



Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS
Departamento de Educação – DEEDU
Graduação em Pedagogia



Thaís Caroline Mendes dos Reis

**O lúdico na educação infantil: desvelando as práticas dos docentes
a partir da formação inicial**

Mariana

2023

Thaís Caroline Mendes dos Reis

**O lúdico na educação infantil: desvelando as práticas dos docentes
a partir da formação inicial**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga e obtenção de aprovação na disciplina Seminário VII: conclusão de curso.

Orientador: Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo

Mariana

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R375l Reis, Thais Caroline Mendes dos.
O lúdico na educação infantil [manuscrito]: desvelando as práticas dos docentes a partir da formação inicial. / Thais Caroline Mendes dos Reis. - 2023.
37 f.

Orientador: Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Pedagogia .

1. Educação infantil. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. 4. Aprendizagem. I. Paulo, Jacks Richard de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37-053.2

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Thaís Caroline dos Reis

O lúdico na educação infantil: desvelando as práticas dos docentes a partir da formação inicial

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em 10 de Abril de 2023

Membros da banca

Doutor - Jacks Richard de Paulo - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutor - Erisvaldo Pereira dos Santos - Universidade Federal de Ouro Preto

Jacks Richard de Paulo, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 10/04/2023



Documento assinado eletronicamente por **Jacks Richard de Paulo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/04/2023, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0505856** e o código CRC **1583FBEC**.

À minha mãe, Joana, minha maior apoiadora;
ao meu pai, Pedro (*in memoriam*), pelo
incentivo; à minha filha, Melinda, minha
grande motivação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui. Renovando minhas forças para continuar, quando os inúmeros percalços me faziam cogitar parar;

À minha mãe, Joana, por desde sempre, independentemente de qualquer coisa, ser minha maior apoiadora nos estudos. Fazendo das tripas coração para que eu pudesse me dedicar exclusivamente a isso;

À minha avó, D. Suralha, por ser meu ponto de equilíbrio. Sempre trazendo paz e conforto, nos momentos de tensão;

À minha amada filha, Melinda, que chegou em minha vida em meio a graduação e a pandemia e, ao mesmo tempo em que tornou tudo mais desafiador, me fez forte, me dando a maior motivação para prosseguir com este projeto de vida;

À minha família: minha irmã, Joyce, minha madrinha, Cláudia, meu padrinho, Laércio, minhas tias Elaine, Mirtes e Maria do Carmo, meu tio Rogério e meus primos Bernardo e Manuella, por terem me dado suporte com minha bebê para que eu pudesse estudar;

Ao meu companheiro, Sávio, por ter me apoiado e sido por nossa família enquanto eu me dedicava exclusivamente à vida acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo, por não ter desistido de me orientar, com toda paciência, educação e sempre solícito, mesmo levando mais de um período para que eu pudesse, enfim, finalizar o trabalho, devido a maternidade.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto pois, sem dúvidas, todo o percurso até a formação me trouxe aprendizado, amadurecimento e coragem para enfrentar desafios.

RESUMO

Este trabalho expõe o processo de formação inicial e continuada de professores e destaca como este pode contribuir de forma significativa, assinalando caminhos norteadores para a adoção da dimensão lúdico-pedagógica no âmbito da Educação Infantil como atividade principal. A atitude do professor, seus conhecimentos e experiência de vida pessoal e profissional, além da capacidade de refletir na e sobre sua prática, acabam por interferir no brincar como forma de aprender e desenvolver os aspectos físicos, psicológicos e pedagógicos. A questão problema é: Por que os professores na Educação Infantil não utilizam em sua potencialidade o ensino por meios lúdicos no processo de mediação dos conteúdos com as crianças? O objetivo geral partiu do problema de pesquisa: analisar a não adesão do lúdico pelos professores na Educação Infantil, em suas potencialidades, como forma de mediação. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e exploratório. Apresentou-se, ainda, uma perspectiva baseada na observação em campo, efetuada durante o estágio curricular. Este estudo levou à percepção de que as escolas infantis deveriam propiciar maior entendimento sobre brinquedos e brincadeiras, para encorajar a criança a descobrir, inventar, arriscar e ter mais autonomia, ao invés de dar conceitos prontos, mediante metodologias tradicionais. Sugere-se que se cobre das secretarias da educação, políticas públicas eficazes, que levem o professor a se abrir para uma nova abordagem de ensino, com recursos para novas técnicas, e assim despertar em cada criança a vontade de aprender sempre mais.

Palavras-Chave: formação inicial; formação continuada; lúdico; Educação Infantil; aprendizagem; desenvolvimento.

ABSTRACT

This work exposes the process of initial and continued teacher training and highlights how this can contribute significantly, indicating guiding paths for the adoption of the ludic-pedagogical dimension in the context of Early Childhood Education as the main activity. The teacher's attitude, knowledge and personal and professional life experience, in addition to the ability to reflect on their practice, end up interfering with playing as a way of learning and developing the physical, psychological and pedagogical aspects. The problem question is: Why don't Early Childhood teachers use playful teaching in the process of mediating content with children in their potential? The general objective started from the research problem: to analyze the non-adherence of the ludic by teachers in Early Childhood Education, in its potentialities, as a form of mediation. The methodology used was bibliographical research, of a qualitative and exploratory nature. A perspective based on observation, on the ground, carried out during the curricular internship was also presented. This study brought the perception that kindergartens should provide greater understanding about toys and games, to encourage children to discover, invent, take risks and have more autonomy, instead of giving ready-made concepts through traditional methodologies. It is suggested that the education departments embrace effective public policies, which lead the teacher to open up to a new teaching approach, with resources for new techniques, and thus awaken in each child the desire to learn more and more.

Keywords: initial formation; continuing education; ludic; Child Education; learning; development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	11
1.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: UM POUCO DE HISTÓRIA	11
1.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COM O LÚDICO	14
1.3 A BNCC E SEUS ASPECTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	16
1.4 A BNCC E AS METODOLOGIAS LÚDICAS	18
CAPÍTULO II	20
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	20
2.2.1 Formação de professores centrada na escola	23
2.2.2 Especificidades da formação continuada de professores da educação infantil.....	24
2.3 BRINCAR É COISA SÉRIA: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
3. CAPÍTULO III	27
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
4. CAPÍTULO IV.....	29
4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
6. REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas relacionadas aos saberes e práticas dos docentes que atuam em diferentes níveis de ensino têm se tornado crescentes. O momento de escolaridade das crianças na Educação Infantil pode impulsionar reflexos tanto positivos quanto negativos para os outros níveis de escolaridade.

