ZOLLER, 2004, p. 188).

O autor nos convida a refletir sobre o brincar biologicamente instituído na vida e na forma de ser da criança e na sua constituição enquanto sujeito para apropriar-se do mundo. Destaca também que esses “movimentos não são herdados”, mas que devem surgir de novo em cada criança. Marcos Teodorico, estudioso da cultura lúdica, reforça essa ideia ao dizer que o brincar é parte constituinte do desenvolvimento humano, uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como um passatempo (ALMEIDA, 2014).

Considerando a história da Educação Infantil no Brasil, já resgatada nesta escrita, verificamos que ao longo dos anos, buscou-se constituir e consolidar enquanto espaço que desse forma aos jeitos de ser e viver das crianças, podemos aqui dizer que a escola da(s) infância(s) constitui-se como um espaço essencialmente brincante, carregando consigo o peso das experiências e da possibilidade da descoberta das coisas do mundo feita pelos meninos e meninas que nela atuam.

De acordo com a definição encontrada no Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio: “ludicidade é compreendida como uma propriedade do que é lúdico, ou seja, a experiência lúdica vivenciada pelo sujeito”. Por sua vez, o lúdico pode ser compreendido como algo relacionado à ideia de diversão, prazer, brincadeira e entretenimento. Ao recorrermos ao Latim, encontramos *ludus* que, de acordo com que Huizinga (2010, p. 41) remonta a palavra “*ludus*” que abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações lúdicas e teatrais e os jogos de azar”. Percebe-se, desse modo, que o lúdico não é apenas uma ação da criança, mas que ela perpassa as ações e efeitos do desenvolvimento humano.

“Ludicidade não é um termo dicionarizado” (LUCKESI, 2014, p. 13), ou seja, transcende as definições em papel, passa a ser tomado na aplicabilidade. Essa aplicabilidade se dá no desenvolvimento do comportamento humano através da expressão do sentir, agir, imaginar, criar, jogar, brincar e etc.

A ludicidade, o lúdico e o prazer possuem uma relação estreita e intensa que “[...] pelo poder que exerce sobre o jogo e a brincadeira, constitui-se como uma das razões mais profundas para explicar a forma quase inconsciente que impele a criança para brincar [...]” (SILVA, 2021, p. 51). Para que essa experiência prazerosa possa ser, de fato, lúdica para a criança, ela precisa estar inteira na ação, jogando/brincando sem se importar, naquele momento, com nada além da própria ação lúdica e das descobertas que acontecem a partir dela.

Estar inteira na ação é vivenciar uma experiência plena. “Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros [...]” (LUCKESI, 2000, p. 21). Uma atividade que não seja prazerosa para a criança não pode ser considerada como uma atividade lúdica, afinal ela não está inteira na ação.

Da mesma forma, também não pode ser considerada “não-lúdica”, uma vez que ela “pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (LUCKESI, 2014, p. 15).

Se a ludicidade é um estado interno e individual, tal qual a experiência, depende de um sujeito vivendo uma circunstância prazerosa. Neste sentido:

Proporcionar um ambiente que apoie e estimule as crianças a desenvolver atividades onde sentem que podem, com toda a segurança, elevar gradualmente os desafios lúdicos que as brincadeiras e os jogos lhes colocam, proporcionando a possibilidade de desenvolver as suas habilidades e competências lúdicas, despertará a sua curiosidade e encorajará o desejo de explorar novas possibilidades, impedindo-as, nesse sentido, de se entregarem tão frequentemente a distrações passivas (SILVA, 2021, p. 53).

Compreende-se, a partir de Silva (2021), que a ludicidade não está restrita e/ou vinculada a um determinado ambiente, mas antes, que esse ambiente seja favorável à promoção e ao estímulo da atividade, onde a criança possa se envolver na ação, a ponto de elevar e superar seus desafios lúdicos.

