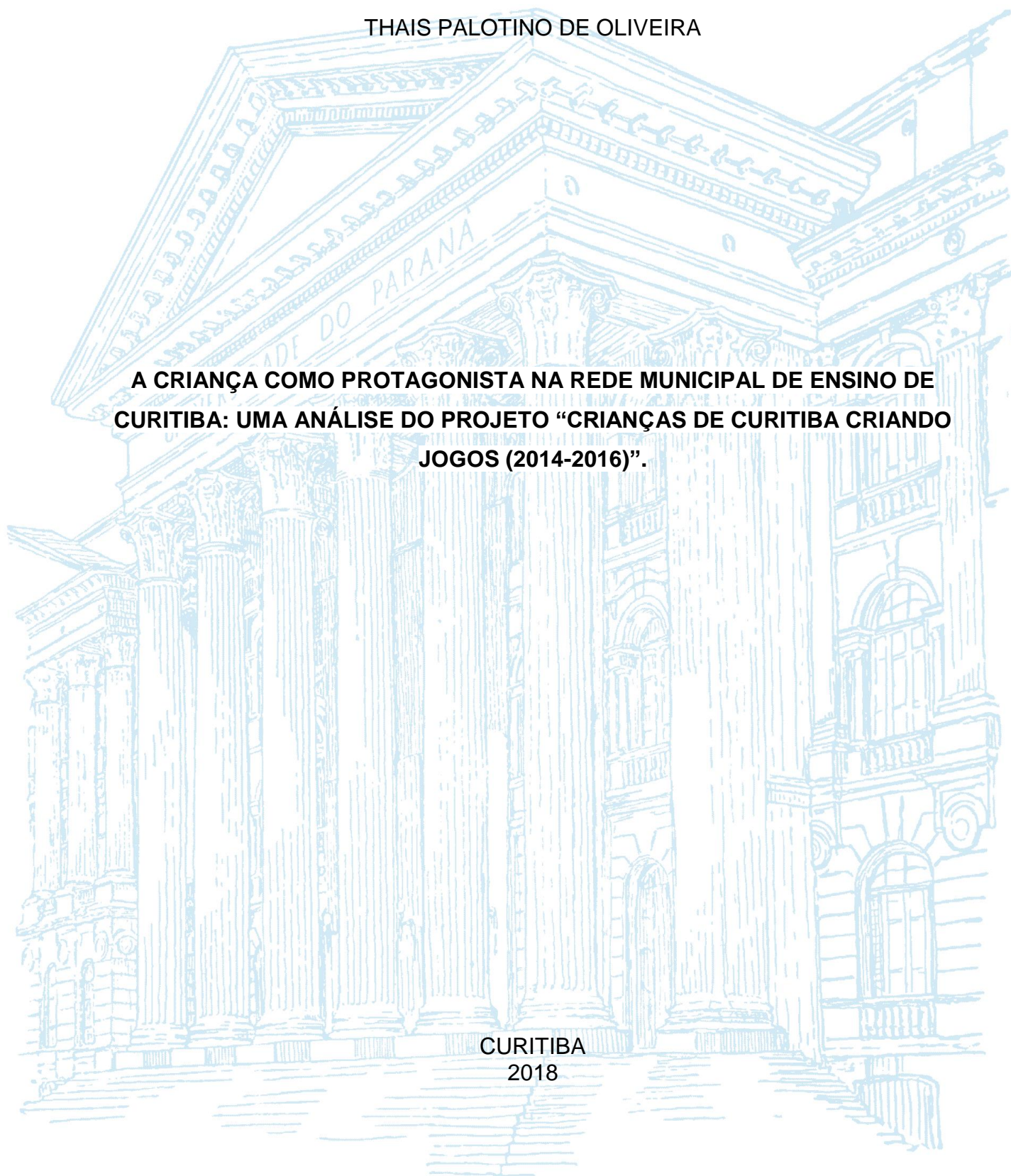


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANELIZE SCHNEIDER PORTELLA
THAIS PALOTINO DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA: UMA ANÁLISE DO PROJETO “CRIANÇAS DE CURITIBA CRIANDO
JOGOS (2014-2016)”.**

CURITIBA
2018



ANELIZE SCHNEIDER PORTELLA
THAIS PALOTINO DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA: UMA ANÁLISE DO PROJETO “CRIANÇAS DE CURITIBA CRIANDO
JOGOS (2014-2016)”.**

Trabalho de conclusão de curso – TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia do Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná,
apresentado como requisito parcial obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Roberlayne de Oliveira Borges
Roballo.

CURITIBA
2018

***Dedicamos esse trabalho aos nossos pais,
familiares, amigos e professores.***

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaríamos de agradecer a Deus, que está presente em todos os momentos de nossas vidas e permitiu que chegássemos até aqui.

Agradecemos aos nossos pais e familiares que acreditaram em nós, nos nossos sonhos e objetivos. Sempre nos incentivando a voar cada vez mais alto.

Aos amigos, que foram essenciais nesse processo, muitas vezes tiveram de ser pacientes e ao longo dessa caminhada, nos deram o apoio necessário.

Agradecemos também ao CMEI Porto Seguro, a diretora, as professoras, as crianças e os demais funcionários que colaboraram para a nossa pesquisa.

Em especial, agradecemos a nossa orientadora Prof^a Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, pelo carinho, dedicação e orientação. Agradecemos toda a contribuição e por ter estado conosco realizando esse estudo.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

PAULO FREIRE

RESUMO

A proposta central deste trabalho foi analisar o projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a ação realizada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, durante a gestão 2013-2016, denominada “Crianças de Curitiba criando jogos”, direcionada para a Educação Infantil, tendo por objetivo desenvolver o olhar para a autonomia e o protagonismo infantil. Essa ação envolveu uma formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Infantil aos professores das turmas de Pré dos CMEIs, CEIs Contratados e escolas com Educação Infantil. Percebe-se que focaram nos jogos de tabuleiros, por que além de as crianças demonstrarem muito interesse, trazem inúmeros desafios e promovem a interação entre elas, dando, portanto, espaço para que o projeto “Jogos de tabuleiro na Educação Infantil” fosse desenvolvido nos anos 2014, 2015 e 2016, contando com a participação ativa das crianças e dos profissionais que se envolveram de forma árdua para a elaboração dos mesmos. Para um melhor entendimento de como o projeto aconteceu dentro das instituições de educação infantil, sendo esse o problema central do trabalho, se fez um histórico a respeito das mudanças de conceitos sobre a criança e a infância, os suportes legislativos, os caminhos trilhados para chegarmos aos dias de hoje e qual o papel das instituições e das famílias dentro dessas concepções. Para isso, autores como Philippe Àries, Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto, Lev Vygotsky, Carolyn Edwards e entre outros autores e documentos legais, foram de suma importância para entender o processo histórico de infância, do jogo, da brincadeira e da participação das crianças. Com o objetivo de diagnosticar em que momentos e de que maneira o protagonismo infantil e a autonomia das crianças em suas criações, estão sendo postos em prática, analisou-se o projeto desenvolvido no município de Curitiba, na intenção de valorizar, compreender e analisar aspectos infantis. Para que chegássemos aos resultados obtidos, foi realizada uma pesquisa de campo que se baseou na observação das crianças jogando dois jogos desse projeto e na entrevista com uma professora de educação infantil que participou e construiu com seu grupo os jogos para essa ação. Os resultados da pesquisa foram ao encontro com os objetivos e com o tema central desse trabalho, pois as crianças observadas levantaram hipóteses sobre o tabuleiro e regras do jogo, conversaram sobre a construção de seus próprios tabuleiros, permitindo que a imaginação e o faz-de-conta ganhassem espaço durante os diálogos. Em conversa com a professora, ficou explícito o quanto a mediação das professoras foi fundamental para que desenvolvessem os tabuleiros e a participação das crianças acontecendo desde o início do projeto, até a sua conclusão. Com base nas pesquisas bibliográficas, na pesquisa de campo e na observação, pode-se perceber que o projeto passou a ser visto como um marco importante do protagonismo infantil.

PALAVRAS-CHAVE: PROTAGONISMO INFANTIL. JOGOS DE TABULEIRO. EDUCAÇÃO INFANTIL.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: EVANGELIÁRIO DE OTO III

IMAGEM 2: VIE IT MORACLE DE SAINT NICOLAS

IMAGEM 3: THE FIVE ELDEST CHILDREN OF CHARLES I

IMAGEM 4: JOGO FUJA DOS DRAGÕES

IMAGEM 5: REGRAS DO JOGO FUJA DOS DRAGÕES

IMAGEM 6: JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO

IMAGEM 7: REGRAS DO JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO

IMAGEM 8: CENÁRIO JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO

IMAGEM 9: CENÁRIO DO JOGO FUJA DOS DRAGÕES

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

TABELA 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

TABELA 3: LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES DOS DESENHOS DO CENÁRIO DO JOGO “FUGINDO DO CEMITÉRIO”

TABELA 4: LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES DOS DESENHOS DO CENÁRIO DO JOGO “FUJA DOS DRAGÕES”

TABELA 5: QUESTIONAMENTO SOBRE O DADO

TABELA 6: HIPÓTESES SOBRE OS OBSTÁCULOS DO JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO

TABELA 7: HIPÓTESES SOBRE OS OBSTÁCULOS DO JOGO FUJA DOS DRAGÕES

TABELA 8: COMO SERIA O SEU JOGO?

TABELA 9: QUAL JOGO MAIS GOSTARAM?

LISTA DE SIGLAS

- CF - Constituição Federal
- CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da educação
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- SMCr - Secretaria Municipal da Criança

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	16
2.1 As concepções de infância ao longo dos séculos	16
2.2 Infância na contemporaneidade e o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil	21
2.3 A educação infantil em Curitiba.....	26
3. BRINCANDO E JOGANDO: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.1 Um olhar sobre o protagonismo infantil	29
3.2 A importância dos tempos e espaços para as crianças criarem.....	34
3.3 Jogos e brincadeiras como meio de oportunizar o protagonismo infantil	38
4. JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NO PROJETO “CRIANÇAS DE CURITIBA CRIANDO JOGOS”	44
4.1 Jogos de tabuleiro na educação infantil	44
4.2 Quais as hipóteses construídas pelas crianças e o que diz a professora sobre os jogos de tabuleiro	48
4.2.1 O que dizem as crianças? Quais as hipóteses criaram ?	50
4.2.2 Entrevista com a professora de educação infantil	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6. REFERÊNCIAS	67
7. ANEXO	70

1. INTRODUÇÃO

Ao falar sobre Educação Infantil, não se pode deixar de valorizar a infância, a criança e os caminhos trilhados.

Na história da infância no Brasil, orientada pela Constituição Federal de 1988, a mesma começa a ser reconhecida como direito da criança, das famílias e dever do Estado, pensando na necessidade de garantir esses direitos. Esse reconhecimento é importante para a educação infantil, pois houve uma modificação sobre a forma como se pensava o assistencialismo para o pensamento do cuidar e educar, os quais são princípios fundamentais para esta primeira etapa da educação básica.

As instituições de educação infantil devem enriquecer o processo de desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas e por meio de interação com seus pares. Assim Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) trazem o educar e o cuidar como indissociáveis, pois ambos devem significar momentos de brincadeiras, aprendizagens e cuidados contribuindo para os novos conhecimentos, descobertas e experiências das crianças.

Reconhecer e compreender que cada criança tem suas diferenças no mundo é um grande desafio, por essa razão deve-se garantir o direito à educação de qualidade.

Nas instituições de educação infantil, é preciso perceber o brincar como peça fundamental e como o jogo é capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança. Segundo Sommerhalder (2011), "(...) o jogo é nosso ponto de partida para iniciarmos nossa fantástica relação com o mundo da cultura (...)". A autora refere-se ao jogo como uma experiência, onde a criança pode vivenciar momentos de criatividade, podendo usar sua liberdade para criar, sendo uma forma básica de viver.

O jogo é um momento em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si e sobre o mundo que o cerca. Sommerhalder traz o jogo como:

(...) uma das primeiras formas de disfarce de que o sujeito humano apropria-se, valioso espaço de expressão do desejo inconsciente, fazendo

dele fonte de prazer, e ao mesmo tempo, fonte de conhecimento. (2011, p.22)

Assim, a criança cria um mundo imaginário, onde existem coisas em uma nova ordem que lhe agrada e que tenha domínio, se distanciando da realidade material, mas se apoiando em objetos do mundo real.

Portanto, vemos a necessidade de permitir a criança ser protagonista da sua própria história, sendo o professor e a professora responsáveis em contribuir para a ampliação das experiências, mas sempre considerando que elas são capazes de inventar e criar suas próprias brincadeiras. Acolher as suas necessidades e singularidades diz muito sobre aceitar com que a criança e o professor criem uma relação de aprendizagem mais ativa, dando voz para as crianças na intenção de que todos estejam envolvidos em um mesmo processo de aprendizagem, enfrentando juntos os desafios e obstáculos pelo caminho.

A organização dos espaços e tempos dentro das instituições de educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. As professoras e os professores que atuam nessa primeira etapa do ensino tem o papel de mediador das ações e de planejar um espaço que promova o protagonismo infantil e a autonomia das crianças. Nesse sentido, é preciso que os profissionais tenham um olhar atento e sensível para o ambiente e elementos que compõem a organização da sala, que vão desde como estão dispostos os móveis e materiais, até a forma como adulto e crianças ocupam e interagem com o espaço.

Buscou-se realizar este trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, que possui 206 unidades atendendo cerca de 30.700 mil crianças em período integral na rede pública. As práticas educativas desenvolvidas nos CMEIs valorizam a cultura infantil promovendo a autonomia e o desenvolvimento pleno das crianças. São proporcionadas atividades para que elas demonstrem seus interesses e desejos por meio de diferentes linguagens e formas de expressão.

Direcionando o olhar para o protagonismo infantil, analisou-se um projeto de jogos de tabuleiro na educação infantil de Curitiba. Esses jogos têm como propósito valorizar a autoria das crianças e os saberes necessários dos profissionais para viabilizá-la.