Segundo Santiago e Batista Neto (2016), aproximar-se da realidade em que se dão as práticas pedagógicas dos docentes pode contribuir para desvelar novos caminhos e possibilidades que contribuam para os saberes dos professores. A forma como os professores promovem suas práticas está diretamente relacionada com sua formação, com sua história de vida e com as experiências que são construídas no interior das instituições de ensino, nas salas de aula.

Nesse sentido, ao se aproximar deste universo que envolve a realidade do trabalho docente, pode-se, de certa forma, contribuir para que seja ampliada a reflexão sobre como promover ou como melhor promover a prática de forma lúdica com crianças menores.

Silva (2022) destaca que, em muitas salas de aula da Educação infantil, os educadores deixam de potencializar suas práticas por meio do lúdico, e tais aspectos podem estar relacionados com deficiências na formação inicial e com a falta de formação continuada. Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se pela contribuição que pode ser proporcionada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças menores, ou seja, contribuindo efetivamente para (re) dimensionar os conhecimentos teóricos e práticos.

Durante a realização dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, houve a oportunidade de a pesquisadora vivenciar momentos de observação da prática de docentes que atuam na Educação Infantil. A partir dessa observação, foi constatado que as crianças menores necessitam tanto de práticas lúdicas que possam estimular a participação quanto de recursos didáticos que possam fazer com que a realidade delas seja abordada frente aos ensinamentos que estão sendo propostos.

Foi trabalhada a questão problema: Por que os professores na Educação Infantil não utilizam em sua potencialidade o ensino utilizando meios lúdicos no processo de mediação dos conteúdos com as crianças?

O objetivo geral partiu do problema de pesquisa: analisar a não adesão do lúdico pelos professores na Educação Infantil, em suas potencialidades, como forma de mediação. Os

objetivos específicos foram: identificar a importância que tem a ludicidade para os alunos da educação infantil; possibilitar uma melhor percepção dos docentes acerca de uma aprendizagem significativa e prazerosa para os alunos; desenvolver o interesse da criança pelo conteúdo; compreender como os professores percebem a ludicidade no desenvolvimento de seus alunos; refletir sobre a utilização de meios lúdicos nas práticas promovidas pelos docentes que atuam na Educação Infantil com base nos ensinamentos obtidos na formação inicial docente.

Na metodologia, esta pesquisa se pautou em estudos de caráter qualitativo e exploratório. Também foi utilizada uma abordagem com base na observação durante o estágio supervisionado da pesquisadora, o que permitiu examinar o comportamento docente em um ambiente escolar. Foram registrados de forma sistemática comportamentos, fatos e ações. A revisão da literatura foi apoiada em bases de dados em websites, para leitura de trabalhos acadêmicos.

CAPÍTULO I

1.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Não é de hoje que a infância e a criança têm sido tomadas como objetos de estudos em pesquisas na área da Educação. Isso pelo fato de a infância ser uma etapa crucial na vida do sujeito, pois é nela que a criança receberá da sociedade e das instituições sociais que frequentar, as primeiras orientações para sua formação enquanto cidadã (CINTRA; PROENÇA e JESUINO, 2010).

É já na infância que a criança entrará em contato com a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens e mulheres e iniciará um processo de humanização, que perdurará por toda a sua vida. A história revela, no entanto, que nem sempre a infância e a criança foram valorizadas e tiveram suas importâncias reconhecidas (LINHARES, 2015).

Os primeiros séculos foram extremamente hostis às crianças. O período da infância era marcado como um período de deficiência, assim, a criança era considerada, por conta da sua baixa estatura e dependência, um ser deficiente. Havia ainda uma representação da criança como um ser pecaminoso, não merecedor de cuidados nem da proteção divina (ARIÈS, 2014; SILVA, 2019).

Essas concepções só foram alteradas a partir do século XII, quando a forte influência religiosa possibilitou perceber a infância e a criança como algo ligado à inocência e à fragilidade. Ainda sem sua devida importância, a criança e a infância permaneciam não sendo consideradas importantes. Os escritos de Ariès (2014) inferem que até o século XIX não havia

ainda um sentimento de infância, não havia um olhar atencioso para a criança e sua fase de desenvolvimento.

Fontes (2005) esclarece que antes do século XIX

[...] as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos. (FONTES, 2005, p. 151)

Segundo Linhares (2015), as únicas diferenças percebidas em relação à criança e o adulto estavam relacionadas a estatura. As crianças, assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com adultos. Assim que os filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuía para o sustento da família. Há de se destacar que todo esse percurso histórico sobre as representações da infância e da criança se estabeleceram em solo europeu. Todavia, teve influência forte sobre o tratamento da infância no Brasil.

Conforme assevera Silva (2019)

Enquanto o Velho Mundo estava descobrindo a infância por volta do século XVI e XVII, as terras do Brasil começavam a ser povoadas por homens brancos, algumas poucas mulheres e crianças, vindas a bordo dos navios lusitanos. Essas crianças que estiveram presentes desde as naus quinhentistas até a epopeia marítima vinham na condição de grumetes ou pajens, ou como órfãs do rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, acompanhados ou como passageiros dos pais ou de algum parente. Isso posto, podemos inferir que a forma como as crianças eram percebidas demonstra falta de sensibilidade e de ausência de sentimento pela infância. (SILVA, 2019, p. 27)

Faz-se necessário ressaltar que no caso do Brasil, precisamente no período colonial e imperial, a concepção de criança e infância foi caracterizada por exploração, sonegação, maus tratos, abandono, escravidão e sofrimento. O século XIX, no entanto, apresentou uma concepção de criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX, o que implicou na constituição de novas configurações sociais, novas demandas socioeconômicas que impactaram diretamente as famílias (LINHARES, 2015).

Em suma, no século XIX, a criança e sua educação começam a ser repensadas com intuito apenas de uma configuração social que mantivesse cada sujeito e sua classe social nos

seus devidos lugares. No século XX, ascende a possibilidade de se pensar a infância como fase de valor e de respeito, fato este, resultante do desenvolvimento dos saberes científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e principalmente da psicologia, iniciados no século anterior, delineando assim o modelo moderno de infância. (SILVA, 2019).

Neste século, sob forte influência das sociedades capitalistas industrializadas, principalmente as da Europa, começam a se desenvolver processos que caracterizam a infância moderna no Brasil. Isso significa, segundo Silva (2019), que a criança passa a estar no centro das relações familiares e distante da categoria de trabalho, de forma que o trabalho infantil começa a ser repensado e percebido como inapropriado.

