



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
CURSO DE PEDAGOGIA

SANDRA ARAÚJO BEZERRIL

SABERES ESCOLARES E O USO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

JOÃO PESSOA
2024

SANDRA ARAÚJO BEZERRIL

**SABERES ESCOLARES E O USO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Andréia Dutra Escarião

João Pessoa
2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574s Bezerril, Sandra Araújo.

Saberes escolares e o uso de estratégias lúdicas no planejamento pedagógico das professoras da educação infantil / Sandra Araújo Bezerril. - João Pessoa, 2024.
48 f. : il.

Orientação: Andréia Dutra Escarião.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Ensino-aprendizagem. I. Escarião, Andréia Dutra. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

SANDRA ARAÚJO BEZERRIL

**SABERES ESCOLARES E O USO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 07 de Maio de 2024.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ANDREIA DUTRA ESCARIO**
Data: 24/05/2024 14:35:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr^a. Andréia Dutra Escarião - UFPB
(Orientadora)

Dr^a. Evelyn Fernandes Faheina - UFPB
(Examinadora Interna)

Dr^a. Isabel Marinho da Costa - UFPB
(Examinadora Interna)

João Pessoa - PB
2024

Dedico este trabalho a Deus, por ser meu alto refúgio em todos os momentos da vida. A minha família que, mesmo distante, estão sempre torcendo por minha felicidade.

O educador que almeja um mundo melhor busca nutrir no coração de seus aprendizes a esperança e o desejo de um saber significativo, dinâmico e prazeroso voltado para novas experiências de vida. Esse processo inicia na Educação Infantil, no desenvolvimento integral da criança, no brincar e nas brincadeiras.

(reflexão da graduanda)

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão...

Em primeiro lugar a Deus, por ter me conduzido em todo percurso acadêmico, dando-me força, coragem e sabedoria para seguir em frente e não desistir.

Aos meus familiares, pelas vezes, que foram um incentivo em palavras de acalento e ânimo. Em especial a minha sobrinha Juliana Araújo, que nos momentos de cansaço sempre foi minha companhia de aventura e alegria, carinho que sempre renovou minhas energias.

À minha amiga Germana Souza, que desde o curso de Psicopedagogia sempre trocamos ideias e conhecimentos, também compartilhamos momentos felizes e os dissabores da vida. *Prov. 18:24 “... há amigo mais chegado do que um irmão”*. Posso dizer amiga querida, que em você eu tenho essa amizade sincera que Deus menciona.

Aos dois projetos de pesquisa que participei: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação do Professor Joseval Miranda, a quem expresso meu carinho por toda aprendizagem compartilhada, pela dedicação e incentivo na busca por conhecimento; e o Programa Residência Pedagógica (PRP) sob a coordenação da professora Evelyn Faheina, professor Ildo Lira e da preceptora Ludmila Wanderley, os quais foram essenciais na minha formação acadêmica, pois me proporcionaram viver e tecer novos olhares sobre a prática pedagógica. Obrigada por tudo... Carinho e gratidão eterna!

Aos demais professores/as que caminharam comigo nessa trajetória acadêmica, alguns ficarão registrado para sempre na memória. A todas as colegas do curso pelas trocas de experiências, ideias e trabalhos realizados, meu muito obrigado!

Ao CMEI – Menino Jesus, pelo acolhimento que recebi durante o período de estágio e no retorno para a realização da pesquisa no ciclo da Educação Infantil.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréia Dutra Escarião, pela confiança, apoio e comprometimento. És muito preciosa!

RESUMO

O objetivo desse trabalho é compreender a importância do lúdico na visão das professoras da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento integral da criança e a relação da ludicidade com os saberes escolares. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa com sete professoras do Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI Menino Jesus, na cidade de João Pessoa/PB, no mês de Março de 2024. O instrumento utilizado foi um questionário com 20 questões, dividido em duas partes: Na primeira foram informações sociodemográficas dos participantes e na segunda, informações sobre a importância do lúdico na educação infantil e sua relevância no ensino-aprendizagem. Para as discussões teóricas buscaram-se as contribuições de Silva e Santos (2018), Carvalho e Guizzo (2018), Nunes e Corsino (2009), Barbosa (2000, 2006, 2013), Kishimoto (2010), e outros autores que discutem o tema proposto - Educação Infantil e ludicidade. Além dos autores, existem aportes documentais que comprovam o direito à Educação Infantil no Brasil, como: CF (1988), ECA (1990), LDBEN (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2010) e a BNCC (2017). Os resultados apontam que as professoras, participantes da pesquisa, reconhecem a importância do lúdico para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças e buscam relacionar a ludicidade aos saberes escolares, porém mencionaram que existem desafios e obstáculos encontrados na aplicação das atividades lúdicas, que aos poucos precisam ser vencidos.

Palavras-chave: Educação infantil. Ludicidade. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the importance of playfulness in the view of Early Childhood Education teachers, considering the child's integral development and the relationship between playfulness and school knowledge. To this end, exploratory research with a qualitative approach was carried out with seven teachers from the Municipal Center for Early Childhood Education - CMEI Menino Jesus, in the city of João Pessoa/PB, in March 2024. The instrument used was a questionnaire with 20 questions, divided into two parts: In the first, there was sociodemographic information about the participants and in the second, information about the importance of play in early childhood education and its relevance in teaching-learning. For theoretical discussions, contributions were sought from Silva e Santos (2018), Carvalho e Guizzo (2018), Nunes e Corsino (2009), Barbosa (2000, 2006, 2013), Kishimoto (2010), and other authors who discuss the proposed theme - Early Childhood Education and playfulness. In addition to the authors, there are documentary contributions that prove the right to Early Childhood Education in Brazil, such as: CF (1988), ECA (1990), LDBEN (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2010) and BNCC (2017). The results indicate that the teachers, participants in the research, recognize the importance of play for teaching, learning and the integral development of children and seek to relate playfulness to school knowledge, however they mentioned that there are challenges and obstacles encountered in the application of play activities, which little by little they need to be overcome.