Esse presente trabalho tem como problema central analisar o projeto “Crianças de Curitiba criando jogos” que estabeleceu como uma das suas ações a

proposta “Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil” acontecendo nos anos de 2014, 2015 e 2016, atentando o olhar para o protagonismo infantil dentro das instituições de educação infantil da rede municipal de Curitiba. Esse projeto foi realizado nos CMEIs, Escolas Municipais e CEIs contratados de Curitiba e teve participação ativa das crianças que se envolveram de forma árdua para a elaboração dos tabuleiros e das regras dos jogos, sendo visto como uma marca importante para o protagonismo infantil.

Para que possamos entender o protagonismo e de que maneira ele ocorre, é preciso assimilar o papel das crianças dentro disso, assim como o dos professores, professoras e demais funcionários que trabalham dentro das instituições de ensino para promover a autonomia delas dentro desses espaços.

Nesta perspectiva, com o objetivo geral, buscou-se diagnosticar quais as hipóteses as crianças constroem a partir de um jogo criado por outras crianças, e como as crianças mostram o protagonismo e a autonomia por meio destas hipóteses.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Valorizar aspectos históricos relacionados a Educação Infantil e a Infância;
- Compreender a importância do protagonismo infantil;
- Analisar a participação das crianças durante o processo de criação do projeto “Crianças de Curitiba Criando Jogos”;
- Conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, como favorecedoras do Protagonismo infantil, por meio do projeto “Crianças de Curitiba Criando Jogos”.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, onde o primeiro é intitulado de “Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica”, constituído pelo histórico da infância, de como a criança era vista e como foram sendo alteradas as formas de pensamento sobre elas ao longo dos séculos, para esse levantamento histórico, Philippe Àries foi um autor que proporcionou pensar e elaborar as análises a cerca da infância ao longo dos séculos e além desse autor, contou com os aspectos legais que nortearam a construção das instituições de educação infantil no Brasil e no município de Curitiba.

Nesse sentido, foi realizada uma análise histórica dos conceitos que foram construídos ao longo dos séculos, para compreender as metodologias que são

seguidas nos dias atuais e qual o papel das instituições e das famílias dentro dessas concepções. Para isso, autores como Philippe Ariès (1981), Manoel Sarmiento (1997) , Aline Sommerhalder (2011) e Fernando Donizete (2011), trazem concepções históricas, culturais e sociais que serão citadas ao longo deste trabalho, mostrando o papel da criança dentro do ambiente familiar e escolar, e como começou a ganhar cada vez mais destaque, colocando-as como indivíduos visíveis à sociedade. Além desses autores, há suportes da legislação, que aparecem com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que descreveram as crianças como sujeitos de direitos e que os mesmos devem ser respeitados, contribuindo para esse processo de valorização.

Além desses dispositivos legais apresentamos documentos internacionais como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), que foram de extrema importância para a análise e fundamentação teórica, pois eles trazem a preocupação internacional em assegurar o direito e a liberdade da criança, onde ela requer proteção e cuidados especiais, para que se desenvolva de forma sadia.

O segundo capítulo “Brincando e jogando: o protagonismo das crianças na Educação Infantil” aborda as concepções de criança protagonista, a participação ativa delas e as experiências significantes que devem ser proporcionadas dentro das instituições, bem como a organização do espaço e do tempo para promover o protagonismo às crianças, para isso se apoiou em autoras como Maria Horn, para além disso, se analisou a brincadeira e o jogo como fatores importantes para o desenvolvimento das crianças, Philippe Àries, Johan Huizinga e Tizuko Kishimoto auxiliaram nas análises e compreensões a respeito desse capítulo.

O terceiro e último capítulo intitulado “Jogos de tabuleiro na Educação Infantil: uma análise no projeto “Crianças de Curitiba Ciando jogos”, é estruturado pela concepção do que é jogo de tabuleiro e a sua importância, a realização da pesquisa de campo que é fundamental neste processo, pois pretende buscar uma informação direta com a população pesquisada, um contato mais direto, levando o pesquisador conhecer a realidade e o espaço onde ocorre sua pesquisa para reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Esta é uma etapa importante da pesquisa, pois define os objetivos e hipóteses da mesma, assim como define a melhor forma

para coletar os dados necessários para a situação ou problemas abordados na pesquisa. Realizamos a pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil Porto Seguro, localizada na regional do CIC, elaboramos um roteiro de observação das crianças, onde convidamos crianças da faixa etária de 4 a 5 anos da turma do Pré I, para jogar uma rodada de dois dos jogos de tabuleiro criado pelas crianças no projeto. Com o objetivo de analisar as suas reações frente aos enredos, cenários e regras do mesmo, além de ouvir seus questionamentos e opiniões sobre o jogo.

Para entender melhor o processo de participação, desenvolvimento e consolidação o projeto “Crianças de Curitiba criando jogos”, realizamos uma entrevista com uma professora de educação infantil que participou do processo de formação do projeto e efetivou a ação com as crianças no ano de 2016. A partir dessa observação, analisaram-se as falas realizadas e o levantamento de hipóteses feitas pelo grupo. Autores como carolyn edwards, lev vygotsky e tizuko kishimoto foram fundamentais para a compreensão e análise realizada nesse capítulo, bem como os documentos legais da Prefeitura Municipal de Curitiba.

A maior importância desse trabalho foi a análise histórica das concepções de infância e da valorização das crianças enquanto sujeitos históricos, culturais e protagonistas de suas ações.

2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

2.1 As concepções de infância ao longo dos séculos

Em período anterior à Idade Média a infância parecia ser ignorada e não compreendida pelos adultos, pouco se valorizava a criança e a mesma não era vista como um ser que possuía necessidades e características específicas. Mesmo não tendo seu físico desenvolvido por completo ou os conhecimentos necessários, logo passava a se juntar aos mais velhos e era considerada pronta para ingressar no universo da vida adulta, pois ainda nesse período, não sabiam definir uma idade exata para a infância.

Os adultos detinham todo o poder sobre as decisões, os costumes e principalmente sobre modos de agir e pensar de seus filhos ou das demais crianças de seus convívios, acreditando que elas seriam páginas em branco esperando por ser preenchidas – um pensamento empirista que predominava naquele período. Philippe Ariés coloca que:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (1981.p.10).

Sendo assim, é possível compreender que esse pensamento de deter o poder sobre a criança, acabava por moldá-las para os bons costumes e para o que acreditava ser o certo a se fazer e a se comportar na época. Os bons costumes eram transmitidos pelos adultos e pela família, tendo como missão a

(...) conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher, isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas (ARIÉS, p.10-11.1981).

Nessa perspectiva, era possível notar a pouca autonomia existente por parte das crianças, pois a infância e as decisões pertenciam aos adultos e por consequência, as crianças agiam como eles. Não se tinha o tempo para aproveitar a infância ou a juventude, logo se passava para a vida adulta sem desfrutar das

possibilidades que essas fases proporcionavam e por essa questão eram vistas como adultos em miniatura.

Sabe-se que as pinturas e os quadros eram as formas de registros utilizados pelas famílias, no entanto apenas os adultos eram colocados em evidência, deixando as crianças fora desses retratos.

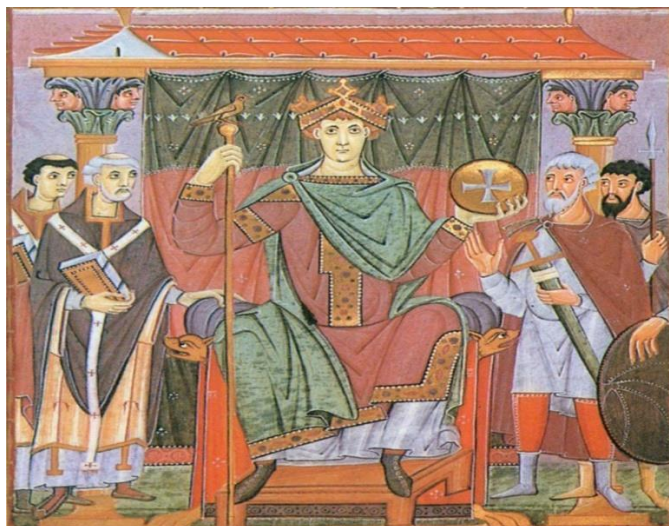


IMAGEM 1: EVANGELIÁRIO DE OTO III c.1000, Biblioteca do Estado Bávaro, Munique
FONTE: <<http://reginadesouza.blogspot.com.br/2014/02/artes-e-historia-otoniana.html>>
Acesso em : 06/05/2018.

Segundo Ariès até “por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (1981, p.50) .

Foi então, por volta do século XIII que as crianças começaram a ser retratadas, mas ainda assim eram formas reduzidas dos mais velhos ou então tinham a aparência angelical na intenção de colocá-las como seres puros, não apresentando muita distinção ou algo que caracterizava que eram crianças. Assim, com essas representações as crianças foram deixando de ser invisíveis aos olhos dos adultos. De certa forma elas começaram a ser percebidas e foi de extrema importância para o século, pois possibilitou que essas mudanças acontecessem.



IMAGEM 2: VIE IT MORACLE DE SAINT NICOLAS, Bibliotheque Nationale.
FONTE: <https://rosamondpress.com/2011/10/19/the-story-of-samaclus-de-rougemont/#jp-carousel-2403>. Acesso em: 06/05/2018.

Nos séculos seguintes foram mudando os olhares sobre a infância, passou-se a reconhecer que haviam outras maneiras de lidar com as crianças e essa perspectiva gerou novos rumos da educação, tanto a familiar como a escolar.

O século XV traz uma nova perspectiva para as famílias, onde estas assumem o papel na formação da criança (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Esse processo de transformação que estava acontecendo na família e na escola, ocorreu sobre o sentimento de infância – que era a grande novidade nesse período, um novo olhar sobre as crianças – e a descoberta obtida através desse sentimento que passou a ter uma maior evidência no final do século XVI, como aponta Ariès (1981).

Anteriormente ao século XV, a família se parecia com uma organização onde o poder vinha de cima para baixo, sendo assim, o pai detinha a autoridade e os demais familiares eram submetidos a tal situação. Os vínculos afetivos pareciam ser deixados de lado e não se fazia muita questão e nem era cultural construir tal relação. Porém, a família moderna possuía uma concepção diferente que, segundo Ariès “toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família.” (1981, p.271). No entanto, vale ressaltar que essa concepção se limitava aos nobres, burgueses, artesãos e aos lavradores ricos.

Por consequência, a criança se torna a atração principal da casa, o sentimento que se instaura era o da paparicação, quanto a isso, Ariés aponta que:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas de divertiam muito com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico (1981, p.10).

Se antes a individualidade, assim como as necessidades eram ignoradas, a partir desse sentimento de paparicação e de infância que vinham crescendo com o passar do tempo, permitiu uma nova perspectiva.

O conceito de infância começa a se afirmar no século XVIII, onde é reconhecida as características das particularidades infantis distinguindo a criança do adulto. Nesse sentido, percebeu-se que não era agradável para as crianças conviver o tempo todo com os adultos e que ainda não estavam prontas para ingressar nesse “universo” em que estavam sendo inseridas, por tal razão foi necessária uma separação. A criança precisava se distanciar dos adultos para conseguir aprender sobre a vida, assim eram submetidas a uma espécie de quarentena, “(...) essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um novo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. (ARIÉS, 1981, p. 11). Submetendo-se a esse regime o papel da escola era uma disciplina mais rigorosa, enquanto a família privava a criança da liberdade entre os adultos.

Os séculos XVI, XVII e XVIII trouxeram as crianças como o centro das atenções, sejam por meio das pinturas, nas relações sociais ou no convívio familiar, a atenção estava voltada para elas e o seu desenvolvimento.



IMAGEM 3 :THE FIVE ELDEST CHILDREN OF CHARLES I , 1635.

FONTE:<https://www.royalcollection.org.uk/collection/404405/the-five-eldest-children-of-charles-i>. Acesso em: 06/05/2018.

Houve a compreensão de que apenas as brincadeiras e as distrações realizadas não eram mais suficientes para entender os pequenos. Segundo Ariés (1981), o interesse no desenvolvimento psicológico e moral da criança começaram a ganhar força e não se via mais a criança como um sujeito gracioso a fim de proporcionar distração para os adultos, essas visões começaram a mudar em conjunto com as novas concepções adotadas naquele período, ou seja, “devemos ver nelas o início de um sentimento sério e autêntico de infância.” (p.163). Com isso, um novo sentimento em relação à infância se instaura e veio a inspirar a educação do século XX.

O século XX é marcado por documentos importantes que passaram a valorizar a criança como cidadã. Surgem então, dispositivos legais e documentos internacionais como a Declaração de Genebra (1923), onde ressalta um discurso de proteção e auxílio à infância como a necessidade de sobrevivência das crianças. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) traz a criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos, direito à nacionalidade, ao nome e a desenvolver-se em um clima de paz e amizade. E a Convenção dos Direitos da Criança (1989), reuniu em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança, sendo um amplo conjunto de direitos fundamentais civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais.

Esses documentos enfatizam a preocupação internacional em assegurar o direito e a liberdade da criança, onde a mesma requer proteção e cuidados especiais, para que se desenvolva de forma sadia.

Caminhando para o âmbito nacional, no que se refere à história da infância, em 1990 foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente¹, Lei n. 8.069/1990. O ECA caracteriza como criança aquele de idade até doze anos incompletos e adolescente aquele que estiver entre doze e dezoito anos de idade. Portanto, enfatiza a concepção de proteção integral e estabelece as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência. Em seu artigo 3º coloca que,

(...) a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O final do século XX contou com novas concepções e novos olhares sobre a criança, o seu desenvolvimento e o respeito e reconhecimento de seus direitos enquanto indivíduos pertencentes à sociedade.

2.2 Infância na contemporaneidade e o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil.

No Brasil, durante o século XIX, as primeiras creches surgiram com um caráter assistencialista “(...) com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82), enquanto em outros países o caráter era pedagógico. O atendimento às crianças menos favorecidas mais duradouro no Brasil foi a roda dos expostos ou excluídos.