Mas, um fator decisivo que altera as concepções de infância até então, foi certamente o fato de que no século XX, com a expansão do capitalismo, a criança assume o status de consumidora. Fontes (2005) ainda complementa que “adoráveis e graciosas, elas se mostraram muito mais eficientes em propagandas e anúncios de filmes, fazendo avançar também o consumismo das crianças” (FONTES, 2005).

Isso marca um novo conceito de infância, uma infância ativa, cuja importância começa a ser reconhecida. Todavia, é óbvio que essa preocupação com a infância não se deu de uma hora para outra, nem tampouco atingiu a todas as crianças linearmente, principalmente as reconhecidas como desvalidas (CINTRA; PROENÇA e JESUINO, 2010).

Segundo Linhares (2015), no Brasil moderno, o termo “criança desvalida” referia-se às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros...).

As creches acopladas às indústrias tinham caráter puramente assistencialista, de cuidado e alimentação. Nesse cenário, Carvalho (2006) infere que

desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches, tinha assim um caráter assistencial-protetoral. (CARVALHO, 2006, p. 13)

Para Carvalho (2006) a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Embora muito se tenha avançado, a primeira metade do século XX ainda não tinha consolidado políticas de implementação da educação para a infância que presasse pelo educar, todo o trabalho desenvolvido até então era puramente assistencialista, de

higiene e segurança física.

O contexto socioeconômico brasileiro, por meio da Constituição Federal (CF) de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram importantes para a infância e para as crianças, pois estes reconheceram, como nos assinala Fontes (2005), todas as crianças como sujeitos de direitos, com necessidades específicas decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente.

Sobre as novas concepções de criança e infância trazidas no ECA, é dito que “a mudança é radical, vai à raiz: o menor passa a ser visto como cidadão de direitos e não como um espectador das tentativas de sabê-lo vítima ou responsável pelos descalabros sociais.” (FONTES, 2005, p. 15)

A criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente, com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje, com uma vida concreta que pode ser muito dura e distante do sonho dourado da infância mítica da classe média. Contudo, uma criança. A criança começa a ser entendida como cidadã. (FONTES, 2005).

As novas premissas contidas na CF e no ECA exigem novas propostas educacionais que sejam capazes de atender a essa nova criança. Essas novas reformulações exigidas serão contempladas na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicia, portanto, os primeiros traços de políticas de formação docente para a escola da infância no que se refere ao trabalho pedagógico planejado (BRASIL, 1996).

Essas novas diretrizes reiteram no contexto do século XXI a necessidade de entender a criança como sujeito de direitos, que se desenvolve a partir de suas experiências com outros sujeitos e com o mundo, garantindo sua infância. Em 2017, um novo documento é emitido para nortear a Educação Nacional, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

1.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COM O LÚDICO

Para entender melhor a presente pesquisa, é preciso se aprofundar um pouco sobre a visão de alguns teóricos que discutem sobre o lúdico como uma ferramenta eficaz dentro do processo de ensino, levando em consideração um bom planejamento de acordo com o nível de ensino, que na presente pesquisa, destaca-se a Educação Infantil. Conhecer sobre a origem do

termo ludicidade se faz necessário para que haja uma contextualização.

Segundo Kishimoto (2010),

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (KISHIMOTO, 2010)

Nessa perspectiva, o ensino através do lúdico pode proporcionar prazer, diversão e vontade de aprender coisas novas, isso porque, como pontuam Brennand e Rossi (2009), o lúdico proporciona esse conforto às crianças, dando confiabilidade, liberdade, a possibilidade de troca de conhecimentos e aquisição de conhecimentos, direta e indiretamente.

Kishimoto (2014) aponta em suas pesquisas que o brincar em outros países do mundo é uma forma de empoderamento e resiliência para crianças e adultos, que passam por guerras, desastres naturais e tantas outras formas de sofrimento. Assim, compreende-se um pouco a importância do lúdico dentro e fora das escolas, visto que este vem como uma proposta que agrega valores à aprendizagem dos estudantes, tornando o ensino mais prazeroso e dinâmico para os professores e alunos, de forma que a aprendizagem aconteça.

Nesse sentido, de acordo com Brennand e Rossi (2009), a brincadeira dentro da sala de aula pode proporcionar um maior envolvimento com a participação de todas as crianças nas atividades, proporcionando benefícios a todos os envolvidos, e possibilitando o conhecimento das necessidades das crianças e conseqüentemente, uma maior mediação pedagógica.

Ainda segundo Brennand e Rossi (2009), é possível, através do lúdico, diminuir as barreiras dessa mediação, podendo haver resultados satisfatórios. Desta forma, a Educação Infantil pode ser vista como um espaço que propicia este tipo de metodologia, pois é certo que a maioria das escolas dispõem de recursos didáticos, jogos, brincadeiras e espaço físico para que o professor busque realizar atividades bem dinâmicas e envolventes, onde toda a turma sinta prazer em aprender, permitindo uma socialização de todos que estão ali naqueles espaços, trabalhando nessas construções da aprendizagem de forma perceptível ou não.

Para Brennand e Rossi (2009) a utilização do lúdico na educação infantil possibilita o desenvolvimento integral da criança, pois através das brincadeiras as crianças fazem descobertas e constroem a afetividade e a interação com os demais alunos. Assim, é possível utilizar essa ferramenta de ensino como uma metodologia que permita dinamizar as aulas e deixá-las mais descontraídas para que todos os educandos participem e aprendam de forma significativa com a interação com seus colegas.

Nesse sentido, segundo Ferroni (2018), o ensino lúdico dá ao professor possibilidades de mediar a aprendizagem de uma forma mais concreta e menos cansativa como a que propõe o ensino tradicional, que é o inverso do que traz a proposta do ensino lúdico.

1.3 A BNCC E SEUS ASPECTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio para agregar qualidade à mediação do ensino. Este documento, importante em seu conteúdo, traz habilidades e objetivos que possibilitam ao profissional docente ter um ponto de partida bem fundamentado para realizar o planejamento e uma boa execução de suas aulas na educação infantil (BRASIL, 2017).

Tudo o que está sistematizado na BNCC está fundamentado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e na Constituição Federal de 88, que expressa, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e 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” (BRASIL, 1988).

Segundo Duque (2020), é preciso ter consciência dos direitos e deveres, saber da importância da aprendizagem e do dever de ensinar. Família, estudantes, profissionais da educação, todos os envolvidos devem entrar em consenso sobre a importância de seu papel na vida dos educandos, só assim a aprendizagem pode acontecer de forma gradual e significativa.

Na BNCC também existe o pacto federativo que garante igualdade, diversidade e equidade, três relevantes instrumentos de democracia. Também é fato e importante destacar as competências gerais da BNCC, que estão sistematizadas em 10 pontos que devem ser lidos e jamais esquecidos, por ser conscientes da importância dos mesmos para o desenvolvimento, já na área voltada a educação Infantil (BRASIL, 2019).