Keywords: Early childhood education. Playfulness. Teaching-learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	12
2.1 O direito à Educação Infantil no Brasil	12
2.2 Primeira infância e desenvolvimento infantil	17
3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3.1 Conceituando o brincar, brinquedos e brincadeiras.....	23
3.2 O brincar na educação infantil e a relação com ensino-aprendizagem.....	24
4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4.1 Requisitos básicos para um bom planejamento	28
4.2. O brincar e o aprender no planejamento pedagógico	32
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
5.1 Tipo de pesquisa e abordagem.....	34
5.2 Participantes	34
5.3 Instrumentos	35
5.4 Coleta dos dados	35
5.5 Análise dos dados	35
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, considerando o desenvolvimento integral da criança e a relação da ludicidade com os saberes escolares foi a grande inspiração para a escolha dessa temática, sabendo que as propostas educacionais para o público infantil são diferenciadas do Ensino Fundamental, e com isso, a aquisição de conhecimentos, pelas crianças, precisam alinhar-se ao direito de viver a infância nas instituições de ensino.

Assim, o aprofundamento desse trabalho buscou as contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado II (Magistério na Educação Infantil), a qual possibilitou o levantamento de discussões pertinentes sobre a dicotomia existente entre a inserção dos saberes escolares associado ao uso da ludicidade nas instituições infantis.

Os estudos na academia de ensino superior- Universidade Federal da Paraíba/UFPB e as vivências em sala de aula nos períodos de estágios, no Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI Menino Jesus, possibilitaram a discussão sobre a relevância de uma proposta de ensino, fundamentada em um currículo que tenha como foco os saberes escolares associados às experiências lúdicas, com respaldo na ação pedagógica de unir saberes, linguagens e conhecimentos para a construção de campos motivadores e provocadores que propiciem uma experiência de infância diversificada e significativa na Educação Infantil.

Nos diálogos, nas observações e vivências no estágio foram evidenciados pela graduanda, a existência de dificuldades por parte do educador, em aproximar os conteúdos escolares à prática da ludicidade, pois o direito à educação e a viver a infância, dentro das instituições de Educação Infantil, ainda se apresenta em posições antagônicas, engessada no pensamento de que um direito anula a vivência do outro .

Por isso, uma das inquietações que contribuiu para a realização desse trabalho foi à organização, estruturação e construção de um planejamento pedagógico na Educação Infantil, que possibilite a criança o direito de viver a infância, através de atividades lúdicas, com especificidade no uso do brincar e das brincadeiras, sem reduzir e desconsiderar a função escolar que referencia os saberes e os conhecimentos sociais, culturais e científicos.

Nesse contexto, a problemática que impulsionou o trabalho foi: Qual o olhar que as professoras da Educação Infantil têm sobre a importância do lúdico e como relacionam as

estratégias lúdicas aos ¹saberes escolares, em seu planejamento pedagógico? Por essa razão, alguns questionamentos foram pontuados, tais como:

- Como a ludicidade (brinquedos e brincadeiras) pode ser inserida no planejamento pedagógico das professoras na educação infantil?
- Como as estratégias lúdicas facilitam a aprendizagem das crianças?
- Quantas vezes utilizam a ludicidade nas propostas de ensino?
- Quais competências e habilidades são desenvolvidas nas crianças, quando se trabalha com a ludicidade?

A justificativa da proposta está na necessidade de compreender a importância do lúdico na visão das professoras e como utilizam as estratégias lúdicas em seu planejamento pedagógico para propiciar vivências e aprendizagens significativas para as crianças da instituição infantil.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apresenta a relevância da ludicidade como estratégia facilitadora de conhecimentos, no entanto, existe a necessidade de se buscar, continuamente, uma melhor preparação na formação dos professores para nortear sua prática pedagógica nas salas de vivências.

Ao procurar respostas e desenvolver as estratégias adequadas, as professoras não só encontrarão qualidade em seu trabalho, mas, estarão desenvolvendo maiores competências e habilidades de aprendizagem nas crianças, além de tornar o ato de aprender mais prazeroso.

Mediante o exposto, esse estudo contribuirá para que professores compreendam que as brincadeiras e o brincar podem ser grandes aliadas no planejamento pedagógico, basta direcionar sua metodologia de ensino às finalidades que se quer desenvolver nas crianças, e com isso, perceber que a teoria não se distancia da prática, pois são articuladas e andam de mãos dadas no desenvolvimento das atividades escolares.

Como embasamento teórico, a construção dessa pesquisa teve as contribuições de Silva e Santos (2018), que evidenciaram a formação de professores, propondo: “um olhar para os registros da prática pedagógica na educação infantil”; Carvalho e Guizzo (2018), com foco sobre as políticas na educação infantil, enfatizando “as conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância”; Nunes e Corsino (2009), em “a institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios” e “Educação Infantil: cotidiano e políticas” dentre outros autores como Barbosa (2000, 2006, 2013); falando sobre a rotina na Educação

¹ Os saberes escolares a que se refere o trabalho é toda e qualquer ação pedagógica desenvolvida no espaço escolar.

Infantil e tempos para se viver a infância; Kishimoto (2010) com explicação sobre a ludicidade, mostrando uma visão abrangente do termo, além de outros autores estudiosos do tema proposto.

Com isso, o objetivo geral do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC é compreender a importância do lúdico na visão das professoras da Educação Infantil e como utilizam em seu planejamento pedagógico, considerando o desenvolvimento integral da criança e a relação da ludicidade com os saberes escolares, e assim, favorecer uma infância mais abrangente nas instituições Infantis.

A partir da necessidade de nortear a temática foi que se pensou nos objetivos específicos:

- Conhecer a importância do lúdico na visão das professoras da Educação Infantil;
- Compreender a utilização do lúdico nas salas de vivências infantis;
- Conhecer a reação das crianças quando a ludicidade está presente nas atividades escolares.

Assim, esse trabalho apresenta inicialmente a introdução, em seguida o capítulo de inspirações teóricas, que trata sobre os documentos que comprovam o direito à educação infantil no Brasil e a primeira infância, com destaque para o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos.

No terceiro, pontua-se a ludicidade na educação infantil, conceituando o brincar, brinquedos e brincadeiras e a relação com o ensino-aprendizagem; O quarto problematiza o planejamento pedagógico, apresentando os requisitos básicos para um bom planejamento e referencia o brincar como ação importante no desenvolvimento da criança e na função educativa.