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente trata do universo mais específico vinculado ao tratamento social e legal que deve ser oferecido às crianças e adolescentes de nosso país, dentro de um espírito de maior proteção e cidadania, dispondo sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sendo fruto da lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

Essa instituição permaneceu por mais um século dando assistência às crianças abandonadas e foi então, a partir do século XX, que a mesma foi extinta.

Portanto, nesse mesmo período começam a surgir os jardins de infância no Brasil primeiramente para atendimento às crianças da elite. Segundo Andrade (2010), devido a movimentos e manifestações de operários junto às empresas de Fiação e Tecidos Corcovado surge a primeira creche no país em 1889, no Rio de Janeiro. Em 1918 é criada a primeira creche no Estado de São Paulo, devido também às pressões de operários para atendimentos aos seus filhos.

A criação das instituições para atender a pequena infância, está relacionada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho. As empresas acreditavam que se os filhos dos operários estivessem na creche as mães poderiam aumentar a sua produção, assim, pensava-se em conceder benefícios sociais para as mães reconhecendo a vantagem para as empresas.

Começa um processo de mudança da identidade institucional, quando a ideia de assistencialismo passa para a educacional. Pois as mães da classe média passam a reivindicar o direito à creche pela necessidade de entrarem no mercado de trabalho, e começam então a reconhecer o caráter educativo das instituições de atendimento às crianças, reconhecendo-as como uma categoria social com necessidades de proteção e como sujeitos de direitos.

Em meados de 1970, no Brasil foi considerado que “(...) o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84). O atendimento a todas as crianças, independentemente de sua classe social começou a ganhar outro olhar. Sendo assim,

(...) até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de

sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85).

Com isso pode-se perceber que levou cerca de um século para que a criança tivesse o seu direito à educação reconhecido na legislação.

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, a criança passou a ser entendida como uma cidadã que possuem direitos e os mesmos devem ser respeitados e valorizados. Assim como o ECA teve papel fundamental na reafirmação dos direitos às crianças e aos adolescentes. A Constituição Federal de 1988² foi um marco para esse reconhecimento. Anteriormente a concepção referente à educação infantil era de amparo e assistencialismo, a Constituição no seu artigo 205 traz a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os anos 90 foram importantes no que diz respeito ao entendimento da creche como um espaço de desenvolvimento da criança, principalmente com a LDB que auxiliou no processo sistematização de normas e procedimentos para todos os níveis da educação e que define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica como disposto no Art. 29. Junto desses documentos oficiais da União, o MEC disponibilizou Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³.

Nesta trajetória da infância no Brasil, ao final do século XX, é identificada uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. Orientada pela legislação, contempla-se na infância a necessidade de garantir estes direitos com qualidade e as funções do cuidar e do educar.

² Constituição Federal de 1988 é a Lei fundamental e suprema do país, a Constituição da República Federativa do Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Isto é, a Assembleia Constituinte, formado por deputados e senadores eleitos, escreveu e aprovou uma nova Constituição, que também pode ser chamada de Carta constitucional.

³ Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aponta metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil o educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (1998, p. 23).

Devemos considerar assim a importância de desenvolver as capacidades e potencialidades das crianças por meio de aprendizagens diversificadas visando a sua autonomia e a interação com seus pares.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil trazem também o conceito de cuidar:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (1998, p. 24).

No o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente está enfatizado que *“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 marca a compreensão dos espaços da creche como um direito de todas as crianças independente de seu grupo social, ressaltando o atendimento gratuito. Assim como introduziu as creches e a pré-escola nos sistemas de ensino compondo a primeira etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ para a Educação Infantil de 2010 foram fundamentais para orientar os princípios para os sistemas de ensino, na organização, na articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

No ano de 1997, foi editado o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, enfatizando a importância da educação infantil na defesa dos direitos das crianças pelo fato de a maioria das crianças permanecerem longas horas na creche, pensando assim na qualidade da educação e do cuidado com a criança. O documento apresenta o seguinte quadro de direitos a serem assegurados em creches e pré-escolas:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.

Nossas crianças têm direito à atenção individual.

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Este reconhecimento da educação infantil é muito importante para a trajetória da mesma, pois abandona o pensamento do assistencialismo para o pensamento do cuidar e educar como indissociáveis, os quais são princípios fundamentais para esta fase do desenvolvimento infantil, pois agora possuem suas funções e apropriações próprias enquanto etapa inicial da educação básica.

Reconhecer e compreender que cada criança tem suas diferenças no mundo é um grande desafio da educação infantil, por isso devemos garantir o seu direito à educação infantil com qualidade. Nos anos seguintes e com a chegada do século XXI, se tem discussões acerca das propostas pedagógicas e do próprio currículo da Educação Infantil, pois possibilita que tanto os profissionais como os responsáveis por essa etapa, possam garantir o desenvolvimento das crianças.

2.3 A Educação infantil em Curitiba

Ao elaborar uma linha do tempo sobre a Educação Infantil em Curitiba, é importante olhar os feitos deixados e as consequências dos mesmos. O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que tem no Caderno I os princípios e fundamentos, apresentam os acontecimentos até os dias atuais, permitindo pensar sobre o passado e o presente das instituições. É nesse sentido que o Caderno I – princípios e fundamentos, diz que:

(...) a escrita deste caderno para a Educação Infantil e o estabelecimento de uma linha do tempo oportunizam o refletir sobre o presente, acolhendo as experiências do passado, com o intuito de aguçar as percepções dos(as) profissionais da educação, para fazerem as escolhas pedagógicas pertinentes e seguir adiante. (2014, p.11).

Profissionais da Educação Infantil e responsáveis pela organização da mesma no município de Curitiba tem trabalhado de forma a mostrar que a criança é a protagonista nesta etapa da educação básica. Os trabalhos que mostram essa ideia defendida são os mais diversos, como por exemplo, a exposição de desenhos em espaços públicos da cidade, assim como a elaboração de jogos de tabuleiro, um projeto desenvolvido nos CMEIS - que vem a ser o tema principal deste trabalho - que dão destaque a criança e suas criações.

O Caderno I (2016) do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba nos mostra uma abordagem histórica da Educação Infantil e o caminhar que vem sendo feito, servindo de base e de inspiração para que os profissionais continuem nesse percurso, garantindo a formação íntegra e dando ainda mais visibilidade às crianças. A prefeitura disponibiliza cadernos e materiais que servem de apoio para os profissionais e que possibilitem compreender os caminhos trilhados pela Educação Infantil até os dias atuais.

No ano de 1929 houve uma primeira iniciativa para o atendimento às crianças de Curitiba com “o surgimento da creche comunitária Escola Maternal da Sociedade Socorro aos Necessitados, hoje denominada Centro de Educação Infantil Anette Macedo. (2016, p.13). Nos anos seguintes foram surgindo outras creches e a Educação Infantil no município era uma espécie de preparação para o ensino fundamental, além disso se desenvolvia a coordenação motora, a aprendizagem de hábitos e atitudes e as brincadeiras com apresenta o Caderno I (2016). Esse pensamento e essa proposta pedagógica em relação ao desenvolvimento das

crianças que frequentavam essas creches continuou até meados de 1975, quando no ano seguinte passou a se investir na construção de mais creches em Curitiba.

No ano de 1980 houve mudanças significativas para a educação infantil do Município. A Prefeitura, junto com o IPPUC e o Departamento de Desenvolvimento Social, iniciou uma discussão para a criação de uma rede municipal de creches, que iriam definir critérios e parâmetros para a expansão das mesmas. O Caderno I apresenta que:

Essa proposta, parcialmente implementada, resultou na construção de 5 creches. Nessa época, os objetivos de atenção à criança procuravam garantir o atendimento sob a ótica materno- -infantil, estabelecendo como objetivos a qualidade do atendimento, entendida como a melhoria dos serviços realizados para as crianças, a busca de novas estratégias de atuação e o investimento em capacitação para os profissionais. (CURITIBA, 1992). (2014, p.15)

Com essa proposta, houve novas perspectivas para a Educação Infantil de Curitiba, inclusive no que diz respeito aos profissionais. No entanto, as demais creches eram denominadas creches da vizinhança – porque aconteciam em domicílios – e atendiam crianças de zero a seis anos, com uma perspectiva mais assistencialista. Ainda a respeito disso, no ano de 1985, houve outro acontecimento marcante, o concurso público para contratar funcionários para o atendimento nas creches.

(...) a realização do primeiro concurso público para contratação de funcionários que atuam em creche, tais como: babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e lavadeira. Até então, pessoas da própria comunidade, com escolaridade mínima de 4.ª série (1º grau), eram contratadas sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem critérios definidos. (2016, p.16).

As décadas de 70 e 80, no município de Curitiba, foram construídas 108 creches com o repasse de recursos federais (CURITIBA, 1992). Em 1989 criou-se a Secretaria Municipal da Criança (SMCr) onde, no ano seguinte, apresentou uma proposta de atendimento para crianças de 0 a 6 anos com o objetivo de “(...) ampliar o atendimento, afirmar a creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança e de uma visão sócio educativa com relação às famílias e às comunidades.” (CURITIBA, 2016, p.18).

No final de 1999, iniciou-se um processo de revisão e reescrita da proposta pedagógica.

Em 2001, o Decreto n.º 55/2001 altera a nomenclatura de creche municipal para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Em 2003, os CMEIs passam a integrar à Secretaria Municipal de Educação (SME), essa mudança possibilitou a necessidade de tornar a educação infantil cada vez mais envolvida na relação entre profissionais com a comunidade e as famílias. Em 2005 amplia-se a parceria com o Instituto Avisa-lá ⁵para a atuação na formação da Educação Infantil, além da proposta para a efetivação de horário permanência dos profissionais para planejamento, reflexão, seleção e organização de materiais para as propostas com as crianças. (CURITIBA, 2016).

No ano de 2014 deu-se início ao projeto “Jogos de tabuleiro na Educação Infantil”, estendendo-se por 2015 e 2016, que teve parceria com o Instituto Avisa-lá e ofertando formação aos profissionais para a realização do projeto, ampliando as possibilidades de encaminhamento de trabalho com as crianças em relação aos jogos.

⁵ O instituto AVISA LÁ é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, contribui para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. Em 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

3. BRINCANDO E JOGANDO: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Um olhar sobre o protagonismo infantil

Ao analisar o histórico da Educação Infantil no Brasil, mais especificamente quando começa a entender a criança como um sujeito de direitos e que os mesmos devem ser respeitados, pode-se perceber que o reconhecimento das crianças e a sua valorização ganharam força a partir do século XX. A própria Constituição Federal em seus Artigos 208 e 227 assegura a educação e a garantia dos direitos básicos para as crianças, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que é voltada para a educação básica em todos os níveis e dispõe de um capítulo para a Educação Infantil, servindo de garantia para os direitos das crianças dentro das instituições. Os estudos a cerca da criança e da sociologia da infância ganharam espaço a partir dos anos 1990 como aponta o trecho a seguir:

(...) o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social. (PINTO; SARMENTO; 1997, p.10).

Com a promulgação dessas leis e os estudos que começaram a surgir, há uma intensa revisão das concepções sobre a Educação Infantil com o intuito de atender as crianças da melhor maneira e promover o seu desenvolvimento. Partindo dessa ideia, há a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que norteia o currículo da Educação Infantil e coloca a formação integral da criança e as mesmas, como centro das ações dentro das instituições de ensino e com isso,

(...) têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (MEC, 2010).

Portanto, podemos entender que a Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança e tanto as leis, quanto as diretrizes, garantem que os seus direitos sejam sempre respeitados, a fim de possibilitar experiências significantes dentro das instituições a partir das propostas pedagógicas. As diretrizes são nacionais, mas devem estar em constante diálogo com a legislação municipal e estadual para que se obtenha um melhor resultado.

Como proposta pedagógica, segundo a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, os seguintes princípios devem ser respeitados:

- 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).

Ou seja, para uma proposta que visa desenvolver diversos aspectos do desenvolvimento da criança como a aprendizagem, o conhecimento, a socialização, as manifestações lúdicas e as experiências significativas, é preciso que as instituições se aprimorem cada vez mais desses aspectos e possam garantir a sua função sociopolítica e pedagógica. Além disso, é preciso que haja uma gestão democrática para que se tenha qualidade e é preciso que a família e a instituição caminhem juntas no processo de formação e atentem os seus olhares para as protagonistas dessa primeira etapa da educação básica, ou seja, as crianças.

Os assuntos relacionados às crianças começaram a ser mais discutidos e passou-se a ter uma preocupação com a infância, na intenção de saber e perceber que há diferenças a depender do contexto em que a criança está inserida, como colocado por Pinto e Sarmiento:

Podemos, agora, considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-

se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (1997, p.14).

Ainda dentro dessa perspectiva de infância, para que possamos compreender as diferenças nas concepções, na intenção de trazer esses aspectos para dentro das instituições de Educação Infantil, é preciso considerar que:

(...) no discurso público, seja ele o da linguagem corrente, ou o dos sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflete-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Esta controvérsia, no domínio da investigação, não está apenas associada à "normal" disputa entre paradigmas, entre disciplinas ou entre correntes teóricas e metodológicas. Ela é inerente à própria construção do objeto, isto é, ao que se entende por infância. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.14).

Ao falar sobre a infância, é preciso que se entenda o contexto em que está sendo falado, quem são as crianças e o que é entendido sobre infância e sobre a cultura a qual ela está inserida. Dentro das práticas pedagógicas é preciso que os professores e as professoras respeitem esses aspectos da infância e reconheçam a diversidade existente entre as crianças, sem a intenção de reforçar padrões colocados socialmente.

Esse reconhecimento de que há diversidade no cotidiano das crianças vem da visibilidade que se passa a ter sobre elas e o respeito aos seus direitos básicos dentro e fora das instituições de Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal garantem esses direitos. Nesse sentido, é necessário entender que há diversos contextos sociais e históricos e que cada criança é única, por essa razão é preciso:

(...) desenvolver práticas na educação infantil que atuem como recursos de promoção de equidade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivências da infância. (CURITIBA, 2016).