Conforme Duque (2020)

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (DUQUE, 2020, p.34)

Nessa modalidade como se pode notar, é na Educação Infantil que a BNCC mostra a importância do desenvolvimento das dez competências. Nesse sentido, a BNCC vem justamente aprimorar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visando um ensino por competências, e pode ser com o fato de os objetivos e habilidades estarem divididos em três

momentos, primeiro para bebês (0 a 1 anos e 6 meses de nascido), segundo para crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de nascido) e por último, de crianças pequenas (que estão na faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017), sendo esse último o foco da presente pesquisa (BRASIL, 1998).

Nesta primeira fase de aprendizagem devem ser assegurados 6 direitos dentro da aprendizagem dos estudantes que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. E com base nesses direitos de aprendizagem iremos encontrar alguns campos norteadores contidos na BNCC que são: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 27).

Dentro desses campos são definidos objetivos da aprendizagem e desenvolvimento que são aplicados com base nas três etapas já citadas acima, considerando a idade certa do desenvolvimento infantil que é tão estudado até hoje, em vista de uma aprendizagem de acordo com o desenvolvimento dos estudantes (DUQUE, 2020).

Como traz Piccinin (2012), a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

Assim, para Duque (2020) é relevante considerar as fases do desenvolvimento em vista de uma qualidade no ensino; A BNCC um documento relevante para que os professores tenham um suporte ao planejar com maior possibilidade de sucesso na aprendizagem dos estudantes, principalmente na Educação Infantil.

Deve-se salientar também o fato de a educação infantil durante um longo tempo ser apenas um período preparatório para que a criança fosse inserida na educação básica, que tinha seu início no ensino fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se a dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017). Sendo assim, a pré-escola é uma fase não apenas fundamental dentro do processo de ensino mais, uma etapa do ensino hoje garantida e obrigatória por lei, por isso contida dentro do documento Base Nacional Comum Curricular, como uma etapa do ensino básico.

1.4 A BNCC E AS METODOLOGIAS LÚDICAS

A educação infantil é uma etapa primordial no ensino e aprendizagem visando principalmente a coordenação motora e a socialização das crianças, onde aprendem a igualdade entre pessoas, a espontaneidade, a liderança, entre outros aspectos na formação do cidadão. Essa modalidade de ensino tem ganhado espaço com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o qual foi homologada em 2017 (BRASIL, 2017).

Esse documento ganha destaque, na Educação infantil, com o corpo, gestos e movimentos, apontando as brincadeiras e a ludicidade como protagonista na aprendizagem das crianças nessa modalidade de ensino. Por este motivo, a presente pesquisa se mostra relevante, pois se trata de usar o lúdico como metodologia de ensino levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (DUQUE, 2020).

A BNCC (BRASIL, 2017) salienta que a educação infantil é a primeira modalidade da Educação Básica, e que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento propõe os campos de experiências e a constituição de um arranjo curricular que acolha as situações e as experiências concretas das vidas das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Para que se possa realizar uma aula ou mesmo colocar um plano em prática deve-se pensar em como fazer isso, por isso a necessidade de planejamento. Nesse sentido, é necessário pensar o passo a passo que se deve realizar, visando a aprendizagem significativa dos educandos de forma sistemática, pautadas em as ações e uma metodologia para realizar tal planejamento (FERRONI, 2018).

Assim, para Ferroni (2018) o método de ensino é apresentado como o recurso

pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler, escrever, calcular, e que valoriza o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar.

A metodologia que usamos pode ser positiva ou negativa, dependendo de nossa intencionalidade, na educação, mais precisamente na Educação Infantil. A metodologia mais indicada na atualidade é a metodologia lúdica, e quando nos deparamos com algumas habilidades da Educação Infantil percebemos isso, veja o que diz uma delas: “(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.” (BRASIL, 2017, p. 49).

As brincadeiras, livres ou dirigidas, são muito importantes na Educação Infantil, assim como os brinquedos, geralmente com uma finalidade educativa trabalham o desenvolvimento físico, cognitivo e o motor das crianças. Além de ser uma forma prazerosa, que não traz em sua essência a obrigatoriedade de decifrar letras, códigos e números, que são essenciais para a leitura, a escrita e o conhecimento de mundo, mas que se fazem presentes em cada brincadeira e brinquedo, bem como nos estímulos verbais dados pelo professor (LARA, 2009).

Nesse sentido, o brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável (SOUZA, 2020).

Ainda pode se destacar os jogos que, assim como as brincadeiras, propiciam uma interação e uma maior curiosidade nos estudantes, estimulando os porquês e ali aprendendo de forma leve e descontraída, com objetivo de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Pensando assim, Lara (2009) destaca que

Os jogos, ultimamente, vêm ganhando espaço dentro de nossas escolas numa tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula. A pretensão da maioria dos professores com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem se torne algo fascinante. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano. (LARA, 2009, p. 17)

Foram citados dois objetivos do conhecimento voltados à Educação Infantil (pré-escola) contidos na BNCC, mas já pode-se perceber que este documento traz propostas lúdicas, indicando ao professor habilidades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas, tendo em vista

a aprendizagem com qualidade e, ao mesmo tempo, sem tornar o ensino uma obrigatoriedade cansativa aos olhos de uma criança (SOUZA, 2020).

A ludicidade, segundo Lara (2009) tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

CAPÍTULO II

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação do professor é entendida como processo contínuo que compreende alguns antecedentes, como a formação básica e a formação continuada, as quais, em sua totalidade, constituem o desenvolvimento profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A condição dos cursos básicos de formação se expressa dicotomizada e paradoxal: as pesquisas no campo apontam possibilidade de melhoria para uma formação direcionada à educação pública e democrática, valorizando as relações teoria e prática, universidade e escola. No entanto, os cursos mantêm uma formação aligeirada e precária, no rastro das políticas de mercantilização da educação (JESUS, 2018).

Desde os anos de 1980, segundo Jesus (2018) o movimento pela valorização da educação para todos e, por conseguinte, da escola e do professor, proclamado por diferentes organizações sociais, entre as quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que conferiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a definição de uma formação inicial na direção da profissionalização do professor, que se materializa em cursos de licenciatura de nível superior, preferencialmente realizados em universidades.

Nesse sentido, Scheibe (2008) aborda a formação de professores a partir de uma recuperação histórica de sua realização no Brasil, destaca as transformações ocorridas e os principais marcos legais da formação docente, marcos esses que refletem os embates entre projetos de sociedade e projetos educativos.