Em seguida, os procedimentos metodológicos, destacando o tipo de pesquisa e abordagem, os participantes e instrumento utilizado e a análise dos dados. Posteriormente, apresentam-se os resultados e discussões, finalizando com as considerações finais sobre o estudo.

Portanto, o trabalho tem o interesse de propor novas contribuições em projeto de pesquisa x projeto de intervenção para o público infantil, e com isso, favorecer os conhecimentos e aprendizagem das crianças, mas também favorecer a atuação prática dos professores e assim, melhorar a qualidade do ensino nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

2.1 O direito à Educação Infantil no Brasil

O percurso histórico que retrata a organização das instituições de Educação Infantil percebe-se que os desafios e embates que se enfrentam na contemporaneidade são resquícios de uma base assistencialista, a qual visava à criança como um ser que necessitava apenas de cuidados e atenção nas creches e pré-escolas. Essa concepção deixou de lado a preocupação com os conhecimentos pedagógicos, impactando assim, os saberes que poderiam ser articulados entre as práticas sociais, as brincadeiras e o aprender nas instituições de ensino.

É nesse contexto, que Silva e Santos (2018) mencionam que por muitos anos, a organização das instituições infantis, creches e pré-escolas, estavam pautadas no cuidado e na atenção às crianças de 0 a 6 anos. Esse período foi marcado pela ausência de interesse nas questões pedagógicas, pois limitava-se às práticas de alimentação, higiene, segurança e saúde.

No entanto, as lutas políticas e sociais que vêm sendo travadas ao longo da história buscam garantir um ensino de qualidade para as crianças da Educação Infantil, tentando desconfigurar a visão histórica que tem como base apenas a assistência e os cuidados, constituídos no passado, para elucidar uma educação que venha legislar um ensino que privilegie os direitos à educação e a infância de forma ampliada, validando os diversos conhecimentos que podem ser articulados no ensino.

Nessa perspectiva, o cenário produzido no início da história e as reflexões sobre os eventos posteriores a constituição federal de 1988 (Brasil, 1988), no tocante a política da Educação Infantil no Brasil, as quais fundamentaram o modelo de educação que queremos alcançar para as crianças pequenas, baseado em novas conquistas, impactos e desafios que favoreçam o ensino-aprendizagem.

Deste modo, é através dos estudos e análise dos documentos produzidos no processo de estruturação da Educação Infantil, que se podem contemplar as lutas propagadas pelos movimentos sociais, os quais foram essenciais para assegurar os direitos conquistados, como também, a busca por uma política pública educativa que fizesse a diferença no ensino e na vida das crianças.

Dentre os documentos, os quais reconheciam o direito da criança a um atendimento de qualidade em instituições educacionais, além da Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988) podem ser ressaltados o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Partes desses documentos tem sido pauta de discussões e estudos por autores como Carvalho e Guizzo (2018).

Os estudos dos fatos em cada documento, começando pela Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a criança como sujeito de direitos nas questões educativas, ponto que é destacado por Nunes e Corsino (2009), já que, anteriormente, as crianças eram vistas apenas como objeto de tutela. A partir de então, o atendimento em creche e pré- escola passa a ser reconhecido, sendo o Estado o responsável pela educação do público infantil, como destaca a Constituição Federal brasileira de 1988.

Dessa forma, surge a necessidade de assegurar uma educação de qualidade que estivesse pautada no desenvolvimento integral das crianças, assegurando seus direitos, assunto esse discutido com maior ênfase nos documentos vigentes. Porém, nesse contexto, existe a urgência de buscar maiores orientações para o trabalho pedagógico, como também, capacitar os educadores para atender crianças de 0 a 6 anos, que em 2006 com a aprovação da Lei 11.274 da LDBEN (9394/96), a Educação Infantil passa atender crianças de 0 a 5 anos, garantindo a continuidade da aprendizagem, sem perder de vista os aspectos individuais e coletivos que fazem parte do ser criança na convivência dentro das instituições infantis.

No percurso do reconhecimento da educação infantil, outro documento que fortalece e assegura à necessidade educacional as crianças pequenas é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), o qual, no caput IV da lei, em seu Art. 54 reafirma a educação como dever do Estado, enfatizando no inciso IV o atendimento em creche e pré-escola para as crianças de zero a cinco anos de idade, asseguradas pela lei n. 13.306, de 2016.

O amparo legal da lei visa a garantia da efetivação de um direito já conquistado, reafirmando a necessidade da aplicação do direito adquirido. No entanto, na análise dos fatos históricos, não se pode deixar de destacar que para usufruir tais conquistas houveram lutas e movimentos sociais, com a participação das mães trabalhadoras, dos militares e dos pesquisadores da infância, sendo, esse último, constituído pela comunidade epistêmica, ou seja, os estudiosos da área educativa (Campos e Barbosa, 2015; Carvalho e Guizzo, 2018).

Ao estudar o documento, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no título V, do artigo 29 ao 31, figura-se a Educação Infantil. A lei evidencia o papel que as instituições e educadores devem ter, para enxergar o desenvolvimento das crianças de

zero a cinco anos, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Para isso, o desenvolvimento integral da criança precisa ser apreciado e reconhecido por aqueles que estão envolvidos com a Educação Infantil, além do mais, a participação da família e da comunidade também é fator primordial no processo educacional dos pequenos.

Assim, segundo a LDBEN (Brasil, 1996) pode-se dizer que na Educação Infantil há três pilares importantes para o sucesso na aprendizagem: investir no desenvolvimento integral da criança, a participação da família e as vivências em comunidade, sabendo que a aprendizagem no coletivo é concretizada na interação, nas trocas de experiências, nas descobertas e saberes compartilhado com as pessoas, os objetos e com o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), é outro documento que norteia o trabalho do educador em creches e pré-escolas, com orientações pedagógicas, que busca contribuir com a inserção de práticas educativas de qualidade. O documento reafirma a necessidade de um trabalho educativo de excelência, favorecendo a ação de políticas, programas, discussões, pesquisas e informações no apoio a técnicos, professores e profissionais afins, em prol de contemplar as necessidades do público infantil.