Existe no lúdico uma função educativa, “[...] numa aprendizagem lúdica coletiva pautada pelo princípio do prazer e que, conseqüentemente, cultive nas crianças o desejo de desfrutar e divertir-se com o jogo [...]” (SILVA, 2021, p. 53). Essa função mencionada pode acontecer dentro e/ou fora da escola, nas casas, nos pátios, nos parques e também nos espaços virtuais. Contudo, quando trazida para o contexto da educação, se faz *a priori* a partir da coletividade, ainda que a experiência seja tomada como algo individual.

5 A escola de Educação Infantil como *um* tempo de experiência educativa e *um* território de ludicidade

Quando há um planejamento com intencionalidade, um olhar atento ao que a criança faz e à forma com que se relaciona com seus pares e com o mundo, entendendo e respeitando que existem muitas formas de aprender e de ensinar possíveis, estamos promovendo um território possível para a ludicidade. Aqui resgatamos novamente o artigo indefinido “um” tanto relacionado ao tempo, como ao território, pois se refere a apenas uma forma de

acontecer, ainda que neste estudo mostremos que é a nossa forma, e de autores que sustentam nossas escolhas teórico-metodológicas.

Se conseguíssemos como sociedade criar escolas onde o respeito pela escuta e participação das crianças fosse um *habitus* profissional generalizado, poderíamos fazer a transformação que serve às crianças, às famílias e às culturas (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2016, p. 10).

O que encontramos nas ideias de Formosinho e Formosinho (2016), reitera nossa escolha por esta escrita e mostra a necessidade da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, naquilo que é proposto pelo professor e experienciado pela criança.

Valendo-nos do pensamento de Larrosa quando diz do significado e do peso das palavras, podemos entender que ao planejar um currículo tendo por base os campos de *experiências*, há de se colocar em evidência e refletir sobre o significado desta palavra no âmbito da educação das crianças pequenas. Ora, “[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. [...]” (LARROSA, 2002, p. 21). Atribuir ao currículo da educação infantil o peso das experiências, é porta aberta para garantir à criança sua forma mais genuína de olhar, ver e experimentar o mundo.

Entendemos e concordamos que a experiência tem um significado complexo e diz daquilo que é singular para cada um: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Porque nem tudo nos toca(ria) a ponto de ser registrado em nossos corpos como experimento/experiência. Ainda para o autor, “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p. 24).

Mesmo que a ideia usual de experiência educativa possa ser entendida como o contato com o conhecimento, opta-se nesta investigação por tomá-la como “exposição”, ação intencional e consciente daquele que está aberto a construir, a aprender fazendo, a cooperar, a compartilhar com o outro. Não se trata apenas do resultado dessas interações entre adultos e crianças e crianças e crianças, mas de entendê-la como um “produto provisório” do processo individual de quem aprende — o qual cada um de nós está envolvido.

Pensar em produzir experiências educativas com crianças é algo de profunda singularidade. Lima (2023) nos ajuda a apontar que as experiências educativas se dão nos/pelos encontros entre os sujeitos e os saberes que perpassam todos os seus sentidos.

Construir propostas educativas lúdicas na escola de Educação Infantil para as crianças é subverter a ideia das aprendizagens homogêneas. É apostar nas relações entre a criança e o professor que vive junto dela neste espaço. Nesta escola, que prioriza o espaço comum (DARDOT, LAVAL, 2017), retomamos a ideia de Masschelein e Simons (2014) “*σχολή (skholé)*” do *tempo livre*, para criar, para viver, para estar junto, para experimentar aquilo que desperta o desejo, e claro para brincar.

O tempo livre enquanto oportunidade de suspender-se da vida de fora da escola, da vida privada, espaço oportuno para o exercício do comum, da comunidade, do encontro com o diferente. Escola esta que prioriza a pergunta, o tempo para o pensamento e que reconhece que a vida se dá a partir do encontro e do respeito para com o outro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Aliás, o tempo medido pela criança é um outro tempo, mas que nem sempre o adulto consegue acompanhar. Há de se ter uma compreensão sobre esse tempo vivido pela criança,

aquele tempo que o relógio não dá conta, tempo esse que merece e precisa ser considerado pelo(a) professor(a) adulto(a) quando organiza o espaço de ação da criança. Kohan (2018) convida que pensemos na escola que nós habitamos, na experiência do tempo que temos nela, na experiência do tempo que uma criança pode ter nela, e como aquilo o que nós fazemos na escola pode abrir ou fechar formas de experimentar o tempo, tempo esse da vida e/ou da própria infância. É o que nos propusemos a fazer nesse texto, trazer pensamentos e reflexões sobre a questão do(s) tempo(s) da(s) infância(s).