Para Scheibe (2008)

O decorrer dos cursos normais na configuração com a formação superior dos cursos de pedagogia, além de tratar das licenciaturas e de seus desafios, a Lei n. 9394/96 sugere a articulação entre teorias e práticas e a valorização das experiências dos antecedentes de formação, mas não inclui a exigência de formação universitária e as regulações posteriores inspiram uma formação técnico-profissionalizante. Sobressai a falta de integração entre as várias esferas responsáveis pela oferta da educação pública

e pela proposição de um sistema nacional de formação docente como herança constituída historicamente. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural quanto emergencial para que se ultrapassem as fragmentações. (SCHEIBE, 2008, p. 14)

A reestruturação do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), apontam para uma nova esperança de superação da herança daquela desintegração, mas não se cumpre no momento atual – momento, aliás, de retrocesso (RAMOS, 2019).

A discussão sobre a necessidade de atualização do curso normal de nível médio é o propósito de Monlevade (2008). Para o autor, no contexto da sociedade brasileira, almejar o “superior” sem a mediação do normal é uma temeridade. A criação do curso normal, em 1834, além de institucionalizar o estatuto normalista como marco monumental e especializado na formação do professor primário, baliza a política de formação de professores no Brasil.

Contudo, o desmonte realizado pela Lei n. 5692/71 e a massificação da educação de 1º e 2º graus na década de 1970 descaracterizam a identidade das escolas normais. Na recomposição da sociedade brasileira, nos anos de 1980, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) buscam resgatar a formação do normal, mas os cursos de pedagogia se apresentam como alternativa de formação naquele momento, conforme apregoa Monlevade (2008).

Ramos (2019) pondera sobre as limitações do curso normal, mas o defende como possibilidade de formação profissionalizante de Ensino Médio para as classes trabalhadoras, ao asseverar que os melhores mestres são os que iniciaram sua formação no normal e a aprofundaram no nível superior, inclusive na pós-graduação.

Naquela década, os cursos normais acolhiam um número elevado de matrículas, que depois restringiu-se. Contudo, há governos estaduais que mantêm essa formação para o exercício do magistério nos cursos normais, direcionados, principalmente, à formação do professor para a Educação Infantil e, por extensão, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposição se destaca mais pelo pouco investimento em educação do que pela possibilidade de formação em cursos normais de qualidade, pois professores com formação de nível médio fazem jus a salários menores que os de nível superior (SANTOS, 2015).

Segundo Jesus (2018), as imposições de formação superior definidas pela legislação

educacional trazem a necessidade de considerar a subjetividade dos professores em sua formação, pois não são pessoas homogêneas nem passivas. Historicamente, tais cursos de formação têm o intuito de revelar que não é recente a carência de professores em áreas específicas, delineando sugestões para a falta de professores e mudanças necessárias para a formação continuada.

Conforme Aguiar (2019), há necessidade de dispositivos que exijam do poder público o direito à educação, além de mecanismos para seu alcance, pois considera indispensável que se promova a valorização docente. Instituir uma Lei de Responsabilidade Educacional se torna mais uma ferramenta de exigência de uma educação pública de qualidade, inserida no sistema federativo e democrático, para além da certificação de professores.

Oliveira (2019) discorre sobre a proposição da pedagogia das competências em meio ao cenário internacional de reconfiguração produtiva e seus impactos na formação de professores. O autor destaca que, na formação de professores, evidencia-se uma associação com as proposições da formação para o trabalho em geral. O modelo de competências está fundamentado numa perspectiva economicista dos processos formativos, de modo a resultar em eficiência, produtividade e competitividade, com valorização de práticas esvaziadas de seus fundamentos teóricos; em suma, um saber-fazer.

Desse modo, há um cenário de obstáculos na formação inicial dos professores, desde o curso normal até os cursos de licenciatura. Pesquisadores da formação de professores no Brasil têm destacado a incompletude, o inacabamento e as imperfeições dos cursos de formação docente, por sua composição e organização curricular na relação teoria e prática dadas as condições em que se efetivam (JESUS, 2018).

O processo de formação, de modo geral, é centrado na transmissão de conhecimentos disciplinares. Na esteira de superação desse estado dos cursos, uma nova formação carece de ser completada. De outra vertente, a formação continuada tem se constituído espaço propício, ajudando a minorar as insuficiências. Contudo, a formação continuada envolve poucos docentes e se realiza de modo pontual (AGUIAR, 2019).

Para Nunes (2013), há precariedades, e é urgente de que se instaure um sistema nacional de formação de professores, não só para a Educação Infantil, constituído de maneira sólida, consistente e a favor da formação do professor para a escola pública.

2.2.1 Formação de professores centrada na escola

De acordo com Zago (2010), ao repensar o espaço da Educação Infantil também se está repensando a prática dos professores, em que sua função também é compreender a relevância da atividade lúdica como atividade de desenvolvimento, capaz de formar crianças com autonomia para pensar, sentir e agir, contribuindo assim para o efetivo desenvolvimento destas.

Nesta linha de raciocínio, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço dos cursos de formação inicial para promover reflexos significativos nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Infantil (ZAGO, 2010).

O professor que não utiliza de forma plena em suas práticas os meios lúdicos, deixa de instigar a criança a se aventurar em algo desconhecido. Portanto, brincar, fantasiar, sonhar, pode proporcionar crescimento, também a possibilidade de errar, tentar arriscar, criar, ou seja, aprender (NUNES, 2023).

De acordo com Zago (2010), pela atividade lúdica, a criança, além de desenvolver suas capacidades afetivas, motoras e cognitivas, apropria-se de construções sociais, significados culturais que possibilitam sua inserção no mundo adulto, assim, a criança pode assimilar significados sociais, culturais, internalizando-os, construindo e ressignificando conceitos culturais, sociais, escolares, entre outros.

Nesta linha de raciocínio, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço dos cursos de formação inicial para promover reflexos significativos nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Infantil (NUNES, 2023).

A Formação Centrada na Escola é aquela que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais que fazem parte do coletivo e corroboram o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas (CARVALHO, 2006).

O documento Políticas de Formação Continuada deve ter como objetivo maior da formação centrada na escola articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, considerado como lócus privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico institucional (IMBERNÓN, 2010).

A escola é uma organização social, inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela

vivência das práticas educativas. Assim, a construção da autonomia profissional está intrinsecamente ligada às condições em que se dá a sua formação (MARTINIÁK, 2015).

A escola, segundo Martiniak (2015) ao garantir o direito de formação em serviço a docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação contínua na escola, promove a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a conseqüente valorização profissional.