As instituições devem garantir e oferecer essas práticas de forma igualitária, respeitando a diversidade e a trajetória de cada uma na intenção de ampliar os seus conhecimentos e sua forma de ver o mundo. Nesse sentido é preciso criar espaços

que proporcionem todos esses aspectos a criança, que o ambiente possa ser “dela” e “para” ela.

Portanto, vemos a necessidade de permitir que a criança seja protagonista da sua própria história, sendo os professores e as professoras responsáveis em contribuir para a ampliação das experiências das crianças, mas sempre considerando de que elas são capazes de inventar e criar suas próprias brincadeiras onde lhes proporcionem prazer. Acolher as suas necessidades e especificidades diz muito sobre aceitar com que a criança e o professor e a professora criem uma relação de aprendizagem mais ativa, tendo um diálogo e dando voz para as crianças, para que todos estejam envolvidos em um mesmo processo de aprendizagem.

Ter um olhar atento para as produções das crianças e deixá-las vivenciar novas experiências e descobertas para que na interação com o outro possam ampliar ainda mais seu repertório, para que entendam como são capazes de agir ou produzir algo e que se sintam pertencentes ao espaço, as pessoas, ao mundo.

Partindo dessa ideia de permitir um ambiente que proporcione experiências significativas e de participação ativa das crianças, conforme os princípios éticos firmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), é preciso incentivar a autonomia, o respeito ao bem comum e as diferentes culturas. Esse incentivo deve partir das(os) profissionais que atuam na Educação Infantil e fazer parte da proposta pedagógica, para que cada vez mais as crianças tenham a oportunidade de expressarem seus desejos, suas curiosidades e ideias que possam surgir e sejam ouvidas pelos (as) profissionais.

Para que se efetivem essas propostas, é preciso que haja uma organização no espaço, que mostre a criança que esse lugar é feito com e por ela. Na busca para permitir um espaço que proporcione a exploração e a participação da criança, é preciso que as instituições de educação infantil e os professores e professoras se atentem ao ambiente e como deixá-lo atrativo a curiosidade, deixando um convite ao saber, ao explorar, ao conhecimento. O espaço permite que a criança se sinta parte daquele lugar, considerando que passam a maior parte do dia dentro das instituições e a colaboração dos adultos nesse processo é fundamental, pois “(...) as crianças também veem os adultos como um apoio pela forma como eles organizam e usam o espaço para descobrir e aprender com elas.” (GANDINI, 2016, p.316).

É preciso enfatizar a importância da relação entre adultos e crianças, onde devem estar sempre respeitando a infância e valorizando as relações e interações existentes. Nesse sentido, o protagonismo infantil advém do olhar do professor e da professora para o que chama a atenção do grupo e não se limitando apenas a esse olhar, mas considerando que a escuta às propostas que trazem também é importante nesse processo. Por essa razão, segundo o Caderno I princípios e fundamentos da Educação Infantil, do município de Curitiba, enfatiza:

(...) a observação atenta aos interesses das crianças, a ideia de escutá-las para um planejamento que aprofunde seus saberes e suas descobertas, e que se constitua numa flexibilidade a partir do tempo delas. (CURITIBA, 2016, p.61).

Esse olhar e essa escuta devem fazer parte do cotidiano e do planejamento do professor e da professora, pois muitas vezes os assuntos surgem de uma roda de conversa ou até mesmo durante a realização de uma atividade, de uma brincadeira ou de diversas situações em que as crianças estejam. Nesse sentido, é preciso que haja um respeito ao tempo das crianças, pois se entendemos que há contextos, diferenças sociais e culturais dentro das instituições de Educação Infantil, não se pode exigir que todas aprendam o que se planeja no mesmo tempo. Por tal razão:

(...) é preciso que os planejamentos sejam registrados pelos adultos, considerando as ideias das crianças, de maneira que se configurem em propostas para e pelas crianças e decorram em uma organização de rotina que considere o contexto de cada instituição, levando em conta suas particularidades, a partir do que as crianças expressam no cotidiano da unidade. (CURITIBA, 2016, p.62).

Ou seja, tudo precisa estar em harmonia desde o espaço, até as propostas e a realização das mesmas, na intenção de promover uma aprendizagem significativa e com a participação das crianças nos projetos, planejamentos e propostas pedagógicas.

Um exemplo de participação e protagonismo infantil, portanto a ação iniciada em 2014 até o ano de 2016, denominada “Crianças de Curitiba Criando Jogos”, que tem como ideia central a criança capaz e protagonista, dentro dessa ação houve a criação de jogos de tabuleiros, intitulada de Jogos de tabuleiro na Educação Infantil e conseqüentemente tornou-se “uma das grandes marcas do protagonismo infantil,

quando se observa crianças de 04 e 05 anos criando jogos de tabuleiros originais e singulares.” (CURITIBA, 2016, p. 5).

3.2 A importância dos tempos e espaços para as crianças criarem

Pensar na criança autônoma, que cria e inventa suas brincadeiras, que possui voz, que questiona e possui participação ativa nas propostas pedagógicas, é reconhecer a criança como protagonista. O protagonismo, discutido anteriormente nesse capítulo, traz consigo uma das questões mais importantes que é se pensar na organização e planejamento dos tempos e espaços das instituições de educação infantil que permitem oportunizar às crianças experiências significativas e a de terem suas criações valorizadas.

Sendo assim, a professora e o professor que atuam dentro das instituições de educação infantil, tem papel de mediador (a) a partir de seus planejamentos e organizações, levando em consideração as possibilidades do grupo. Nesse sentido, destaca-se a importância de se ter tempos e espaços pensados para e com as crianças, relacionando com o tema central desse presente trabalho, pensando nelas criando jogos de tabuleiro a partir da mediação da professora e do professor, combinando com os espaços que permitem essa possibilidade.

A organização dos espaços e tempos dentro das instituições de educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. As professoras e os professores que atuam nessa primeira etapa do ensino, tem o papel de mediador das ações e de planejar um espaço que promova o protagonismo infantil e a autonomia das crianças. Nesse sentido, é preciso que os profissionais tenham um olhar atento e sensível para o ambiente e elementos que compõem a organização da sala, que vão desde como estão dispostos os móveis e materiais, até a forma como adulto e crianças ocupam e interagem com o espaço. Segundo Horn,

(...) não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências. (2004, p.15)

Ou seja, a organização do espaço também deve estar ligada a uma prática pedagógica, dando sentido para a criança e que enquanto interagem com o meio,

adquirem e compartilhem experiências com seus pares. O meio permite que a criança possa agir sobre o mundo e as realidades que a cerca, ao mesmo tempo deve ser um espaço acolhedor e de desafios, levando à interação das crianças entre si e com os adultos. Pois, como Horn coloca, essa interação “(...) resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores. Dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.” (2004, p.16)”.

Nesse caso, o adulto assume o papel de parceiro experiente, combinando o espaço com a sua mediação, descentralizando sua imagem e possibilitando as ações infantis, automaticamente acaba por incentivar as iniciativas das crianças, o contato e a relação das crianças com seus pares.

Sabe-se que as relações com o outro se iniciam desde o nascimento e no ambiente familiar, ao ir para os centros de educação infantil, as crianças passam a conhecer novos adultos, novas crianças, escolhem seus amigos, aprendem a ter solidariedade com o grupo que está em contato, a resolver conflitos e desavenças, entre outras situações. Visto que a interação também faz parte do desenvolvimento, Horn aponta que:

(...) cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. (...). Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude. (2004,p.17)

Para cada estágio do desenvolvimento, há um comportamento e na interação com o ambiente, o indivíduo incorpora determinadas ações, considerando o que já foi desenvolvido. Por tal razão, a organização do espaço é fundamental nesse processo.

A respeito das instituições e seus espaços, a autora Martins, ressalta que,

(...) para a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil o espaço é o lugar onde brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. Para a criança, o espaço está diretamente relacionado com todas estas ações e com as vivências, muito pessoais, das quais participa. Nessa perspectiva, o papel dos profissionais responsáveis por planejarem este espaço – de arquitetos a educadores – é fundamental. (2010, p.35)

Partindo dessa ideia, cabe destacar importância da professora e do professor nesse processo de organização e planejamento, respeitando o tempo e as diferenças existentes das crianças que frequentam a instituição. É preciso que o desejo de promover um espaço que estimule, desperte a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil, se sobressalte à intenção de se obter o controle do grupo. Na intenção de incentivar e garantir que os aspectos citados aconteçam de maneira que os profissionais possam estar observando, mas não sendo o centro da prática pedagógica, deixando esse momento para as crianças. Nessa perspectiva, Horn coloca que,

(...) Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ato dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar. (2004, p.25).

Com isso, no sentido de proporcionar situações onde a criança é protagonista, cabe ao professor o olhar atento e sensível às falas das crianças, sendo algo corriqueiro e parte do cotidiano das instituições. Martins (2010), aponta que esta prática, de ouvir as crianças, deveria ser uma prática comum nas instituições de Educação Infantil, afinal, são as falas das crianças que podem revelar significados e sentidos que a simples observação não torna perceptível. (p.132-133).

É a partir dos diálogos, das brincadeiras, das interações das crianças com as demais e com os adultos, que se escuta e observa os questionamentos, as hipóteses que o grupo pode levantar, as dúvidas, as trocas de conhecimento, que se pode alterar ou modificar as práticas pedagógicas. Devem estar atentos aos interesses e necessidades, pois a partir deles, como coloca Schneider, nesse processo acabam “(...) sendo criadores e fortalecedores de vínculos da escola com a família.” (2015, p.45). São aspectos que ressaltam a importância da relação entre instituição, criança e família, caminhando juntos para a formação das crianças e o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo em suas ações.

Partindo do contexto de escuta e valorização das falas das crianças, durante as brincadeiras os profissionais percebem as interações e como cada criança se comporta com seus pares. Além dessa observação, pode perceber o que pensam sobre o brincar, os brinquedos ofertados e o espaço em que estão para isso. Em uma pesquisa realizada para seu Mestrado (2010), Martins ressalta que “(...) as crianças querem espaços para brincar, mas não qualquer espaço. Para que elas considerem os espaços bons para a brincadeira, eles precisam oferecer brinquedos e a possibilidade de brincar com segurança. (p.133)”. Ou seja, o espaço precisa ser acolhedor ao mesmo tempo em que promove a liberdade e autonomia para as crianças deixarem sua imaginação fluir e tornar aquela brincadeira significativa para elas.

A organização dos espaços não deve se limitar apenas as salas de aulas ou dentro das instituições, deve se expandir para o espaço externo, onde as crianças também brincar, interagem e adquirem experiências. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em seus Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (2013), abordando, especificamente, a organização de espaços externos na rede municipal de Curitiba.

Nesse sentido, os espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil devem trazer a tona os saberes e as diferentes manifestações e expressões infantis. Por tal razão, se reafirma a importância do planejamento, da organização desses espaços. Esses espaços garantem a brincadeira das crianças, e sendo assim, a partir da fala das crianças, da visão delas sobre os espaços, segundo os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil⁶ (2013) e da pesquisa desenvolvida por Martins (2010),

(...) as crianças revelaram que querem espaços para brincar, mas não qualquer espaço, ou seja, para as brincadeiras, é necessário que os espaços ofereçam:

- Brinquedos interessantes;
 - Segurança no espaço e nas propostas;
 - Liberdade na escolha de brinquedos e de colegas com quem brincar.
- (CURITIBA, p.16)

⁶ Os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil, se tratam, especificamente, da organização dos espaços externos das Instituições de Educação Infantil na rede municipal de Curitiba, apresentado no ano de 2013.

Ou seja, as crianças associam esses espaços como um lugar privilegiado que permite o contato com elementos da natureza, o diálogo com colegas de outras idades, com educadores e profissionais que atuam nas instituições e conseqüentemente vão se tornando mais criativas e adquirem novos conhecimentos. (CURITIBA, 2013)

No que se refere a interação e a importância do professor, é importante ressaltar que,

As possibilidades de interação social vivenciadas pelas crianças tornam-se um suporte fundamental para que elas elaborem e apropriem-se de novos conhecimentos, bem como confirmem conhecimentos previamente compartilhados. Porém, não é qualquer contato entre as crianças que irá resultar em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento, pois estar junto, lado a lado, não é o mesmo que interagir. (CURITIBA, 2013, p.18)

Cabe aos educadores estarem atentos e promover situações que viabilizem as interações entre as crianças.

Dentro do brincar, a criança inventa e reinventa histórias, imita situações do cotidiano, aprende a resolver conflitos e desavenças.

A imaginação e a capacidade de expressão e de criação da criança são instigadas pelos desafios que ela vivencia diariamente. A imaginação não é inata na criança; ela é uma forma especificamente humana de atividade consciente, que precisa ser alimentada para se desenvolver. (CURITIBA, 2013, p.26)

O faz-de-conta ganha espaço e o lúdico permite que elas transitem em diferentes lugares, sem sair de onde estão e com a segurança de que tem um adulto para auxiliá-la no que for necessário, mas que naquele momento permite que ela seja protagonista de suas ações.

Isso orienta para que as instituições de Educação Infantil tornem-se espaços de ricas e variadas experiências, que favoreçam a observação, a experimentação, a criação simbólica, artística e literária, potencializando a imaginação e a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens. (CURITIBA, 2013, p. 27)

Portanto, as professoras e os professores que atuam nas instituições de educação infantil, no que se refere ao planejar os desafios que permitem ampliar as experiências das crianças, é preciso que conheçam e observem o seu grupo. Considerando que as crianças são diferentes, a cada ano se tem novos grupos, novas realizadas e desafios, o olhar atento e a escuta sensível, devem conhecer o

repertório de brincadeiras que apresentam, garantindo que esses grupos sejam protagonistas de suas histórias e criações, brincadeiras e jogos.

3.3 Jogos e brincadeiras como meio de oportunizar o protagonismo infantil

Por volta do século XVII, era permitida a participação nos jogos e brincadeiras tanto das crianças quanto dos adultos, porém por muito tempo os jogos e brincadeiras nasciam do espírito de emulação das crianças, levando-os a imitar as atitudes dos adultos. Um exemplo, segundo Ariès (1981), seria a brincadeira com o cavalo de pau, em uma época onde o cavalo era o principal meio de transporte e de tração, uma brincadeira de preparação da criança para a vida adulta.