[...] *Khrónos* continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vá mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não tem como voltar atrás. O que passou, passou (KOHAN, 2018, p. 300-301).

A partir do que nos fala o autor, podemos compreender o porquê o tempo, nesse caso estamos falando sobre o tempo da infância, é tão importante para a constituição do ser humano. É um tempo que se inicia a partir do desenvolvimento do feto e que se perpetua em cada uma das etapas do seu desenvolvimento, assim, tempo é movimento. Mas que movimento é esse que se dá no/durante o tempo da infância?

[...] as crianças não têm rotina, é como dizer que a criança está em outro tempo. A criança não está num tempo monótono. A criança não está num tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo *aiônico*, é um tempo de experiência e de intensidade (KOHAN, 2018, p. 303).

Tempo da experiência, onde a infância por si só se caracteriza por esse caminhar lento de quem olha com ad(mirar)ação o mundo a sua volta e busca cotidianamente experimentá-lo e compreendê-lo. Ora, a criança que chega, vê o mundo pela primeira vez. É preciso disponibilizar-lhe tempo para que isso aconteça.

Esse tempo pode ser definido em três tempos distintos, *o cronológico, o da oportunidade e o da qualidade da experiência*, mas acima de tudo, é um tempo que não deveria ter uma rotina, com um ponto fixo determinado para iniciar e para terminar. Uma atividade não deveria ter, sempre, um tempo pré-definido, uma vez que não sabemos o tempo que a criança precisará para realizá-la. Poderíamos questionar aqui se o tempo que é disponibilizado na escola infantil é um tempo pensado apenas no cronológico. Uma vez que, em muitas circunstâncias, é guiado por relógios, deixando em segundo plano a qualidade da experiência vivenciada pela criança.

6 Para concluir: como pensar a escola infantil como território de ludicidade?

Ao retomarmos a questão que movimentou esta revisão “de que modos a escola de Educação Infantil pode operar como um território de ludicidade para as crianças que a habitam?”, constatamos que ao desenvolver atividades lúdicas na educação infantil, é de fundamental importância que o professor tenha também experienciado tais práticas, ou seja, se colocado no lugar tanto da criança. Nota-se, portanto, que, não basta o professor apenas reproduzir uma atividade lúdica indicada em livros ou portais *online*, que a caracterizam

como uma atividade lúdica, pois esta ação não está vinculada ao seu grupo infantil, muito menos considera as suas características e interesses.

Ferreira (2019) enfatiza que as dificuldades no desenvolvimento de atividades lúdicas na Educação Infantil podem estar associadas à formação deste profissional. “[...] nota-se que o professor, em suas práticas pedagógicas, tenha uma formação crítica e emancipatória, a fim de lidar com os desafios encontrados no ambiente escolar, tarefa esta que não é fácil, porém é necessária para uma reflexão acerca do brincar” (FERREIRA, 2019, p. 15).

Medeiros (2022) reafirma a necessidade do professor da Educação Infantil desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na ludicidade, tendo ela como uma das ferramentas que medeia o desenvolvimento (intelectual, afetivo e social) na criança, e apontando a linguagem como aquela que irá garantir a efetividade desse processo de mediação entre a situação da ludicidade da criança e o seu desenvolvimento.