O documento representou um grande avanço no direcionamento do trabalho do professor, trazendo orientações dos conteúdos e destaques nos objetivos de aprendizagem. No entanto, a criança ainda não era considerada o centro do processo do conhecimento, sua identidade e particularidades não eram o foco principal.

Ao avançar nos estudos das últimas décadas, a Educação Infantil conquista grandes reconhecimentos nos sistemas de ensino, com ações e verbas públicas destinadas a melhorias e investimentos, quanto à sua qualidade. Esse fato pode ser comprovado com maior clareza por Aquino (2015), ao mencionar os programas voltados a atender as necessidades do público infantil, a saber: O Programa Nacional de Biblioteca na escola- com ênfase na literatura infantil; o Programa Nacional de alimentação escolar; o Programa Nacional de Reestruturação e aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e os Programas de apoio das Universidades para o desenvolvimento de cursos de graduação e pós- graduação destinada a docentes da educação infantil.

Considerando essas ações, queremos destacar o projeto de Formação Docente Continuada “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”- Convênio entre a Universidade Federal da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa que tem como objetivo contribuir no processo formativo das professoras, especialistas e gestoras da Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa, assegurando a participação de mais de 800 profissionais. É por meio desses projetos e programas que se busca diminuir parte das dificuldades enfrentadas, na

atuação profissional do professor, já que existem questionamentos e indagações de como iniciar um trabalho educativo com crianças tão pequenas.

Em meio aos desafios, lacunas e discussões travadas em programas e projetos como os citados anteriormente, surge a reflexão para a elaboração de um currículo para a educação infantil diferenciado do ensino fundamental, ou seja, que não fosse organizado por disciplina e que não utilizasse os mesmos métodos de avaliação, mas que atentasse para aspectos do desenvolvimento infantil, da prática de vida cotidiana e do crescimento da criança em âmbito social.

Nesse contexto, elaborou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). O documento é pautado nas concepções de uma educação que atenda as crianças nos espaços coletivos, privilegiando as especificidades das questões infantis, visando o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos e despertando o olhar para a base da constituição humana, como o cognitivo, afetivo, emocional, social e cultural. Além da atenção para o público infantil, também houve a incumbência de selecionar e fomentar práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, sem adentrar em conteúdos escolares do ensino fundamental.

O documento amplia a concepção de criança, apresenta a mesma no centro do processo de aprendizagem, reflete nos moldes diversos que o aprender infantil se manifesta para organizar propostas que sejam condizentes com os saberes dos alunos, abarcando os conhecimentos culturais, científicos e o contato com a natureza, e assim, trazer mais subsídios ao desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Os estudos comparativos de Trevisan (2009) publicados no site da Nova escola destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Brasil, 2010) tem atenção especial nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Também considera os princípios éticos, políticos e estéticos para nortear a elaboração do conhecimento no ensino infantil, sem menosprezar a relação entre o cuidar e educar no marco conceitual do documento, como ponto essencial para as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) intensifica a concepção de criança nos diversos contextos como protagonista não apenas nas interações, mas como agente criadora e transformadora da cultura e da sociedade. Apresenta um amplo significado na maneira de como a criança aprende e propõe a construção de um currículo com respaldo nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto à organização das diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens que compõem o documento, todas são integradas por campos de experiência, com foco na

ideia de que a criança aprende através de sua vivência no contexto escolar e com parceiros significativos. É no expressar de sentimentos em situações variadas, no recordar, na interpretação de uma história, na compreensão de um fenômeno da natureza que a criança adquire novas formas de “ler” o mundo e a si mesmo.

Portanto, o que se almeja para a Educação Infantil nos dias atuais? Segundo Oliveira (2011, p. 47-49), os debates estão centrados na autonomia de cada creche e pré-escola elaborar e desenvolver seus próprios projetos pedagógicos, tendo como base o comprometimento em ²padrões de qualidade, não em qualquer modelo vigente, mas na garantia da qualidade no modelo proposto.

A autora referenciada menciona que os padrões de qualidade, não devem ser intrínsecos, imutáveis e predeterminados, mas específicos e negociáveis, visando à garantia dos direitos e bem-estar das crianças. Deste modo, a proposta pedagógica para o público infantil não deve institucionalizar a infância, ou seja, regulá-la em excesso, nem deixá-la no campo da espontaneidade, tornando-a com pouca visibilidade nos critérios de excelência e nas questões sociais que precisam ser valorizadas.

A proposta pedagógica direcionada a creche e pré-escola, na visão da autora citada, deve priorizar a atividade educativa como ato intencional, abarcando a amplitude do universo cultural da criança, dando-lhes possibilidades e condições para compreender a realidade que a cerca, por meio de sua ação transformadora e criativa.

Deste modo, ao tomar conhecimento do mundo infantil e de como ele se organiza, o professor da educação tende a tornar-se apto e cauteloso na elaboração de suas propostas pedagógicas, já que dispõe de informações que são condizentes com os processos orgânicos e estruturais que a criança passa em cada etapa do desenvolvimento.

Por isso, enfatizaremos um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, destacando alguns pontos essenciais de cada processo, para que se tenham subsídios relevantes na fundamentação e elaboração de propostas pedagógicas condizentes com a realidade das crianças.

² O termo “Padrões de qualidade” refere-se à autonomia de cada creche e pré-escola elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico, garantindo qualidade no modelo educacional proposto. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7o. ed. São Paulo: Cortez. p. 47-49. 2011.

2.2 Primeira infância e desenvolvimento infantil

A primeira infância começa do nascimento até os seis anos de idade. É uma das fases mais importantes e delicadas da espécie humana. É nela, que segundo Cavicchia (2010) as crianças começam a explorar o mundo, se constituir como pessoa e experimentar situações diversas. Nessa fase as ações mais simples ganham formas e evoluem para as mais complexas, seguindo um ciclo que constitui a dinâmica da vida, trilhando o chamado desenvolvimento infantil.

Para Piaget (1973) o desenvolvimento infantil é um processo de construção ativa que propicia nas crianças a assimilação e acomodação de novas informações nas estruturas mentais. Pode-se afirmar que além do avanço das estruturas mentais, o desenvolvimento da criança abarca aspectos da evolução motora, emocional e social.