Outras brincadeiras não tinham carácter de imitação dos adultos, mas pertenciam a alguns ritos religiosos do século XVIII, as brincadeiras de balanço representavam os ritos de uma festa da juventude, onde os meninos pulavam sobre odre cheio de vinho e as meninas eram empurradas no balanço.

Porém, com o tempo as brincadeiras foram se libertando do simbolismo religioso e tornando-se um processo mais reservada às crianças, onde o repertório de brincadeiras surgia como um repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos. Segundo Ariès:

O trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos, estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (1981. p. 94).

Encontramos o jogo como um elemento existente na própria cultura. Esta ligação entre o jogo e a cultura não era observada nem expressada, pois alguns definiam as origens do jogo segundo Huizinga (2007), como uma descarga de energia vital, outras como um instinto de imitação, ou então como uma necessidade de distensão, deixando de lado a característica fundamental do jogo. Para Huizinga,

A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade

autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. (2007, p. 6).

Huizinga acredita que reconhecer o jogo é reconhecer o espírito, pois o jogo não é algo material, trazendo a ideia de que se jogamos e brincamos é porque algo nos faz querer jogar e brincar refere-se ao jogo como ato voluntário do ser humano, onde é exercido dentro de determinados limites, tempo e espaço, assim como outra característica marcante do jogo é a existência de regras para poder conduzir o mesmo, além do sentimento de tensão e de alegria, pois quando a criança brinca ela se afasta da vida real e vai para um mundo imaginário.

Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança. A brincadeira é entendida como uma atividade principal no dia a dia, através dela a criança aprende a lidar com sentimentos, consegue se expressar através de gestos, olhares, aprende a tomar decisões, e a compreender o mundo em que vive. Kishimoto coloca a brincadeira como:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (2010, p. 1)

Através do brincar a criança experimenta, por meio de diferentes linguagens, expressa sua identidade e individualidade explorando o mundo, as pessoas e a natureza. Kishimoto acredita que há uma grande relação entre a brincadeira e a cultura da infância, colocando a mesma como forma da criança se expressar, aprender e a se desenvolver.

A criança é um ser histórico e de direitos, que ao nascer já tem suas curiosidades e inquietações para descobrir este novo mundo que a cerca. Apresentam ritmos diferentes para se desenvolver e, para isso, o tempo de cada uma deve ser respeitado, proporcionar novas experiências para a criança através de jogos e brincadeiras, faz com que ela construa novos significados, compartilhe novas ideias e possibilidades.

Através dos jogos e brincadeiras as crianças por meio das interações com diferentes parceiros constroem a cultura infantil, pois é um momento de compartilhar experiências, saberes e realizar novas descobertas. Neste processo de interação

Vygotsky (1989), desenvolveu uma teoria demonstrando como uma criança pode aprender com a outra. Em um primeiro momento o autor descreve o significado em respeito ao nível de desenvolvimento real que se refere aos saberes e conhecimentos que a criança já possui, no segundo momento é o nível de desenvolvimento potencial que se refere ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de companheiros mais experientes. Este processo de um nível até o outro é chamado de zona de desenvolvimento proximal.

Para concretizar este processo as crianças precisam estar em interação com parceiros que tenham níveis diferenciados de conhecimento, assim um espaço organizado para tal possibilidade pode favorecer este momento de troca de experiências e descobertas.

Nessas interações, as crianças têm a oportunidade de estar conhecendo o outro e compartilhando novas ideias, e assim evidencia a cultura de pares que surge através das brincadeiras. Este termo cultura de pares segundo Corsario (2011) seria o tempo que as crianças passam juntas, em que estão compartilhando suas culturas e experiências além de estarem construindo interações entre si.

Cada criança já possui a sua própria experiência de vida, portanto ao entrar em contato com outras ações educativas esta experiência deve ser levada em consideração, pois a criança aprende pelas suas ações e reflexões do mundo que a cerca. Ao considerar a criança como um sujeito que constrói conhecimentos, levanta hipóteses, questiona, observa, se expressa através de diferentes linguagens, é dever a garantia de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento dentro das instituições de educação infantil.

Por meio dos jogos as crianças se apropriam do conhecimento matemático de forma mais significativa desenvolvendo o seu raciocínio lógico. No documento “Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” (2012), é apresentado que dentro das experiências que as crianças devem vivenciar a participação de jogos que envolvam número, quantidade, medidas e formas e a construção de jogos matemáticos.

Para se construir um ambiente educativo democrático, é preciso respeitar as individualidades enquanto sujeitos de direitos, é necessário também considerar diversas fases de desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação aos jogos e as brincadeiras,

Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade. (BRASIL, 2009, p.527).

O brincar está garantido em lei, conforme previsto no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, parágrafo IV, no qual o direito à liberdade compreende “brincar, praticar esportes e divertir-se”, ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica descrevem que o brincar,

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013, p. 89)

Devemos garantir o direito da criança, este é o processo em que ela está descobrindo o mundo, que está desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, devemos permitir que a criança seja a protagonista de suas brincadeiras, seja criativa, investigadora e experimentar o poder de explorar o mundo.

A brincadeira e o jogo são atividades essenciais, por meio deles as crianças aprendem a se manifestar, a se planejar, a apresentar suas opiniões, ideias, criar e respeitar regras e a exercitar sua imaginação.

Conforme o Caderno I, princípios e fundamentos na Educação Infantil é preciso,

(...) considerar a criança como capaz, que aprende por meio da interação com outras crianças, adultos e meio, que constrói novos conhecimentos de forma integral, utilizando suas diferentes e inúmeras linguagens e, por meio do brincar, reinterpreta o mundo produzindo cultura. (CURITIBA, 2016, p. 47).

O jogo é essencial para o desenvolvimento da criança, pois faz com que aprendam a lidar com regras, resolução de problemas e desafios, assim ao classificar, seriar ou quantificar peças de um jogo, a criança está desenvolvendo o pensamento lógico matemático e que cada vez mais irá ampliar conforme for

realizando diferentes experiências. Segundo os Parâmetros e Indicadoras de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba ⁷.

(...) é importante propor jogos e brincadeiras, considerando os diferentes interesses e necessidades das crianças, para possibilitar que ampliem suas vivências, sua compreensão e elaboração das regras de convivência e autonomia, assim como sua leitura e conhecimento de mundo. (CURITIBA, 2009, p. 23).

Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças são incentivadas a desenvolver diversas noções como de velocidade, quantidade, tempo, força, direção, noções de espaço e a perceber distâncias. Assim o currículo na educação infantil deve ser flexível para poder oferecer de forma adequada e de qualidade oportunidades para as crianças vivenciarem estas experiências, levando em consideração no momento de planejar as propostas a criança como papel essencial neste processo de construção.

Um ambiente espontâneo, seguro e desafiador contribuem para o desenvolvimento da criança, para se sentirem livres em escolher suas brincadeiras e parceiros, ampliando assim o repertório das crianças oferecendo propostas que valorizem a produção infantil, seu tempo e suas especificidades.

O Caderno I, princípios e fundamentos na Educação Infantil apresenta que as propostas para a educação da criança atendida na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba defende uma concepção de criança com potencial, que possuem direitos, como o brincar, conviver, participar, explorar e expressar, para que a aprendizagem e o desenvolvimento caminhem juntos, tendo como ponto de partida as interações entre sujeitos e o meio.

⁷ Parâmetros e Indicadoras de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba tem como objetivo a autoavaliação das instituições, com a participação de toda a comunidade. Considera os espaços e organização das instituições, a gestão democrática e a oferta de uma educação infantil de qualidade para as crianças.

4. JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NO PROJETO “CRIANÇAS DE CURITIBA CRIANDO JOGOS”

4.1 Jogos de tabuleiro na educação infantil

Os jogos de tabuleiro estão presentes há séculos nos momentos de lazer dos indivíduos, começando com os adultos e transferindo para as crianças. Geralmente os tabuleiros são de superfícies planas e possuem ilustrações que esclarecem e indicam as regras do jogo, não possuindo uma regra específica. O jogo de tabuleiro pode estimular o raciocínio, a lógica e demais habilidades de quem esteja jogando.

O jogo e a brincadeira podem ser facilmente confundidos em duas definições e nos contextos dentro e fora das instituições de ensino, pois muitas vezes denominamos algum jogo como brincadeira e/ou alguma brincadeira como jogo. Por tal razão Kishimoto coloca que “(...) dentro da variedade de significados, são as semelhanças, que permitem classificar jogos de faz-de-conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos.” (1998, p.3). Na Educação Infantil, tanto o jogo, quanto a brincadeira, fazem parte do cotidiano das crianças e devem estar nas propostas pedagógicas dos professores e das professoras, usando da ludicidade para ter um melhor aproveitamento do que se proporciona.

O investimento para a educação infantil no trabalho com jogos de tabuleiro para toda a Rede Municipal de Educação de Curitiba, teve início em 2010, por tal razão no ano seguinte este trabalho com jogos foi uma das metas para as crianças de 4 e 5 anos, conforme descreve o documento “Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil” (2016). Este documento detalha como foi realizado o projeto intitulado “Crianças de Curitiba criando jogos” e os jogos originais e singulares produzidos pelas crianças nos CMEIs, CEIs contratados e Escolas Municipais e, que se estendeu, em 2014, 2015 e 2016 também para os profissionais das turmas de Pré dos Centros de Educação Infantil (CEIs). Para a efetivação desse projeto, investiu-se na formação dos profissionais, com cursos ministrados pelos profissionais do Departamento de Educação Infantil, e na participação ativa das crianças e dos profissionais que atuam nas instituições.

Os resultados das produções foram obtidos por meio das formações dos (das) profissionais, que tiveram extrema importância para a elaboração e construção dos jogos de tabuleiro, pois:

(...) os profissionais puderam construir jogos para as crianças, planejar a apresentação e as intervenções durante os jogos e, também, construir jogos com a participação ativa das crianças, nas quais eram as protagonistas das ações e decisões de todo o processo. (CURITIBA, p.6, 2016).

Para a realização dessa ação, os profissionais passaram por um processo de formação que contou com o apoio do Instituto Avisa-lá da consultoria da empresa Caleidoscópio Produção Cultural e Formação Profissional LTDA, nos anos de 2014 a 2016, ministrado por profissionais do departamento de educação infantil que reforçavam a importância de valorizar a criação das crianças, as possibilidades e os meios possíveis para que os professores e professoras proporcionassem a autoria das crianças. A escolha pelo jogo de percurso acontece pelo fato de serem jogos ainda pouco explorados e por trazerem inúmeros desafios, além de promover a interação entre as crianças. Os encontros de formação aconteceram de formas presenciais e tarefas a distância.

Os professores e professoras investiram na leitura de livros de literatura de qualidade, o acesso a diferentes ilustrações e artistas, o uso da matemática na rotina e o percurso do desenho, permitindo entrar em um universo lúdico, criativo e desafiador, pois “(...) as crianças, interessadas e inspiradas por essas referências, reelaboravam e ampliavam suas possibilidades de criação e de produção, gerando imaginação em ação (...)” (CURITIBA, 2016).

Com isso, os professores e professoras, ao investir em uma escuta ativa das crianças, dialogar e registrar permitiu a elaboração de tabuleiros repletos de significados, valorizando a produção das culturas infantis. A participação das crianças foi fundamental nesse processo, pois permitia que elas criassem o circuito, o percurso, a ilustração, as regras e o nome do jogo que estavam produzindo. Permitiu que as professoras e os professores ouvissem as crianças e percebessem o que chamava sua atenção e ajudaram na ampliação do repertório literário na intenção de permitir que a criatividade falasse mais alto nesse processo.

Além do imaginário, o documento “Jogos de tabuleiro na educação infantil” coloca que as crianças aprendem a esperar a sua vez para jogar, a dividir e a criar estratégias/jogadas, ter suas próprias escolhas e decisões e ainda está em um momento de socialização entre outras crianças e adultos. Por tal razão, a mediação

é essencial nesse processo, estimulando o desejo de jogar, de explorar as possibilidades que aquele tabuleiro apresenta, pois “(...) ter um adulto ou outra criança que desperte nelas o desejo de jogar muitas vezes e com frequência é fundamental!” (CURITIBA, p.18, 2016).

Referente aos tabuleiros os jogos de percurso que conhecemos atualmente, são variáveis e recriações de um jogo do século XVI chamado de O Real jogo do Ganso ou o Jogo da Glória. Esse tabuleiro “(...) era um jogo carregado de simbolismos. A começar pela figura do ganso, tão importante na Grécia antiga, onde era considerado um animal sagrado e símbolo da fertilidade.” (KLISYS, 2010). Além dessa representação que o ganso tinha, era tido como um animal de estimação e um “cão de guarda”. O jogo também representava o ciclo da vida, se aproximava com a realidade de quem jogava e trazia um pouco da cultura local.

Nesse sentido, ao analisar os jogos de tabuleiros e a representação cultural que ele abrange. O projeto “Crianças de Curitiba Criando Jogos” permitiu que a cultura infantil falasse mais alto, que as crianças pudessem se comunicar e se encontrar dentro dos tabuleiros que foram produzidos e apresentados, entendendo as diferentes linguagens que foram aparecendo e fez com que as crianças se sentissem representadas, pois cada tabuleiro trouxe aspectos culturais que cada criança possui.

O lúdico faz parte da infância e as crianças são capazes de criar jogos onde possam imaginar que os pinos e/ou os desenhos são personagens de uma história, como o documento coloca: “(...) para elas, um jogo com um contexto lúdico, que a convide a imaginar e a dar vida aos peões, como se fossem personagens de uma história pode ser muito encantador.” (CURITIBA, p.15).

Nas três edições do projeto, sempre que se finalizavam os jogos ocorria um concurso de jogos que fez parte de uma ação chamada “Crianças de Curitiba Criando Jogos: Concurso de Jogos da Educação Infantil”, que envolvia os Centros Municipais de Educação Infantil, Escolas Municipais e os CEIs contratados participantes do projeto, para que as crianças ampliassem seu repertório e compartilhassem seus conhecimentos sobre a cultura dos jogos, valorizando suas produções.