De acordo com Imbernón (2010) ao tomar inicialmente o professor enquanto profissional intelectual crítico e transformador, é coerente discutir, dentro de um projeto de formação continuada, elementos que possibilitem a construção de uma postura crítica reflexiva no coletivo de profissionais da escola, fundamentada no estudo, na investigação das práticas e na documentação pedagógica que orientam e concretizam os contextos educativos.

Aguar (2019) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que os professores já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização. Nesse direcionamento, a escola pode se tornar um importante meio de transformação social, pois, imbuídos pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agir, os profissionais da educação podem torná-la um espaço para o desenvolvimento de metodologias para a ação questionadora desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo.

As propostas formativas, alerta Imbernón (2010), devem buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação, observando o contexto no qual elas ocorrem. A partir de então, pode-se planejar a ação e as estratégias que ampliem as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos e mediadores das aprendizagens.

2.2.2 Especificidades da formação continuada de professores da educação infantil

Falar do docente que atua nas instituições de educação infantil é pensar em um sujeito que tem como pilares do seu trabalho o educar e o cuidar, bem como as interações e as brincadeiras como eixos norteadores de práticas pedagógicas que contemplam as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, a prática docente nessa etapa da Educação Básica tem suas especificidades e precisa de um professor que conheça o universo infantil e a sua forma peculiar de aprender (OLIVEIRA, et al 2019).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o professor

da educação infantil, embora seja um cuidador, no sentido de zelar pelo bem-estar dos pequenos, tem atribuições muito mais amplas. É dele a responsabilidade de conduzi-los em um processo de aprendizado contínuo e eficaz, na perspectiva da educação integral, como um mediador das aprendizagens que facilita, ampara e incentiva o seu desenvolvimento.

Quanto à formação inicial do professor da educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 preceitua, no Art. 62, que: far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dentre as demandas do trabalho do professor na educação infantil, destacam-se: acolher as crianças e suas famílias; organizar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas; acompanhar a rotina das crianças, mediando positivamente a brincadeira, as interações e os momentos de alimentação, higiene e repouso; elaborar e efetivar planos de trabalho docente que privilegiem as interações, a brincadeira e as diferentes linguagens; observar, registrar e avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, propondo novos encaminhamentos, sempre que necessário (SILVA, 2018).

Para Silva (2018) ao considerar a especificidade do trabalho docente, cabe à escola, como lócus de formação do professor, contemplar ações que considerem a identidade desses profissionais, embasadas nas orientações legais, nos debates recentes em torno da concepção de infância, de desenvolvimento, suas linguagens e formas de apreensão do mundo.

2.3 BRINCAR É COISA SÉRIA: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As crianças já nascem em um mundo permeado de regras e normas sociais. O brincar e o brinquedo surgem para que a criança entenda esse lugar, se conheça e faça interações. Nesse sentido, proporciona vivências, conhecimento do mundo que o cerca, autoconhecimento e construção de sua personalidade (KISHIMOTO, 2014).

Para Oliveira et al (2019), através da brincadeira é que se pode conhecer melhor a criança, a sua forma de ver o mundo, tanto o nível de desenvolvimento intelectual, quanto físico. Por isso, os educadores devem estar atentos para poder oportunizar situações de aprendizagem e planejar a sua prática pedagógica, considerando o brincar como atividade intrínseca ao processo de ensinar e aprender.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma

esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo uso dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Desse modo, o brinquedo, o concreto, consegue dar a base e suporte para o pensamento e o conhecimento abstrato, que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental. Não só isso, mas também o brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados segundo Carvalho (2006).

Vygotsky (2016), aponta sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, em que a brincadeira possibilita que a criança associe o significado da palavra, ao significado do objeto e com isso, determina o seu comportamento. Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos.

Além disso, de acordo com Vigotski (2016) o brincar permite que a criança aprenda e desenvolva suas funções psicológicas, pois propicia situações imaginárias e estabelece relações e interações como outro, que também pode auxiliar esse processo de desenvolvimento. Ademais, Oliveira et al (2019) salientam que o brincar facilita o desenvolvimento da criança, logo está inteiramente ligada também a saúde. Somado a isso, os autores apontam que o brincar vai além da diversão e do prazer, é como ela interage com o mundo, recria e interpreta as relações com o mundo.

Para Rocha (2017) a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da sua emancipação em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real.

O segundo, ainda conforme Rocha (2017) é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço, faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

Segundo Carvalho (2006, p. 54):

O lúdico oferece prazer e aprendizagem, não sendo necessário excluir o brincar para que sejam alcançadas as competências e para trabalhar o currículo. O ambiente escolar deve estar preparado para oportunizar esse acesso para que a criança crie experiências e exploração ativa, desempenhando assim as atividades que estão no seu dia a dia.

É importante salientar que de fato o brinquedo é educativo e também é utilizado em uma dimensão que seja lúdica. Segundo Kishimoto (2005), se há uma intencionalidade por parte do adulto que prevê uma determinada aprendizagem, assim surge uma dimensão educativa.

Além disso, também devem ser mantidas as características da ação intencional da criança. Conseqüentemente, o docente em suas práticas pedagógicas potencializa a aprendizagem com suas intervenções. Sendo assim, o brincar na escola é diferente e deve ser oportunizado de diversas maneiras. Porque este possui um caráter educacional, visando as relações que o aluno deve estabelecer, a interação com seus pares, a troca de saberes e as regras pré-estabelecidas do jogo (KISHIMOTO, 2014).

O lúdico pode apresentar ao docente oportunizar o conhecimento de conceitos científicos, que se bem colocados, dificilmente serão esquecidos. Além disso, provoca o entusiasmo, tornando as aulas mais dinâmicas. A ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis (FORTUNA, 2019).

Como salienta Fortuna (2019 p. 6) “o jogo é uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno”, ajuda a construir suas novas descobertas, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Para Carvalho (2006) quando o educador compartilha uma brincadeira ou jogo com a criança, ele pode ajudá-la a enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão, autonomia etc. Isto quer dizer: quando o educador tem intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade.

3. CAPÍTULO III

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Sendo o método científico uma gama de processos pensados cuidadosamente para alcançar um único objetivo, que é o conhecimento, é que se utilizou do método indutivo, que, além de permitir que o pesquisador possa deliberar a abrangência de sua investigação, de como serão analisados os dados e qual o grau de validade estes dados podem alcançar.

Foi efetuada também uma pesquisa observação durante o estágio supervisionado da pesquisadora, o que permitiu observar (em campo) o comportamento docente em um ambiente natural. Foi registrando de forma sistemática comportamentos, fatos e ações sobre o trabalho com o lúdico. A revisão de literatura se apoiou em bases de dados em websites, para leitura de artigos e teses.