O autor apresenta a importância das relações entre a criança com os objetos, as pessoas e o meio, considerando a aquisição e manipulação dos objetos, as interações com aqueles que as cercam e as estimulações proporcionadas pelo ambiente, pois tais ações promovem impactos positivos na aprendizagem. No entanto, o professor precisa estar atento ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (Souza e Andrada, 2013; Vigotsky, 2001). Ao adquirir essas informações, a proposta pedagógica do professor deve considerar o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra para trabalhar em conformidade com a maturação cognitiva.

Nos estudos de Piaget (1999, p.15) existiram quatro estágios de desenvolvimento. Assim, a criança passa pelos estágios: Sensório- motor (zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete anos); operatório concreto (sete a 12 anos) e Operações formais (a partir dos 12 anos). Vale ressaltar que, em cada uma dessas fases, existem as particularidades que compõem as etapas de desenvolvimento que a criança está vivendo no momento.

A título de informação e elaboração desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) iremos focar em estudos do desenvolvimento infantil entre o período de zero a cinco anos, ou seja, fase que contempla os estágios sensório-motor e parte do pré-operatório. Etapas do desenvolvimento, onde a criança começa as suas descobertas nas relações familiares e depois passa a enfrentar os desafios nas creches e pré- escolas, convivendo e aprendendo dentro de um universo mais diversificado.

Deste modo, iremos refletir sobre o que acontece no desenvolvimento infantil, durante os 5 primeiros anos de vida, analisando quais implicações dessa fase leva a criança a avançar

e adquirir necessidades de adaptações mais complexas, e assim, destacar os marcos que constituem essa etapa, abordando o que é consolidado de acordo com a maturação da criança.

Para Miranda, et al. (2016), ao nascer, uma série de novos estímulos são vivenciados pela criança exigindo maiores respostas e aperfeiçoamento a nível cerebral e corporal. Deste modo, o cérebro e o corpo precisam desenvolver mais habilidades, de acordo com o estímulo recebido e a maturidade cognitiva atual. Além disso, os autores classificam as mudanças ocorridas nessa fase, em três categorias, chamadas de domínios do desenvolvimento, que são: físico, cognitivo e socioemocional. Para eles/as, no domínio físico está o crescimento e a maneira de sentir e perceber o mundo físico. Na parte cognitiva está presente a atenção, mudanças das habilidades motoras e aspectos de organização e resolução de problemas que remetem aos avanços intelectuais e no socioemocional estão às modificações que relacionam o indivíduo com os outros e consigo mesmo.

Na perspectiva dos autores citados, é relevante frisar, que os três primeiros anos de vida da criança devem ser de muito cuidado, pois a arquitetura cerebral está em formação e tudo que a criança vivencia neste período tem um impacto no seu desenvolvimento, podendo afetar o comportamento e a saúde. Sendo assim, pode-se dizer que as experiências mais marcantes acontecem na primeira infância, por isso, devemos propor experiências construtivas e positivas na vida dos pequenos. Isso ajudará na superação de dificuldades, na aquisição de habilidades, nas interações com pessoas, no equilíbrio emocional, na formação de uma base cerebral forte e na aquisição de saberes.

Assim, nos marcos do desenvolvimento de zero a 3 anos, na visão de Miranda, et al. (2016), o bebê apresenta duas leis de progressão que considera o eixo central do corpo: a Progressão Céfalo-Caudal, que apresenta o controle do corpo tendo início na cabeça e depois no pescoço, nos ombros, no tronco, no quadril, nas pernas e nos pés; e a Progressão Próximo-Distal, que começa no controle dos ombros para os cotovelos, punhos, mãos e dedos. Diante dessa informação, é importante salientar que pais e professores precisam compreender as progressões do desenvolvimento, para não propor a criança ações que a maturação cerebral não esteja pronta a exercitar. A exemplo disso, exigir a manipulação de brinquedos ou a realização de brincadeiras inadequadas devido a aspectos motores que ainda não foram alcançados, pois tal proposta não é condizente com a fase de desenvolvimento que a criança está vivendo.

Com isso, o desenvolvimento infantil até os 3 anos, tem especificidades que devem ser observadas e respeitadas, para que danos futuros sejam evitados na vida da criança. Além do mais, no “Projeto Primeira Infância”, com o tema desenvolvimento infantil, dos autores

citados no tópico acima é mencionado que no período de zero a cinco anos, as características marcantes do desenvolvimento estão pautadas nos avanços físicos, intelectuais, sociais e emocionais.

Ainda assim, é fundamental destacar que nem toda criança segue o mesmo padrão estabelecido nos marcos do desenvolvimento, pois algumas são acometidas de atrasos em áreas pontuais, como na parte cognitiva, fato que compromete as características comuns do desenvolvimento. Porém, no geral, podemos observar que o desenvolvimento infantil segue um padrão evolutivo comum para cada faixa etária, sendo importante que professores e pais estejam atentos a todo processo de evolução da criança, compreendendo o que precisa ser consolidado e/ou o que está em atraso nas etapas vividas em cada fase.

A título de informação, considerando os estudos de Bee (2011) e Miranda et al. (2016) segue as instruções do “Projeto Primeira Infância: Temas do desenvolvimento infantil” que destaca os avanços principais desde o nascimento até os cinco anos, mencionando as características do desenvolvimento em cada fase, com um olhar direcionado mais para o aspecto físico, intelectual, social e emocional da primeira infância:

Quadro 1- Marcos do desenvolvimento infantil (0 aos 5 anos)

0 a 6º mês	
Físico	Ocorre fortalecimento gradativo da musculatura, controle sucessivo da cabeça, dos membros e do tronco. No 5º mês, começa o próprio ciclo do sono, a alimentação e o sentar.
Intelectual	Início da aprendizagem usando os sentidos. Vocaliza quando está em relação com outras pessoas. Balbucia e pelo 4º mês, começa a imitar sons.
Social	Já reconhece o seu cuidador principal. No 3º e 4º mês, apresenta sorriso social e diferencia pessoas conhecidas dos estranhos com preferência pelos familiares.
Emocional	A comunicação acontece por meio do choro, que pode indicar sono, fome, desconforto. Apresenta descontentamento com barulhos inesperados, pessoas estranhas, movimentos súbitos e dor.
6º ao 12º mês	
Físico	A criança já senta com apoio, evolui em ações motoras segurando e transferindo objetos de uma mão para a outra. Coloca os pés na boca (6ºmês). Primeiros passos com apoio (11ºmês); Primeiros passos sem apoio, mas ainda com a base alargada (12º mês).