O concurso de jogos possibilitou divulgar as criações e a valorização da cultura infantil, nesse processo de compartilhar as produções mostrar como as

crianças são potentes, autoras e produtoras de cultura. Os critérios para a realização do concurso foram estabelecidos ainda no curso de formação sobre os jogos de tabuleiro para os profissionais que atuam nas instituições de ensino, sendo assim, os principais critérios respeitaram as ideias infantis, o imaginário e a criação das crianças.

Foi estabelecido um calendário para que diferentes turmas do Pré se encontrassem em uma nova escola, CMEI ou CEI, para ensinar a outras crianças o jogo que tinham construído e aprender a jogar novos jogos. Nestes encontros cerca de 60 crianças tinham a disposição 16 jogos para jogar, conversar e escolher votando no seu jogo preferido. Essa etapa, despertou o encanto nos profissionais pois,

(...) o universo infantil adentra o mundo adulto e a lógica é desafiada: há uma imersão numa experiência estética inquietante, são cores, cheiros, memórias, sentimentos, sensações que tomam conta dos sentidos, os medos da infância, os sonhos, a busca pelo desafio e investigação retornam as memórias. Não são mais adultos apreciadores e sem parceiros nos enredos de aventuras, muitas vezes trocando impressões e experiências, um momento único de e de celebração da riqueza das produções infantis. A inventividade e capacidade das crianças de se expressarem, criarem e resolverem problemas são materializados nos tabuleiros, que seguem para a etapa na qual elas jogam nas unidades. (CURITIBA, p. 45, 2016).

Essa etapa do concurso e a experiência que os profissionais tiveram, reafirma a importância de se ter uma escuta atenta e respeitar as escolhas das crianças. Nesse momento, onde elas estavam expondo suas produções, gerou expectativa tanto nos adultos, quanto nas crianças, pois iriam rever as criações, falar sobre elas para os outros e ao mesmo tempo, conhecer novos jogos e ter novas experiências. Além de mexer com o imaginário e o lúdico, o concurso permitiu perceber o conhecimento de mundo que as crianças possuem e a maneira como elas colocaram nos tabuleiros, nas ilustrações e regras do jogo.

A interação também foi fundamental para o concurso, pois no momento em que mostravam os jogos e precisavam falar sobre eles, ajudavam outras crianças a compreender as regras, entender o funcionamento do jogo, se aprofundar na história por trás do tabuleiro, estabelecendo uma parceria e uma escuta ativa entre elas, compartilharam ideias e expressaram suas opiniões a respeito dos jogos. (CURITIBA, 2016, p.46).

Essas trocas de experiências e conhecimento foram fatores importantes na decisão das crianças para a escolha do jogo que mais gostaram. Dessa decisão saíram os ganhadores, sendo eles “Fuja dos dragões”, “Fugindo do cemitério” e “O pirata e a sereia”.

Sendo assim, ressaltamos a importância de considerar a criança como um ser potente, capaz e protagonista de suas ações e criações. O projeto é uma grande referência para estes seguimentos. Além desse marco para o protagonismo infantil, os jogos de tabuleiro envolveram as instituições de educação infantil e escolas municipais, as famílias e as próprias crianças, caminhando juntos para a efetivação desse projeto. Além de desenvolverem esta ação, enviaram uma reprodução dos jogos vencedores para as escolas, CMEIs e CEIs contratados, permitindo que outras crianças e profissionais que não puderam participar, possam ter contato com os materiais e jogar.

4.2 Quais as hipóteses construídas pelas crianças e o que diz a professora sobre os jogos de tabuleiro

Para analisar o que dizem as crianças e professora sobre os jogos, utilizamos a pesquisa de campo, pois pretende buscar uma informação direta com a população pesquisada, um contato mais direto, levando o pesquisador conhecer a realidade e o espaço onde ocorre sua pesquisa para reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Conforme coloca José Filho, “(...) o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. (2006, p.64).

Esta é uma etapa importante da pesquisa, pois define os objetivos e hipóteses da mesma, assim como define a melhor forma para coletar os dados necessários para a situação ou problemas abordados na pesquisa.

Com isso, realizamos a pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil Porto Seguro, localizada na regional do CIC, com a devida autorização assinada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Escolhemos esta instituição de educação infantil por conhecer o trabalho realizado na unidade.

Realizamos um roteiro de observação das crianças, onde convidamos crianças da faixa etária de 4 a 5 anos da turma do Pré I, para jogar uma rodada de um dos jogos de tabuleiro criado pelas crianças no projeto. Com o objetivo de analisar as suas reações frente aos enredos, cenários e regras do mesmo, além de ouvir seus questionamentos e opiniões sobre o jogo.

O roteiro de observação levou em consideração os seguintes aspectos:

TABELA 1 – Roteiro de Observação das crianças.

Roteiro de observação das crianças
<ul style="list-style-type: none"> • O registro da observação das crianças será realizado apenas por escrito, não fazendo uso de imagens, vídeos ou áudios.
<ul style="list-style-type: none"> • Convidaremos as crianças em pequenos grupos de 3 a 4 crianças para uma rodada de jogo de tabuleiro, explicaremos as regras e auxiliaremos para compreenderem como se joga.
<ul style="list-style-type: none"> • Analisaremos a reação das crianças frente aos enredos, cenários e regras do jogo.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao terminar o jogo, será realizada uma conversa com as crianças, levantando hipóteses e permitindo que elas contem o que mais chamou a atenção durante o jogo e, se pudessem fazer um jogo, como ele seria.

Fonte: As Autoras

Para entender melhor o processo de participação, desenvolvimento e consolidação o projeto “Crianças de Curitiba criando jogos”, realizamos uma entrevista com uma professora de educação infantil que participou do processo de formação do projeto e efetivou a ação com as crianças. A entrevista foi realizada a partir das seguintes questões:

TABELA 2- Roteiro de entrevista com a Professora de Educação Infantil

Roteiro de entrevista com a Professora de Educação Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Nome da professora de Educação Infantil.

• Qual a formação acadêmica da professora de Educação Infantil?
• Quantos anos já atua na área da Educação Infantil?
• Como lhe foi apresentado o projeto “Crianças de Curitiba Criando Jogos”?
• Como foram os processos de formação no curso Jogos de tabuleiro na Educação Infantil?
• De que maneira o curso Jogos de tabuleiro na Educação Infantil colaborou para sua formação profissional?
• Como foi apresentado e trabalhado esse projeto com as crianças?
• Houve dificuldades para o planejamento do projeto?
• Como foi promovida essa participação das crianças na elaboração dos tabuleiros?
• Quais eram seus objetivos a serem alcançados com as crianças, referente ao projeto?
• Os objetivos foram alcançados?
• Qual foi a reação das famílias na participação nesse processo de ação compartilhada?
• O que você entende por protagonismo e participação infantil?
• Hoje você ainda utiliza esses jogos com as crianças?

Fonte: As Autoras

4.2.1 O que dizem as crianças? Quais hipóteses criaram?

Na turma em que realizamos a pesquisa, contem em sala dois dos jogos de tabuleiro enviados pelo projeto “Crianças de Curitiba criando jogos”. A professora da turma do Pré I em que realizamos a observação das crianças, disponibilizou os jogos de tabuleiro sendo eles: “Fuja dos Dragões” produzido pelas crianças do CMEI Bracatinga (2014) e “Fugindo do cemitério” construído pelas crianças do CMEI União das Vilas (2016) para realizarmos a pesquisa com as crianças.



IMAGEM 4: JOGO FUJA DOS DRAGÕES (2014)
 FONTE: As autoras

REGRAS DO JOGO

"FUJA DOS DRAGÕES" FOI CRIADO POR CRIANÇAS DE 5 ANOS E É UM JOGO SIMPLES E FÁCIL DE JOGAR. O TABULEIRO TRAZ UMA GOSTOSA AVENTURA, EM QUE VIKINGS ENFRENTAM UMA PERIGOSA TRILHA DE PEDRAS CHEIA DE MALVADOS DRAGÕES PARA CHEGAR À SUA CASA.



2 A 4 PARTICIPANTES

COMPONENTES:

- 1 TABULEIRO
- 1 DADO
- 4 PEÕES

OBJETIVO:
 SER O PRIMEIRO A CHEGAR AO CASTELO.

PREPARAÇÃO:

- MONTAR OS PEÕES, DOBRANDO NA LINHA PONTILHADA.
- POSICIONAR O TABULEIRO DE FORMA QUE TODOS POSSAM SE MOVIMENTAR COM OS PEÕES.
- CADA JOGADOR ESCOLHE UM PEÃO PARA REPRESENTÁ-LO.

COMO JOGAR:

- O JOGADOR QUE TIRAR O NÚMERO MAIOR NO DADO SERÁ O PRIMEIRO A JOGAR. O PRÓXIMO SERÁ O JOGADOR À ESQUERDA.
- O JOGADOR DEVERÁ LANÇAR O DADO E ANDAR O NÚMERO DE CASAS INDICADO.
- QUANDO O JOGADOR TERMINAR SEU MOVIMENTO EM UMA PEDRA COM A ILUSTRAÇÃO DE UM **ESCUDO** ELE DEVERÁ AVANÇAR DUAS PEDRAS. SE ACABAR SEUS MOVIMENTOS EM UMA PEDRA COM UMA **CHAMA**, SIGNIFICA QUE O DRAGÃO O FERIU COM FOGO. ELE DEVERÁ VOLTAR DUAS PEDRAS.
- DOIS JOGADORES PODERÃO OCUPAR A MESMA PEDRA SIMULTANEAMENTE.
- O VENCEDOR SERÁ AQUELE QUE CHEGAR À CASA PRIMEIRO.




IMAGEM 5: REGRAS DO JOGO "FUJA DOS DRAGÕES" (2014)
 FONTE: As autoras



IMAGEM 4: JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO (2016)
FONTE: As autoras

REGRAS DO JOGO

ERA UMA VEZ ALGUMAS CRIANÇAS QUE ESTAVAM BRINCANDO NO CEMITÉRIO. DE REPENTE, ELAS AVISTARAM UMA NÃO SAINDO DA TERRA E OUVIRAM UM BARULHO MUITO ESTRANHO. ERA UM ZUMBI QUE FAZIA:
- UUUUUUUUU, UUUUUUU...
UMA DELAS GRIOTOU:
- CORRE QUE OS ZUMBIS ACOBARAM!
E, ASSIM, ELAS COMEÇARAM A FUGIR PELO CAMINHO DAS PEDRAS BRILHANTES. POIS JÁ ESTAVA ESCURO E SÓ CONSEGUIRAM ENXERGAR A LUA CHEIA SEM GRANDE NO CÉU. NO CAMINHO, ENCONTRARAM UMA CADÉIRA MONSTRO, UMA MULHER ZUMBI COM O CÉREBRO PRA FORA, UMA MÔNIA ESQUIZITA, UM VAMPIRO ASSUSTADOR COM O SEU CAIXÃO E UMA CAVEIRA HORRIPILANTE ATÉ CONSEGUIREM CHEGAR DADOS E SALVOS A CASA. MAS ALGUM SORTEUDO CONSEGUIU CHEGAR À PEDRA BRILHANTE DA LUA E TOMOU A POÇÃO QUE O DEIXOU RÁPIDO E FORTE PARA CHEGAR A CASA PRIMEIRO.

COMO JOGAR:

2 A 4 PARTICIPANTES

COMPONENTES:

- 1 TABULEIRO
- 1 DADO
- 4 PEÇOS

OBJETIVO:
FAZER O PERCURSO DO JOGO CONFORME O NÚMERO TIRADO NO DADO, OBEDECENDO ÀS REGRAS.

PREPARAÇÃO:

- MONTAR OS PEÇOS DOBRANDO NA LINHA PONTILHADA.
- POSICIONAR O TABULEIRO DE FORMA QUE POSSA SE MOVIMENTAR COM OS PEÇOS.
- CADA JOGADOR ESCOLHE UM PEÇO PARA REPRESENTÁ-LO.

- PARA INICIAR O JOGO, OS PARTICIPANTES CANTAM UMA PARLELA (MÊ, BOM, TÊ) PARA SABER QUEM COMEÇA.
- CADA PARTICIPANTE JOGA O DADO E ANDA AS CASAS CORRESPONDENTES SEQUINDO A NUMERAÇÃO DO TABULEIRO.
- SE O PEÇO PARAR NA CASA NÚMERO 3 (TRÊS), ONDE TEM A CADÉIRA MONSTRO, O JOGADOR SERÁ ANIMADO POR ELA. PARA SAIR, DEVERÁ JOGAR O DADO E TIRAR O NÚMERO 2 (DOIS).
- CASO O PEÇO PARE NA CASA 9, ONDE ESTÁ A MULHER ZUMBI, O JOGADOR DEVERÁ ANIMAR DUAS CASAS PARA QUE ELA NÃO O ALCANCE.
- SE O PEÇO PARAR NA CASA 13 (TREZE), ONDE ESTÁ A MÔNIA, O JOGADOR SERÁ TRANSFORMADO EM UMA MÔNIA TAMBÉM E DEVERÁ ESPERAR UM OUTRO JOGADOR PASSAR PARA TRANSFORMÁ-LO EM CRIANÇA NOVAMENTE. CASO TODOS OS JOGADORES JÁ TENHAM PASSADO PELA CASA, O PERIODO ACABARÁ APÓS FICAR UMA RODADA SEM JOGAR.
- SE O PEÇO PARAR NA CASA 14 (DEZESEIS), O JOGADOR ENCONTRARÁ UM VAMPIRO QUE BEBERÁ SEU SANGUE. O JOGADOR FICARÁ FRACO E DEVERÁ VOLTAR UMA CASA.
- SE O PEÇO PARAR NA CASA 23 (VINTE E TRÊS), O JOGADOR ACHARÁ UMA POÇÃO QUE O DEIXARÁ RÁPIDO E FORTE, PORÉM TERÁ QUE FICAR PARADO PARA BEBER TODA A POÇÃO E NA PRÓXIMA RODADA CHEGARÁ PRIMEIRO AO FINAL DO CAMINHO DAS PEDRAS SÃO E SALVO.
- SE O PEÇO PARAR NA CASA 26 (VINTE E SEIS), ONDE HÁ UMA CAVEIRA, O JOGADOR DEVERÁ SE ESCONDER DELA NA CASA 25.
- O JOGO ACABA QUANDO TODOS CONSEGUIREM CHEGAR SAOS E SALVOS A CASA.