Como resultados, também se aponta a necessidade de reconhecer a escola de Educação Infantil enquanto território de ludicidade, o qual é um tempo-espço privilegiado de vida para as crianças, as quais apreendem o mundo pelas experiências que lhe são oportunizadas, reconhecendo no brincar, por exemplo, um espaço de criação cultural por excelência. Para Brougère (1998) é brincando que a criança se mostra ativa e criativa. Portanto, há na escola infantil, a necessidade de constituir-se enquanto território para esta ludicidade, que garante tempo e espaço de oportunidade para que as crianças experienciem a potência do brincar.

É por assim entender a escola de Educação Infantil e reconhecer toda sua caminhada ao longo das últimas décadas na busca por realizar um atendimento de qualidade às crianças desde a mais tenra idade, que a defendemos enquanto espaço para o lúdico, o brincar e o constituir-se na relação com o outro, tendo um(a) professor(a) que pensa, organiza e possibilita a ação da criança.

Desde já, acreditamos ser importante deixar claro que pensar a escola enquanto espaço lúdico é antes de tudo reconhecer todos tempos e territórios que lá coexistem. Desde a chegada das crianças, das rodas de conversa, dos momentos de alimentação, de higiene, de cuidado pessoal, de sono e etc. Reconhecer todo esse funcionamento que faz a escola acontecer a cada dia. Mas também atentar para o fato de que nem todos os momentos serão de ludicidade e de brincadeira. Há outros tempos que também fazem parte do dia a dia das crianças e dos adultos que vivem na escola, mas isso não inviabiliza que esta escola se coloque para a sua comunidade como um território de ludicidade.

Garantir que a escola de educação infantil resista à lógica mercadológica do aceleramento da vida e se constitua enquanto território de ludicidade, de brincar, de viver o coletivo e o comum, é uma das urgências do século XXI.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar, amar e viver**. Vol. 1. 1. ed. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidente da República, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996. Brasília, DF: Presidente da República, 2024.

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

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 02, dez. 1998. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 21 set. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERREIRA, Daniela Caroline Rodrigues Ribeiro. **Indústria cultural, educação infantil e trabalho docente**: formação e atuação lúdica com crianças. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2019.

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia. Prefácio. In: VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Editora Porto, 2016. p. 8-10.

GALVÃO, Maria Cristine Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática Da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 28 out. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **A escola como experiência**: entrevista com Walter Omar Kohan. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Palestra proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, p. 20 - 28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 08 set. 2024.

LIMA, Samantha Dias de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens? **Educação em Foco**, v. 21, n. 33, p. 13-31, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1519>. Acesso em: 17 out. 2024.

LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2)**: articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores. Estância Velha: Z Multi Editora, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 17 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Educação e Ludicidade**, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000. p. 21.

LUDICIDADE. in.: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em <https://www.dicio.com.br/ludicidade/>. Acesso em: 27 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2022.

MOREIRA, Patrícia Ferreira. **A pedagogia da(s) infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria/RS**: desafios e possibilidades para a Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

NASCIMENTO, Jéssica Couto e Silva do. **A BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em: 02 set. de 2024.

PECOITS, Sariane da Silva. **Direitos de aprendizagem na Educação Infantil**: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RENÉ, François. **Recueil des pensées de M. Joubert**. Chateaubriand, Le Normant: Paris, 1838.

SANTOS, Grazielle Silveira. **O neoliberalismo e seus atravessamentos na educação**: uma análise das regulamentações da educação infantil. *In*: CAMARGO, Edson Carpes (org.). Humanidades: reflexões e ações IV. Bento Gonçalves: Editora IFRS, 2023. p. 13-36.

SILVA, Alberto Nídio. O lúdico como experiência perfeita. *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

WEBER, Karine. **Base Nacional Comum Curricular**: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

Contribuições da autoria

Samantha Dias de Lima: concepção da proposta da pesquisa, análise e discussão dos resultados, revisão final do manuscrito

Grazielle Silveira dos Santos: produção, análise e discussão dos resultados, elaboração do manuscrito.

José Recktenwalt: produção, análise e discussão dos resultados, elaboração do manuscrito.

Data de submissão: 31/10/2024

Data de aceite: 03/06/2025