Intellectual	Avanços na vocalização; Emite sons consonantais, monossílabos, como: “ma”, “pa”, “ta”. Inicia as primeiras palavras com significado (mamã, papá) (8º mês). Noção de causa e efeito. Responde ao nome ou ao apelido quando chamado. Começa a relacionar objetos à sua função (10º mês).
Social	Tem uma interação mais ativa com as pessoas à sua volta, com sons, gestos e expressões faciais. Dar início às primeiras conversas gestuais, abrindo e fechando as mãos quando quer alguma coisa. No 8º e 9º mês, tem as imitações com palminhas e tchau e gosta de brincar de “esconde-esconde”.
Emocional	Forte laço afetivo com o cuidador principal. Começa a entender o não. Gosta de atirar repetidamente objetos ao chão, para que alguém lhe devolva os mesmos. (9º mês).
12º ao 24º mês	
Físico	Sobe as escadas engatinhando. Empilha cubos. Rabisca espontaneamente. Pode iniciar o controle esfinteriano anal. Caminha com equilíbrio e coordenação. Sobe escadas seguro por uma das mãos. Melhoria das praxias (18º mês). É capaz de passar objetos de uma mão para outra enquanto caminha (20ºmês).
Intellectual	Maior desenvolvimento da memória. Retorna às atividades momentaneamente interrompidas. Desenvolve o entendimento das suas rotinas e dos seus familiares (16ºmês). Curiosidade. Gosta de explorar tudo à sua volta. Nomeia animais com sons onomatopeicos (exemplo: “au-au”, “mu-mu”), (18º mês).
Social	Inicia a interação com as outras crianças. Brinca de “faz de conta” (beber líquido imaginário, comer, etc), (20º mês).
Emocional	Começa a aprender a confiar nos adultos percebendo que estes cuidam dela. Inicia sentimento de posse, sendo difícil partilhar as suas coisas. Alterações de humor, “birra”. Sensível à aprovação e desaprovação dos adultos.
24º ao 36º mês	
Físico	Já com equilíbrio e coordenação estáveis é capaz de saltar e correr. Apresenta coordenação bi manual para manipulação de objetos. Início do controle dos esfíncteres vesical e anal, primeiro diurno e depois noturno. Sobe e desce escadas sozinho, colocando os 2 pés no mesmo degrau, sem alternar os pés (24º mês). Sobe escadas sem apoio, alternando os pés. Veste-se com auxílio. Come sozinho, derrubando pouca comida. Usa o garfo e a faca. Pedala triciclo (36º mês).
Intellectual	Fase de grande curiosidade. Início dos “porquês”. Aumento da concentração e da memória. Desenvolvimento da consciência sobre si, referindo “eu” nas frases (26º mês). Formação das imagens mentais, fortalecendo os conceitos de dentro/fora e em cima/ em baixo (28º mês). Refere-se a si mesmo pelo nome. Diz seu nome e sexo. Utiliza “eu”. Emprega os plurais. Desenha um ser humano com cabeça e membros. Copia um círculo e uma cruz (36º mês).

Social	A figura da mãe ainda está fortalecida. Não gosta de estranhos. Reforça a sua ação, narrando o que está fazendo enquanto brinca sozinha (linguagem privada ou solilóquio). Início da fase de imitação de outras pessoas. Aceita melhor a separação da mãe, conseguindo ficar com outra pessoa com maior segurança. (32º mês). Compreende histórias. Brinca de forma cooperativa com as outras crianças (36ºmês).
Emocional	Usa a “birra” para chamar a atenção ou para manifestar a sua frustração ou incapacidade para se comunicar com eficácia. Início da fase do “medo do escuro”. Pode começar a ter pesadelos durante o sono.
3 a 4 anos	
Físico	Começa com grandes avanços nas atividades motoras (corre, salta, começa a subir escadas); realiza as atividades da vida diária com maior independência, porém ainda precisa de ajuda para se vestir e calçar. Come sozinho com colher e garfo sem derrubar. Tem mais autonomia com a higiene.
Intelectual	Consegue copiar figuras geométricas simples. Apresenta muita sensibilidade aos sentimentos dos outros e sobre si. Já aceita a separação da mãe por algum tempo; Compreende quase tudo do que escuta, mas ainda tem dificuldade para compartilhar; A comunicação é compreensível pelos adultos; utiliza mais a imaginação e procura agradar os adultos que lhes são significativos; estar na fase do faz de conta, gosta do afeto de adultos que lhe são significativos, demonstra compreensão do conceito “2” e usa frase com quatro palavras, sabe seu nome, sexo e idade. Repete uma sequência de 3 algarismos.
Social	Apresenta maior autoconfiança, porém expressam medo de estranhos e animais, inicia a distinção do certo e do errado. Começa o interesse pelas atividades em grupos com outras crianças e já entende seus próprios limites e pede ajuda quando necessário, além do mais, imita os adultos.
4 a 5 anos	
Físico	Realiza o vestir e o despir com pouca ajuda, lava o rosto e as mãos, já escova os dentes. Tem um rápido fortalecimento muscular, com avanço na parte motora.
Intelectual	Constrói frases bem estruturadas. Demonstra compreensão dos conceitos: mais, menos, maior, menor, dentro, fora, embaixo e atrás. Entende que os desenhos podem representar objetos reais. Começa a reconhecer sensorialmente os objetos redondos, macios e pesados.
Social	Compreende tudo que é dito e faz muitas perguntas, já é seletiva com os colegas. Dar início ao partilhar também aceita regras e respeita a vez do outro. Está na fase do comportamento desafiante, testando a autoridade e limite do outro.
Emocional	A realidade e fantasia começam a ser compreendida e diferenciada nessa fase. Tem amigos imaginários. Já culpa os outros pelos erros que comete.

Fonte: Miranda, et al.; (2016)

As considerações relevantes que precisam ser analisadas nos marcos do desenvolvimento pautam-se na observação minuciosa de cada etapa do desenvolvimento. No primeiro ano de vida das crianças, os aspectos do desenvolvimento motor são mais evidentes. Já no segundo e terceiro ano, o motor continua em plena ação de desenvolvimento e há mudanças significativas na parte socioafetivas e intelectuais/ cognitivas como destacam os autores do projeto.