IMAGEM 7: REGRAS JOGO “FUGINDO DO CEMITÉRIO” (2016).
FONTE: As autoras

Com o auxílio da professora convidamos quatro crianças para participar de uma rodada de cada jogo de tabuleiro, foram escolhidas três crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino.

Iremos denominar para esta pesquisa as crianças de: criança A, criança B, criança C e criança D. Seguindo nosso roteiro de observação nos apresentamos explicando o porquê de estarmos visitando as crianças e que gostaríamos de jogar uma rodada de um jogo de tabuleiro com eles, iniciamos então apresentando os jogos produzidos pelas crianças da rede nos anos de 2014 e 2016.

Ao apresentar os jogos para as crianças, observamos que não haviam tido contato com os mesmos, pois não os conheciam. Os tabuleiros estavam em conservação de jogos novos, mesmo pertencendo à turma.

Apresentamos os dois jogos, e perguntamos qual gostariam de jogar, então responderam que os dois. Portanto, realizamos uma votação para escolher o primeiro, que foi o “Fugindo do cemitério”. Quando questionamos quem iria começar o jogo eles mesmo já decidiram falando que seria a Criança A. Então mostramos o tabuleiro e as reações foram eufóricas, questionavam o que seria aqueles desenhos no cenário, e falavam suas hipóteses, que eram muitas.



IMAGEM 8: CENÁRIO JOGO FUGINDO DO CEMITÉRIO
FONTE: Autoras



IMAGEM 9: CENÁRIO JOGO FUJA DOS DRAGÕES
 FONTE: Autoras

Com relação ao cenário do Jogo “Fugindo do cemitério” as crianças ficaram encantadas e com muita euforia falaram juntos “*Uau*”. Realmente pareciam apreciar aquele cenário, junto a imaginação e criatividade foram levantando suas hipóteses dos desenhos que ali se encontravam. Podemos observar que em relação ao cenário e aos desenhos do jogo as crianças ficaram muito encantadas com os personagens, como podemos ver na tabela abaixo:

TABELA 3 – Levantamento de hipóteses dos desenhos do cenário do Jogo “Fugindo do Cemitério”

Criança A:	R: <i>Isso é um zumbi.</i>
Criança B:	R: <i>Essa é uma caveira.</i>
Criança C:	R: <i>Gostei desse. É um vampiro.</i>
Criança D:	R: <i>Esse é um “Uendi”.</i>

Fonte: As autoras

O cenário conta com diversos personagens e os citados pelas crianças foram os que mais chamaram a atenção, elas ficaram observando por um bom tempo. Os personagens causam de certo modo um receio por serem considerados pelas crianças “assustadores” e acabam por mexer com suas imaginações.

Em relação ao Jogo “Fuja dos Dragões” observamos que o cenário não chamou muita atenção das crianças, estavam mais interessados em jogar, portanto os questionamentos foram poucos, e traziam comentários sobre o primeiro jogo comparando um cenário com o outro. Destacamos que, com relação aos desenhos, as crianças fizeram algumas considerações como podemos ver na tabela a seguir:

TABELA 4- Levantamento de hipóteses dos desenhos do cenário do Jogo “Fuja dos Dragões”

Criança A:	R: <i>O que é isso?</i>
Criança B:	R: <i>Um dragão.</i>
Criança C:	R: <i>E isso aqui?</i>
Pesquisadora:	R: <i>É uma pedra, é o caminho que vocês precisam percorrer para fugir dos dragões.</i>
Criança D:	R: <i>Uai, que legal, aqui também tem bruxa e zumbi?</i>

Fonte: As autoras

Apesar de o cenário apresentar mais cores nas ilustrações e os dragões como personagens principais do jogo, as crianças não apresentaram tanto entusiasmo como com o anterior e traziam durante as rodadas, personagens do outro tabuleiro, com a expectativa de que os personagens (zumbi, bruxa, fantasma e vampiro) aparecessem também nesse jogo. Explicamos que cada tabuleiro possui diferentes personagens, regras e cenários.

Podemos observar que a percepção deles se aproximava do que o tabuleiro apresentava, das imagens que trazia e da proposta do jogo e, ao mesmo tempo, a imaginação falava mais alto. Nesse sentido, percebe-se que:

(...) o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. (...) a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VYGOTSKY, 1998, p.64)

Por essa razão, as crianças criam inúmeras possibilidades e levantam hipóteses sobre o que as ilustrações representam e qual o sentido delas para o jogo

que está sendo apresentado ao grupo. Além dessa percepção, outros questionamentos começam a surgir, por exemplo, em relação aos materiais que utilizamos para jogar e até mesmo as regras do jogo.

Percebendo tal ação, questionamos sobre o uso do dado naquele tabuleiro e qual a importância dele para o jogo. As crianças levantaram algumas hipóteses em relação ao dado, ao movimento dele no tabuleiro e os numerais que apareciam a cada jogada. Como mostra a tabela a seguir:

TABELA 5 – Questionamento sobre o dado

Criança A :	R: <i>Quando jogamos um dado a gente para em um número.</i>
Pesquisadora:	R: <i>E quando para nesse número o que temos que fazer?</i>
Criança A :	R: <i>A gente tem que andar.</i>
Pesquisadora:	R: <i>Andar com o que?</i>
Criança A:	R: <i>Não sei.</i>
Pesquisadora:	R: <i>Andar com os peões ou pecinhas.</i>
Criança A:	R: <i>Aaaa.</i>

Fonte: As autoras

Assim que entenderam como funcionava o dado e qual a sua importância para o jogo, começaram a se interessar mais pelos números e o trajeto a ser percorrido.

No decorrer do jogo “Fugindo do Cemitério”, observamos a relação das crianças com os números, alguns conseguiam identificar as quantidades sozinhas, levando o dedo ao numeral correspondente que surgiam no dado, enquanto outros não conseguiam contar os números. Ao perceber que uma criança não conseguia, as demais ajudavam no processo de contagem. Auxiliamos sempre que necessário ou que solicitado pelo grupo em relação aos números que apareciam para avançarem as “casinhas”.

Quando caíam em uma casa que ocorria alguma alteração no jogo, nós liamos as regras para eles e então realizavam a jogada que era necessária. Sempre que caíam nessas casas questionavam o que seria o personagem que ali se encontrava, em um momento do jogo caíram na casa do fantasma no jogo “Fugindo

do Cemitério”. Esses obstáculos despertavam a imaginação e o interesse, permitiam que eles levantassem hipóteses sobre o que aconteceria a seguir e qual a consequência que teriam, nesse sentido Vygotsky aponta que “(...) da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.” (1998, p.64).

Partindo desse ponto, as crianças falaram suas hipóteses a respeito dos personagens que encontravam nos obstáculos do jogo, o fantasma foi o que mais chamou a atenção delas, como apresenta a tabela abaixo:

TABELA 6 – Hipóteses sobre os obstáculos do Jogo “Fugindo do Cemitério”

Criança B:	R: <i>É um fantasma.</i>
Criança D:	R: <i>É um fantasma, ele é branco.</i>
Criança A:	R: <i>Sim o fantasma é branco, e eu não tenho medo.</i>
Criança C:	R: <i>Eu também não tenho medo.</i>

Fonte: As autoras

Podemos observar que nesse diálogo entre eles, embora afirmassem não ter medo do fantasma, suas expressões e a entonação usada era de amedrontamento do peão ter que passar por esse obstáculo que trazia o fantasma.

Já no jogo “Fuja dos Dragões”, por possuir regras que favoreciam o jogador quando surgiam obstáculos em que se encontrava o “escudo”, despertou o desejo em parar com o peão nele. Além disso, possibilitou novas hipóteses em relação a função do escudo, como apresenta a tabela a seguir:

TABELA 7 – Hipóteses sobre os obstáculos do Jogo “Fuja dos Dragões”

Criança A:	R: <i>O que é isto nesta pedra?</i>
Pesquisadora:	R: <i>É uma pedra com um escudo. O que é um escudo?</i>
Criança D:	R: <i>É para proteger.</i>
Criança B:	R: <i>É para isso mesmo.</i>

Conforme os questionamentos foram surgindo e a partir deles as crianças compreendiam a função dos obstáculos, percebendo que alguns favoreciam ou não

as suas jogadas, dialogavam mais entre si e tinham a preocupação se a outra criança iria parar naquele obstáculo.

Considerando que a infância é uma fase da vida que está ligada ao mundo da fantasia e que tem relação com o imaginário, as crianças inventam, imaginam, criam, e recriam diversas situações que fazem parte do seu cotidiano. A fantasia faz parte do universo imaginário da criança, é a base para a atividade criativa, onde ela sai da relação com o real para uma relação imaginária, sabendo diferenciar uma situação da outra. Com isso, Vygotsky coloca que:

(...) todavia, na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela vê, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (1984, p. 110)

Quando uma das crianças chegou ao final do percurso, as outras crianças optaram por não continuarem o jogo até todos alcançarem a casa de chegada, pois estavam ansiosos para conhecer o outro tabuleiro também. Antes de iniciarmos o outro jogo, aproveitamos o momento para contar que os jogos que estávamos mostrando e jogando haviam sido produzidos, idealizados e ilustrados por outras crianças, as reações foram sorrisos e palmas. A partir das reações positivas das crianças, questionamos como seriam seus jogos de tabuleiros se pudessem criar os seus. A tabela abaixo traz as seguintes ideias:

TABELA 8- Como seria o seu jogo?

Criança A:	R: <i>É mesmo? Mas eu faria um da Elza.</i>
Criança B:	R: <i>Eu queria fazer um da caveira e eu ia fazer um dado azul.</i>
Criança C:	R: <i>Queria um da mulher zumbi.</i>
Criança D:	R: <i>Eu fazia este jogo aqui, o dos Dragões.</i>

Fonte: As autoras

As crianças reproduzem diferentes papéis e enredos durante as suas brincadeiras e, segundo Horn “(...) nesses enredos, via de regra, são reproduzidas situações vividas no cotidiano das crianças.” (2004, p.70). Com a ideia de representação de papéis e considerando o protagonismo das crianças dentro das brincadeiras e na construção de jogos, percebemos que elas adoraram os tabuleiros e as ilustrações e que mesmo gostando dos jogos apresentados, seriam capazes de criar os seus próprios a partir de sua própria imaginação e conhecimento de mundo.

A imaginação é fundamental nesse processo, pois segundo Vygotsky “(...) sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.” (1998, p.69). Através do questionamento e do diálogo sobre o jogo, as crianças expressaram o que mais gostaram e o que fariam de diferente nos tabuleiros.

Durante a ação de jogar em grupo e a maneira como as crianças iam se ajudando durante o processo de contagem, mostra como interagem de maneira colaborativa e que pedem ajuda quando necessitam, para que possam compreender o que de fato está acontecendo durante as jogadas.

Além disso, os tabuleiros trouxeram diferentes emoções e sentimentos ao grupo. Mesmo sendo personagens de seus repertórios, pois elas identificavam um a um, em um primeiro momento causava certo receio, mas elas sabiam que eles faziam parte de um jogo, que um determinado tabuleiro apresentava alguns mais assustadores, enquanto o outro trazia um personagem principal e menos assustador, como as falas das crianças apresentaram.

Esse conhecimento a cerca dos personagem e descoberta de suas funções em relação a regra e desenvolvimento do jogo, gerou expectativas nas crianças, pois a todo momento queriam parar no obstáculo em que os personagens surgiam, na intenção de saber o que aconteceria naquele momento, se seria algo bom ou ruim para o jogador.

Sendo assim, quando questionados sobre qual tabuleiro mais gostaram e o porquê, as respostas foram todas relacionadas ao jogo “Fugindo do Cemitério” como mostra a tabela a seguir:

TABELA 10 – Qual jogo mais gostaram

Criança A:	R: Do zumbi.
Criança B:	R: Do cemitério porque tem números.
Criança C:	R: Do cemitério.
Criança D:	R: Porque do cemitério tem que fugir do cemitério, fugir do esqueleto e do fantasma, dos vampiros.

Fonte: As autoras

Analisando os questionamentos das crianças durante os jogos, observamos que o jogo de tabuleiro “Fugindo do cemitério” foi o que chamou mais a atenção delas, pois o jogo encantou pelo cenário, pelas regras e personagens, trazendo desafios às crianças por possuir números no trajeto a ser percorrido, além de conter uma variedade de personagens.

A partir da observação realizada com as crianças, ao levantarem hipóteses a respeito dos jogos apresentados e de serem informadas que aqueles tabuleiros haviam sido elaborados por outras crianças, pode-se perceber que a animação por parte delas foi grande.

A participação delas aconteceu desde o primeiro contato com os tabuleiros, onde escolheram qual dos dois jogos iriam jogar por primeiro, tendo essa liberdade e autonomia de optarem por aquele que despertou mais interesse do grupo. Os “peões” e a decisão de quem seria qual e quem iniciaria o jogo também partiu das crianças. Demonstrando terem autonomia para tomarem suas decisões e terem escolhas que favoreçam a todas.

Os cenários apresentam personagens conhecidos por elas, mesmo não tendo contato com o tabuleiro apresentado. Percebeu-se essa familiaridade com os personagens assim que apresentado o jogo, colocando-o para observarem, de imediato já iam falando quem eram os personagens e deixaram visível que estes fazem parte da cultura infantil, do conhecimento de mundo das crianças e que são personagens que causam certo amedrontamento, mas que independente desse sentimento, elas os adoram.