A abordagem deste estudo foi predominantemente qualitativa. Conforme Gil (2017), a pesquisa qualitativa é uma promissora possibilidade de investigação, seu foco de interesse é amplo e faz parte dela a coleta de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. No caso, a revisão de literatura e uma pesquisa exploratória contribuíram para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos.

A abordagem qualitativa não utiliza instrumentos estatísticos para análise de um problema. Tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento chave. Os pesquisadores qualitativos preocupam-se com o processo, ou seja, em entender como determinado fenômeno manifesta-se a partir do ponto de vista dos participantes. Nas pesquisas qualitativas, existem diversos instrumentos que podem ser utilizados individualmente ou combinados, a exemplo de pesquisa bibliográfica, observações e documentos (GIL, 2017).

A revisão bibliográfica estabelece possíveis respostas, ou seja, aproxima-se de respostas a partir de questões mais amplas. E estas questões amplas puderam ser aproximadas através da pesquisa teórica (GIL, 2019). Envolveu, assim, análise exemplos que estimulam a compreensão.

A presente pesquisa está enquadrada como exploratória. Para Minayo e Costa (2019) a pesquisa exploratória busca informações sobre determinado assunto. Possui como principal finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias para proporcionar uma visão geral de um fato pouco explorado.

A pesquisa foi sistematizada por meio de buscas em banco de dados na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e bibliotecas online. Artigos, Teses e Dissertações foram ainda buscados no Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). E também pelas dissertações disponibilizadas pelo PPGE/UFOP.

Ao refletir acerca da temática, compreende-se melhor tanto as possibilidades quanto os desafios que envolvem o saber fazer pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil, bem como o suporte teórico e metodológico advindos da formação inicial docente.

4. CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as análises realizadas durante a coleta bibliográfica e conforme os dados adquiridos na pesquisa qualitativa e na observação in loco, percebeu-se a forma como a ludicidade está enraizada na Educação Infantil, mas isso não quer dizer que ocorra significativamente em todas as escolas, muito menos em todas as turmas.

A forma como a ludicidade é proposta e percebida pelo professor está na formação específica, mas depende também da percepção do ato de brincar como uma atividade produtiva. A formação continuada na escola tende a desenvolver um olhar mais crítico sobre a importância do brincar na educação infantil.

Rocha (2017) diz que as crianças menores necessitam de práticas lúdicas na escola que possam estimular a participação e fazer com que a realidade delas seja abordada frente aos ensinamentos que estão sendo propostos. Os docentes deixam de potencializar suas práticas por meio do lúdico e tais aspectos podem estar relacionados com deficiências na formação inicial e com a falta de formação continuada.

Porém, nota-se uma carência extrema de cursos de formação continuada que possam suprir essas necessidades da inclusão do lúdico como recurso pedagógico voltado para o processo de alfabetização.

Logo, o ambiente sendo acolhedor torna-se mais atrativo para as atividades educativas que são propostas para a alfabetização lúdica, como aprender a identificar as letras, distinguir os sons, conhecer os números e compreender o valor que representam. Muitas vezes, as brincadeiras só são vistas como atividades que ajudam no desenvolvimento da criança, e realmente estas são importantes no contexto da escola.

Conforme Kishimoto (2014) o trabalho com o lúdico requer dedicação do professor ao ter que selecionar, preparar, planejar e aplicar atividades que venham a envolver o aluno. Cabe a este promover a troca de saberes e as interações, e se preciso, entrar no jogo, participar junto com as crianças. O professor precisa estar ciente do motivo ao qual está utilizando o lúdico, o que preconiza uma disposição mais atitudinal do que instrumental do professor.

Os jogos, as brincadeiras e o uso da imaginação, faz com que o ambiente escolar seja percebido pela criança como um mundo mágico, repleto de informações que precisam ser encontradas, tendo como orientador e herói a figura do professor. Com as brincadeiras dentro

do espaço escolar, as crianças vão assimilando o que aprendem nessas ações com os conteúdos que estão no currículo escolar, o que ocorre de forma espontânea e natural. No entanto, é preciso intensificar a forma como as atividades lúdicas acontecem, transformando-as em atividades cotidianas e constantes na rotina dos alunos.

A ludicidade é um aspecto constituinte do desenvolvimento humano (VIGOTSKI 2008) que promove a criatividade e o conhecimento através de jogos, músicas e danças. Este aspecto corresponde a atividades prazerosas realizadas com o intuito de educar, contribuindo assim para a interação dos indivíduos. Através das atividades lúdicas, forma-se conceitos, seleciona-se ideias, estabelece-se relações lógicas e integra-se percepções que contribuem de maneira enfática para a interação entre as crianças.

Da mesma forma, na construção do sistema de representação, envolvendo a aquisição da leitura e escrita, visando à formação dos aspectos motor, cognitivo, físico e psicológicos das crianças. A proposta lúdico-educativa-pedagógica requer dedicação do professor ao ter que selecionar, preparar, planejar e aplicar atividades que venham a envolver o aluno, buscando promover a troca de saberes e as interações entre eles. E se preciso, entrar no jogo, participando junto com as crianças.

Dessa forma, conforme Santana Silva (2019) o docente precisa estar ciente do motivo ao qual está utilizando o lúdico, o que preconiza que, seja na formação inicial ou formação continuada, que ainda carecem de boas políticas públicas, também cabe ao professor ser um bom pesquisador se sua prática. Destaca-se que em relação à prática pedagógica, há lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Há necessidade de cobrar políticas públicas mais eficazes.

Fica entendido que, a brincadeira, o brinquedo e os jogos são de grande importância para o desenvolvimento da criança nas fases iniciais, é através destes que a criança adquire experiências, desenvolve seu potencial motor, cognitivo, aprende a lidar com o meio, a se defender entre tantas outras formas de desenvolvimento essencial para esta faixa etária.

Os professores realizam uma formação inicial truncada, e a formação continuada em serviço contribui pouco para conhecer como se dá a preparação das atividades que envolvem os meios lúdicos na educação infantil em relação aos ensinamentos da formação inicial docente. São necessárias políticas públicas eficazes, que apresentem novas pesquisas sobre o tema.