No entanto, saber as fases e estágios de desenvolvimento que a criança se encontra torna-se essencial, porque os pais e professores podem propor ações que a criança tenha capacidade de executar, ou seja, que sua maturação cognitiva esteja apta a exercer sem prejuízo as fases naturais do desenvolvimento. Vale ressaltar, que o/a professor/a, quando tem conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, pode elaborar um planejamento pedagógico que abarque o processo maturacional de cada fase, com um olhar mais cuidadoso nos avanços adequados que a criança está vivendo.

Portanto, para promover um desenvolvimento saudável, segundo o projeto analisado, o cérebro da criança precisa passar por três tipos de experiências que podem ser chamadas de vivências básicas e integradas, são elas: sensoriais, emocionais e motoras. Somando a isso, uma boa alimentação e um sono de qualidade são fatores que auxiliam no desenvolvimento infantil adequado, contribuindo para grandes aprendizagens.

Deste modo, vamos falar da estratégia mais eficiente para auxiliar o desenvolvimento infantil. Nesse caso, o brincar é uma característica inerente da criança, podendo ser uma ferramenta de ensino dinâmico e aprendizagem prazerosa nas instituições infantis.

3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade na Educação Infantil é a expressão viva do desenvolvimento integral da criança. É a manifestação precursora da criatividade, da diversão (des) pretensiosa, da imaginação e do conhecimento ativo nas relações com objetos, pessoas e consigo mesmo. Não é atoa que existe a frase “É brincando que se aprende”, Alves (2002).

Este capítulo aborda as considerações pertinentes sobre o brincar, não só na perspectiva de uma simples diversão e descontração para a criança, mas enfatiza sua importância para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Para fundamentar o trabalho utilizaremos as contribuições dos autores: Levi Vygotsky (1991), Kishimoto (2010), e outros teóricos que apresentem suas concepções e discussões sobre o termo brincar.

3.1 Conceituando o brincar, brinquedos e brincadeiras

O brincar é uma das formas mais enriquecedoras de socialização da criança. É nas brincadeiras que o imaginário infantil se materializa, os objetos mudam de significados e o desenvolvimento da criança no geral vai se constituindo (Simon, Alberici e Moraes, 2015). Nesse sentido, o brincar pode ser considerado uma metodologia lúdica na aprendizagem.

No entanto, para uma grande parcela da sociedade, o brincar ainda é visto como uma simples diversão infantil, sem propósito educativo. Mas, Vygotsky (1991) menciona que a atividade de brincar é a que melhor contribui para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, favorecendo as funções psíquicas como atenção, memória, linguagem, pensamento, ideias e sentimentos morais.

Deste modo, podemos constatar que ao brincar, as crianças, avançam em habilidades cognitivas, motoras e sociais. E assim, expressam sentimentos, emoções, utilizam a imaginação, resolvem desafios e frustrações, além de adquirir autonomia. A brincadeira é uma ação essencial para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, sendo de grande significância para a aquisição de saberes.

Em conformidade com a citação anterior, Kishimoto (2010) relata que o brincar é a atividade principal do cotidiano da criança, sendo importante porque oportuniza a tomada de decisões, a manifestação de sentimentos e valores, o conhecimento de si, do outro e do mundo. É brincando que ações prazerosas se repetem, a individualidade e identidade são expressas pela linguagem, uso do corpo, dos diferentes sentidos e movimentos. Nesse

contexto, a criança assume diferentes papéis sociais através do brincar. Como exemplo, na brincadeira de “faz de conta” imita as pessoas mais próximas e aspectos da cultura que está inserida, além de personificar objetos e vivenciar novos modelos na constituição do ser.

Além do mais, nas vivências infantis, os brinquedos e as brincadeiras são excelentes instrumentos, como bem destaca Brougère (1997) ao mencionar que o brinquedo é um artefato em que a criança pode expressar a cultura que adquire no seu contexto social e a brincadeira é um espaço social, já que não é criada espontaneamente, pois traz como consequência uma aprendizagem social que supõe uma significância conferida por todos que dela participam.

Mesmo assim, a criança pode ressignificar o uso do brinquedo em diferentes contextos e nos modos de brincar, cabendo a ela a liberdade de criar, através de sua imaginação e percepção, as vivências sociais e aprendizagem que contribuirão no seu crescimento como indivíduo participativo da sociedade.

Deste modo, os conceitos de brincar, brinquedos e brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, baseado nas teorias citadas, evidenciam a importância de se propor momentos de ludicidades na infância, pois a criança aprende, desenvolve habilidades e expressa sua cultura. Lembrando que devemos considerar os interesses e faixa etária de cada criança, isso facilitará a potencialização dos saberes e das experiências vividas nas instituições infantis.

Diante do exposto, seguiremos com a proposta do brincar na Educação Infantil e a relação com o ensino-aprendizagem, tendo como embasamento teórico os autores Barbosa e Richter (2018); Roloff (2020); Baquero (2000), entre outros autores e suas contribuições sobre o tema.

3.2 O brincar na educação infantil e a relação com ensino-aprendizagem

Partindo da relevância do brincar, como fator primordial do desenvolvimento infantil, iremos refletir sobre o quanto essa ação lúdica pode favorecer a ação pedagógica dos professores nas creches e pré-escolas e também facilitar a aprendizagem das crianças, já que a ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, sendo comum a relação conceitual com jogos, brincadeiras, brincar e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia (Huizinga, 2014). De acordo com Luckesi (2014) é um termo não dicionarizado que resguarda um caráter subjetivo, numa relação muito próxima entre o cognitivo e o afetivo.

Com isso, pode ser considerado um recurso pedagógico ou até mesmo, uma forma didática para alcançar objetivos que remete a qualidade nos planejamentos educacionais.

Por isso, é importante destacar que nos dias atuais, nunca se falou tanto sobre a importância do lúdico no processo educacional e no desenvolvimento da vida infantil, contudo nem sempre foi esse o pensamento que operou na sociedade. A ideia que repercutiu e ainda é vista por alguns professores é que as ações lúdicas são simples distrações e entretenimentos para as crianças, muito utilizada para o lazer no ambiente escolar (Lucci, 2019; Mota, et al., 2022).