Quando questionadas sobre produzirem seus próprios tabuleiros, as respostas foram incríveis. A imaginação falou mais alto e cada uma foi contando o que gostaria de fazer mesmo tendo dos dois jogos, “Fuja dos Dragões” e “Fugindo

do Cemitério”, como referência ou um ponto de partida para a criação dos seus, alguns personagens se misturavam e novos iam surgindo, evidenciando suas potencialidades quanto a criação, trazendo seus conhecimentos de mundo. Esse momento proporcionou que fossem protagonistas em suas criações, que pudessem expressar suas opiniões e ideias e compartilhando pensamentos, experiências, personagens e histórias que conhecem com seus pares.

4.2.2 Entrevista com a professora de Educação Infantil

Realizamos a entrevista com uma professora de educação infantil que participou do processo de formação e construção para a elaboração dos jogos de tabuleiros com as crianças no ano de 2016.

A professora tem formação em Pedagogia pela Faculdade Facinter, atua há 22 anos na área de Educação Infantil. Nos relatou ter conhecido o projeto através da Pedagoga que atuava no CMEI no período em que ocorreu esta ação, a mesma orientou a professora a realizar o curso para conhecer o projeto de Jogos de tabuleiros.

A professora nos relatou que o processo de formação aconteceu com a apresentação de diversos jogos de tabuleiros e conhecendo um pouco das histórias, como surgiram e as regras dos mesmos. A professora que ministrava o curso mostrou também como poderiam abordar diversos conceitos com as crianças através dos jogos. Então foi proposto para que construíssem um jogo com a participação das crianças.

Para iniciar o projeto com as crianças, a professora entrevistada realizou uma roda de conversa com as crianças apresentando diversos tipos de jogos de tabuleiro e explicando a sua função. Sendo assim, sugeri o desafio para as crianças, *“(...)lancei o desafio de fazermos um nosso, da nossa sala, as crianças demonstraram muito interesse e empolgação.”*

Com essa fala da professora é possível observar que escutar as crianças e despertar o interesse delas é fundamental para iniciar uma proposta para que ambos juntos possam desenvolver um trabalho de qualidade e significativo. Segundo Edwards no livro “As Cem linguagens da criança”,

(...) o professor precisa entrar em algum tipo de diálogo intelectual com o grupo de crianças e participar da sua empolgação e curiosidade. Apesar de a aprendizagem ser uma questão séria, o professor deve abordá-la em um espírito de ludicidade e respeito.” (2016, p. 156 - 157)

A professora diz que não encontrou dificuldades para realizar o projeto, pois teve muito apoio da pedagoga da unidade e também das parceiras que atuavam junto em sala.

Para uma melhor organização para construir os jogos, por serem em três professoras separaram as crianças em 3 grupos. Cada grupo ficou responsável por criar um jogo de tabuleiro, onde as crianças construíram um cenário ilustrado com seus próprios desenhos inspirados no livro “Poá”, pois estavam conhecendo e trabalhando outras atividades a partir deste livro. Segundo a professora, seus objetivos eram “(...) *fazer com que as crianças estipulassem as regras do jogo e compreendessem esse processo, queríamos também estimular a criatividade e o aprimoramento de seus desenhos e promover a coletividade*”.

Esta ação da professora de acreditar que as crianças eram capazes de alcançar seus objetivos é fundamental para o processo de desenvolvimento do projeto, pois segundo Edwards,

(...) o professor não pode apenas pensar nas crianças como fortes e competentes, mas deve agir de tal modo que as convença de que eles compartilham dessa imagem. “Escutar” significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais. “Escutar” significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre.” (2016, p. 156)

A professora relatou ter alcançado todos seus objetivos. A professora diz utilizar os jogos até hoje com as crianças no CMEI, assim como ainda continua com a proposta de construir novos jogos de tabuleiros com as crianças.

Em relação a participação das famílias no projeto, descreveu que como construíram três jogos, ficou decidido que 3 crianças levariam na sexta-feria para jogar no final de semana e os mesmos deveriam ser entregues na segunda-feira, dando a oportunidade para que todas as crianças e famílias tivessem acesso aos tabuleiros produzidos. No retorno dos jogos na segunda-feira recebiam relatos dos pais, carregados de elogios pela iniciativa da construção de um jogo confeccionado pelas crianças e também pelo zelo que as crianças tinham com esses jogos em

casa. Em relação ao fortalecimento com a família nas propostas da escola, Edwards coloca que:

(...) os professores são fundamentais para que as crianças possam protagonizar a própria aprendizagem. Eles devem estar atentos ao que envolve a criança, a seus interesses e a suas necessidades, sendo criadores e fortalecedores de vínculos da escola com a família. O papel do professor deve centralizar-se na provocação de oportunidades de descobertas, por meio da estimulação do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança (1999, p.49)

Quando questionada sobre sua opinião em relação ao protagonismo infantil diz que, *“(...) acredito na importância de escutarmos nossas crianças, é muito mais valioso quando desenvolvemos atividades com base na curiosidade deles. Percebo que eles se envolvem e se dedicam mais, quando as ideias partem deles, deixando o aprendizado mais leve e prazeroso.”*

A partir dessa entrevista, pode-se perceber a importância da professora na promoção de um ambiente e de propostas pedagógicas que permitam evidenciar a criatividade e protagonismo das crianças. Sendo assim, entende-se o papel do professor e da professora na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças e que as mesmas sejam ouvidas, expressem seus desejos e opiniões, criem e imaginem, que possam compartilhar e interagir a partir das propostas realizadas.

Nesse sentido, Carolyn Edwards, aponta que *“(...) os professores são igualmente protagonistas – participantes com crianças e pais em momentos singulares do tempo e da história.”* (2016, p.155). Ou seja, a maneira como escutam, participam e se empolgam junto as crianças, os tornam protagonistas junto a elas do processo de aprendizagem.

A realização da entrevista com a professora, nos fez perceber a importância do papel da professora e do professor em relação aos interesses que as crianças demonstram, a ter um olhar atento, a motivar e organizar espaços que permitam a autonomia e o protagonismo em suas ações e escolhas, ampliando o repertório das crianças para que façam novas descobertas neste mundo que as cercam.

Da mesma maneira, observando as crianças, destacamos que ao oportunizar momentos para o questionamento, a escuta e para expressarem suas ideias as crianças se sentem pertencentes ao espaço, tornando-se ativas, competentes e protagonistas. Com isso, Edwards considera que,

(...) as crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. (2016, p.155)

Na intenção de promover experiências que garantam o protagonismo, é preciso considerar as interações e o diálogo como fundamentais nesse processo de construção de novos significados e experiências, valorizando as criações e a construção de conhecimento das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o histórico e concepções de infância, percebe-se que havia pouca autonomia por parte das crianças, pois as decisões pertenciam aos adultos e, como consequência, as crianças passavam a agir como eles. Àries foi o autor que auxiliou nessa análise das concepções históricas acerca da infância e das concepções que se tinham. Foi por volta do século XIII que as crianças passaram a ser retratadas nas pinturas, mesmo que parecessem mini adultos e deixaram de ser invisíveis aos olhos dos adultos.

Com o passar dos séculos, as perspectivas foram sendo alteradas e passou-se a perceber que havia maneiras diferentes de se lidar com as crianças, tanto no modo familiar como no escolar. Foi a partir do século XVII que o conceito de infância ganha força e passou-se a distinguir as crianças dos adultos, reconhecendo as suas particularidades e por isso a atenção se voltou para elas e para o seu desenvolvimento.

No Município de Curitiba, houve caminhos trilhados para se chegar aos dias atuais. O currículo valoriza e respeita a criança, mostrando possibilidades e alternativas para os profissionais que atuam na educação infantil, possam garantir o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, com a gestão de 2013 a 2016, o brincar, a autonomia e o protagonismo infantil ganharam espaço na ação “Crianças de Curitiba Criando Jogos” que da mesma, fez surgir o projeto “Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil”. Para que fossem realizados com sucesso, percebe-se a importância do brincar na vida da criança, pois desde seu nascimento já entra em contato com o mundo que a cerca e começa a realizar novas descobertas, a partir da brincadeira e dos jogos a criança se desenvolve por completo.

A fim de promover o protagonismo infantil e a autonomia das crianças, é preciso que se proporcione um espaço estruturado e organizado para as crianças sendo sensível às suas necessidades e permitindo que sejam protagonistas na construção de seu conhecimento, ocorre experiências muito mais significativas e prazerosas. Conforme Malaguzzi (1984),

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

A segurança, o reconhecimento, as interações, sensações e entre outros sentimentos, no que se refere ao espaço, ao tempo e ao lugar onde mais passa o tempo durante o dia, pode deixar a criança mais confiante em suas ações e reações, proporcionando que a criança seja protagonista em suas brincadeiras, fazendo-a despertar o desejo de criar, descobrir e pesquisar, instiga-las a novas aventuras.

Buscou-se por meio da observação das crianças, uma aproximação das mesmas para analisar como seriam suas reações frente aos cenários, enredos, regras e obstáculos dos jogos de tabuleiros criados por outras crianças. Neste momento de interação com elas observamos que a participação aconteceu desde o primeiro contato com os tabuleiros, onde escolheram qual dos dois jogos iriam jogar por primeiro, tendo essa liberdade e autonomia de optarem por aquele que despertou mais interesse do grupo. Os “peões” e a decisão de quem seria qual e

quem iniciaria o jogo também partiu das crianças. Demonstrando terem autonomia para tomarem suas decisões e terem escolhas que favoreçam a todas.

O problema de pesquisa questionava quais as hipóteses que as crianças constroem a partir de um jogo produzido por outra criança e como mostram o protagonismo e a autonomia a partir do que trazem para a discussão. A resposta das crianças foi de encontro ao objetivo geral e aos específicos, bem como os documentos e demais análises bibliográficas realizadas ao longo do trabalho.

Os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação de Curitiba foram fundamentais para que entendêssemos como o projeto “Criança de Curitiba Criando Jogos” aconteceu dentro dos CMEIs, CEIs e Escolas Municipais e a entrevista realizada com a professora, contribuiu para a compreensão da formação dos profissionais para levar adiante esse projeto.

A entrevista, além de trazer questões a respeito da formação para professoras e professores, mostrou o quanto a participação das crianças foi essencial para a realização da ação e como a escuta atenta, o respeito aos interesses que as crianças trazem são fundamentais para se oportunizar o protagonismo delas.

Referente as falas das crianças e as hipóteses que levantaram a respeito dos jogos apresentados, ao estarem em contato com dois tabuleiros que haviam sido pensados e produzidos por outras crianças, nesse momento puderam se sentir representadas, pois a temática que jogos “Fugindo do cemitério” e “Fuja dos dragões” traziam, fazem parte do repertório infantil. Esse contato oportunizou às crianças a serem protagonistas, ao compartilhar com o grupo e com as pesquisadoras suas ideias e interesses e ao se sentirem representadas com os tabuleiros que estavam jogando.

Escutar, ter um olhar atento e permitir a criança ser autônoma e ser protagonista enriquece muito mais as suas experiências contribuindo para a construção de seu novo conhecimento, assim como faz com que a criança se sinta pertencente, segura e confiante ao espaço e as pessoas que convive.

E por meio da entrevista realizada com a professora, destacamos a importância do papel do professor em relação aos interesses, a ter esse olhar atento, a motivar e organizar estes espaços. Ampliando o repertório das crianças para que façam novas descobertas ampliando o seu repertório de brincadeiras,

conhecimentos e oportunidades e reconhecendo que o olhar e a escuta a respeito do que as crianças trazem e expressam, deve fazer parte do dia-a-dia do seu trabalho.

Através do brincar e do jogar a criança experimenta e se expressa, explora o mundo que a rodeia. Essas experiências proporcionam novos significados e possibilidades, além da interação com diferentes parceiros que auxiliam na construção da cultura infantil. Autores como Kishimoto, Àries, Vygotsky, os materiais como o Currículo da Educação Infantil de Curitiba, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil contribuíram nesse processo de compreensão da relevância dos jogos e brincadeira para o desenvolvimento da educação infantil.

Dentro das instituições de educação infantil é preciso que os planejamentos sejam flexíveis e que garantam um ambiente espontâneo, seguro e desafiador, que contribuam para o desenvolvimento das crianças e que as deixem livres para escolherem suas brincadeiras, auxiliando na ampliação de seus repertórios, oferecendo propostas que visam valorizar as produções infantis, os tempos e especificidades das crianças.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 25/08/2018.

BRASIL, **Currículo na Educação Infantil de Curitiba**, Secretaria Municipal de Educação. 2016

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006, volume 2 (Educação Infantil).

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais da Educação Infantil: caderno de estudos**. Curitiba, 2015.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**, caderno 1 – Princípios e Fundamentos. Curitiba, 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais para Estudo e Planejamento da Educação Infantil**. Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil. Curitiba, 2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil**. Uma aventura pelas trilhas da imaginação. Curitiba, 2016.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. / EDWARDS, Carolyn, GANDINI Lella, FORMAN George; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. – São Paulo: Ática, 2012.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GENZ, Alvine G. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação Infantil: Princípios, práticas e reflexões sobre Protagonismo Compartilhado**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons e Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura**. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 2007.

INSITUTO AVISA LÁ. **Sobre nós.** Disponível em: <
<https://avisala.org.br/index.php/quem-somos/>> Acesso em: 13/12/2018

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisa: contornos no processo educativo.** Franca: Unesp – FHDSS, 2006

KLISYS, Adriana. **Jogos de trilha uma invenção antiga.** Disponível em: <
http://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/cardapio_jogos.pdf> Edições
 SESC São Paulo, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, R. C.; GARANHANY, M. C. . **A Organização do Espaço na Educação Infantil: o que nos contam as crianças?.** In: IX Congresso Nacional de Educação Educere, 2009, Curitiba. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-15.

MARTINS, R. C.. **SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PROPOSTA DE ANÁLISE.** In: XII Congresso Nacional de Educação ? EDUCERE, o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação ? SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX ENAEH, 2015, Curitiba. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PROPOSTA DE ANÁLISE, 2015.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 14/10/2018.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio s práticas sociais.** Brasília-DF.2007. p. 311-320.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado). Centro Universitário UNIVATES. Lajeado/RS: 2015.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

ANEXO