Sabe-se que tem se tornado crescente as pesquisas relacionadas aos saberes e práticas dos docentes que atuam na Educação Infantil. Este momento de escolaridade das crianças pode

impulsionar reflexos tanto positivos quanto também negativos aos outros níveis de escolaridade. Aproximar-se de práticas pedagógicas dos docentes pode contribuir para desvelar novos caminhos e/ou possibilidades de melhor contribuir para a formação inicial de novos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão geradora da pesquisa *Por que os professores na Educação Infantil não utilizam em sua potencialidade o ensino utilizando meios lúdicos no processo de mediação dos conteúdos com as crianças?* A pesquisa revelou alguns achados importantes: a constituição da docência está atrelada às trajetórias pessoais de vida, desde a infância a fase adulta, assim como a trajetória profissional, a formação inicial e a formação continuada.

Este estudo levou a percepção de que as escolas infantis deveriam compreender mais de brinquedos e de brincadeiras, para encorajar a criança a descobrir, inventar, arriscar e ter mais autonomia, ao invés de dar conceitos prontos, mediante metodologias tradicionais.

A utilização de meios lúdicos nas práticas de sala de aula pelos docentes que atuam na Educação Infantil, com base nos ensinamentos obtidos na formação inicial e continuada do docente, teve alguns avanços, mas que não chegam a ser satisfatórios. Mesmo os professores sabendo da importância que tem a ludicidade para os alunos, pois possibilita uma aprendizagem significativa e prazerosa, muitas vezes acabam não levando em consideração a bagagem histórica e cultural do aluno e dessa forma, não faz uma junção do mundo infantil com os conteúdos e atividades de sala de aula.

As professoras necessitam de apreender as concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de infância. Talvez seja por isso que existe alguma dificuldade de concretização do brincar como coisa séria, para as crianças. Além disso, pode haver falta de autonomia do docente, ou este priorizar conteúdos a serem trabalhados e de forma tradicional: ora enrolando bolinhas para colar, ora pintando desenhos prontos, que não desenvolvem a criatividade da criança, muito pelo contrário, são atividades cansativas que não acrescentam nada ao aluno. Entende-se, assim, que a maior parte de professores atuam numa concepção ora utilitarista ora tradicional, que vem do processo formativo acadêmico das professoras.

Também se identificou que a utilização da ludicidade, muitas vezes, se dá de forma isolada, como em momentos de acolhimento ou até mesmo como preenchimento do tempo livre. O que, de fato, não se configura como ludicidade. Decorre daí um certo distanciamento sobre o que seria ludicidade e a forma como os docentes a utilizam.

O lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) mostrou ser essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, não basta ter apenas brincadeiras nas aulas, é fundamental que o professor exerça seu papel como mediador organizando e planejando atividades com objetivos pré-estabelecidos.

O brincar nesta fase de escolaridade deve ser entendida como atividade principal da criança; é uma forma de comunicação e é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai está adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas.

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

Conclui-se que a forma como os professores promovem suas práticas pedagógicas está diretamente relacionada com sua formação, com sua história de vida e com as experiências que são construídas no interior das instituições de ensino, em salas de aula. Deve-se contribuir para que seja ampliada a reflexão sobre como melhor promover a prática de forma lúdica com crianças menores, além da possibilidade de (re) dimensionamentos na formação superior.

Importante que se cobre das secretarias da educação políticas públicas eficazes, que leve o professor a se abrir para uma nova abordagem de ensino, com recursos para novas técnicas e assim despertar em cada criança a vontade de aprender sempre mais.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Retratos da Escola, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./mai.de 2019.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/1996. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, CNE, 2015.
- BRASIL, 2017. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2023
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRENNAND, E. G. DE G.; & ROSSI, S. J. Trilhas do aprendente. Ludicidade e desenvolvimento da criança II. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, v.4. 2009.
- CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. Cuiabá, 2006, Anais... Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 179-191 v. 3.
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. Revista Retratos da

Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

CINTRA, R.; PROENÇA, M.; JESUINO, M. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. *Rascunhos Culturais*. Coxim/MS, vol.1, n.2, jul/dez. 2010.

DUQUE, L. A. A base nacional comum curricular da educação infantil (BNCC) e a concepção do brincar heurístico: aproximações ou distanciamentos. TCC (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Caxias do Sul. 41p. 2020.

FERRONI, C. Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FONTES, R. Criança. *Revista Presença Pedagógica*, v.11, n.61, p. 03-05, jan./fev. 2005.

FORTUNA, T. Em busca da pedagogia lúdica: Como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? In: *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 03, n. 01, p. 01-19, jan./jul. 2019.

GATTI, Bernadete. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. [S.l.]: Atlas SA, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

JESUS, M. L. T. B. Formação de professoras em nível superior simultânea à atuação na educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 73-85, jan./jun. 2018.

KISHIMOTO, T. Brinquedos e brincadeiras na Educação infantil. Belo Horizonte, p. 1- 20 novembro/2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, (24), 81-105, 2014.

LARA, Â. M. DE B. Infância e educação na obra de Johann Heinrich Pestalozzi: “Cartas sobre educação infantil”. In: sarat, M. (org.) *Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil*. (2a ed.), 93-106. 2009.

LINHARES, M. B. M. Família e desenvolvimento na primeira infância: processo de autorregulação, resiliência e socialização de crianças pequenas. In G. A. Pluciennik, M. C. Lazzari, & M. F. Chicaro (Orgs.), *Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco* (pp.70-82). 2015. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

MINAYO MCS, COSTA AP. *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia; 2019.

MONLEVADE, J. A. C. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? **Retratos da**

Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua Disponível em: http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, J.; SILVA, I.; PEREIRA, N.; ALMEIDA, F. et al. O uso da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e postura docente. In: Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

OLIVEIRA, Y. D. A docência na educação infantil e o espaço para brincar. *Práxis educacional UESB*, 8(12).2012. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/744/716>.

PICCININ, P. V. A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RAMOS, Mozart Neves. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. Folha de São Paulo, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

ROCHA, P.S.V.S. A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, Alagoa Grande, 2017.

SANTANA SILVA, M.J. O lúdico na educação infantil. 2019. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de formação de professores- CFP, Universidade federal do recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300127&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 de dez de 2022;

SANTOS, V. M. M. Sexualidade e transexualidade: desafios na formação em pedagogia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 111-121, jan./jun. 2015.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>.

SILVA, Ana Paula Cardoso Lucena da. O lúdico na educação infantil: concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande – MS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7873-o-ludico-na-educacao-infantil-concepcoes-e-praticas-dos-professores-na-rede-municipal-de-campo-grande-ms.pdf>. Acesso em: 28 de dez de 2022.

SOUZA, M. B. D. DE. Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 10, 6, 108-120. 2020.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc>.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, L. Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Disponível em: <
<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-nodesenvolvimento->

psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2022.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 23-36. 2008.

<https://atvidart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>

ZAGO, C. A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre, 2010.