Outro olhar que se configura na sociedade e nas instituições de Educação Infantil é a dualidade entre o direito de viver a educação e o de viver a infância de modo excludente, como se um direito anulasse o outro, como afirma Barbosa e Richter (2018). Nessa colocação, podemos refletir na possibilidade das crianças usufruírem os dois direitos, educação e infância, de modo equilibrado, com propostas e ações educativas voltadas para o lúdico e aprendizagem.

Na perspectiva das autoras referenciadas, o direito à educação não deve ser elucidado, de modo redutor, visando apenas o direito de receber ensino, centrado no ensino das disciplinas e dos conhecimentos científicos, essa concepção reducionista de educar é inadequada para a educação de bebês e crianças pequenas em espaço de vidas coletivas, pois, quando o professor detém seu olhar apenas nas áreas de conhecimentos acadêmicos deixando imperceptível à escuta real das crianças na escola, desfavorece as demandas de vida e aprendizagem que se fazem presente no cotidiano escolar.

Por outro lado, segundo as autoras citadas, quando a proposta curricular tem sua ênfase no direito das crianças viverem as suas infâncias, os adultos não consideram as aprendizagens e desafios das crianças, como ações importantes que podem ser articuladas aos saberes e conhecimentos sociais, culturais e científicos. Isso acontece porque na cultura vigente entende-se que a concepção de infância tem uma natureza própria de crescimento biológico e de maturação social, e assim, não necessita de propostas de intervenções para auxiliar nos avanços das habilidades infantis, sendo essa visão um erro que compromete maiores avanços no desenvolvimento das crianças.

Apesar da discussão entre escolarizar e viver a infância serem debates contemporâneos na construção do currículo para a educação infantil, como menciona as autoras referenciadas, John Dewey (1902) já procurava demonstrar a possibilidade de elaboração de uma posição intermediária, ou seja, uma terceira margem entre as duas formulações que unisse os conhecimentos escolares ligados ao viver a infância pela criança no ambiente educacional. O

autor defende a ideia de que as crianças são sempre o ponto de partida, são o centro e o fim da educação. No entanto, deve-se ter em mente que a finalidade da educação não é apenas a informação, nem o conhecimento, mas a realização e satisfação pessoal nas relações de trocas de experiências e de pertencimento nas vivências coletivas.

Deste modo, a missão principal dos professores é tecer uma prática educativa voltada à valorização e sensibilidade das crianças, reconhecendo o desenvolvimento infantil associada à ludicidade como ferramenta de apoio para facilitar o ensino-aprendizagem no âmbito das instituições de ensino para crianças pequenas.

É nesse contexto que Roloff (2020) enfatiza que o brincar pode ser visualizado como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem, já que enriquece a dinâmica das relações nas salas de vivências, além de fortalecer os vínculos entre o ser que ensina e o ser que aprende.

Ainda assim, vale ressaltar que o êxito nas vivências lúdicas é alcançado tanto no brincar livre como no dirigido, sendo essencial que os professores estruturem objetivos e orientações bem definidos para o brincar dirigido, vinculando aos saberes educativos. Outro fator pertinente a se pensar é que as atividades e ações intelectuais, não estão separadas do funcionamento geral do organismo, pois o corpo e o aprendizado fazem parte de um todo. É na dinâmica do brincar que a criança compreende o meio, vive novas experiências e troca informações com adultos e crianças. As brincadeiras nos ambientes de educação infantil podem ajudar as crianças a construir esquemas e ideias que remetem a avanços generalizados e mais maduros, como destaca Kishimoto (2010).

Para isso, nas brincadeiras em grupos, as crianças podem aprender a compartilhar, dividir, interagir, respeitar limites e entender regras. Tais ações iniciais são importantes para o amadurecimento de outras habilidades mais profundas e elevadas a nível de avanços cognitivos.

No processo educativo, Baquero (2000) apresenta o professor como um ser ativo que prepara o ambiente, exercendo o papel de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, para assim, combiná-los em diferentes modos para os alunos realizarem suas atividades.

A dinâmica da ação educativa pressupõe alunos ativos, professores ativos e o ambiente, criado por eles, ativo. Esse triângulo ativo amplia a beleza do processo de ensino-aprendizagem na construção coletiva e participativa, em que todos contribuem e aprendem dentro das especificidades de cada ação conjunta.

Já sabemos que as crianças aprendem de diversas formas. É na interação com as pessoas e com objetos disponibilizados no ambiente educacional e nos meios sociais que a

aquisição de saberes acontece. Deste modo, a mediação do professor deve atentar para ações educativas que considerem os interesses das crianças em suas respectivas faixas etárias, com planejamento que abarque as múltiplas dimensões de aprendizagem.

Portanto, entende-se que as ações que envolvem o brincar tem grande relação com o aprender, pois oportuniza na criança a concepção de mundo, a vivência do simbolismo, ao melhor desempenho físico e emocional. Quando a prática do lúdico é desenvolvida na escola como princípio educativo e pedagógico, contribui para o sucesso vital do aluno e satisfação profissional do professor.

No capítulo seguinte, falaremos sobre o planejamento pedagógico na educação infantil, buscando os vieses norteadores que fortalecem o ensino e aprendizagem das crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e pré-escolas.

4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade da integração das creches e pré-escolas ao Sistema Educacional de Ensino, algo que foi exigida pela Lei 9394/96 suscitou o debate sobre uma proposta pedagógica condizente com a realidade das crianças de zero a cinco anos de idade, que fosse diferenciada do ensino tradicional, a qual prioriza, na maioria das vezes, a promoção e classificação dos alunos. A LDBEN (Brasil, 1996) enfatiza que todo trabalho realizado na educação infantil precisa ser pensado para o desenvolvimento integral da criança, preparando-as nos processos formativos, vinculados às ações da família e comunidade.

Por isso, construir uma proposta pedagógica para o público infantil, implica no repensar de uma organização curricular como elemento mediador da relação entre a realidade cotidiana da criança e a realidade social mais ampla, como bem destaca Oliveira (2011, p. 183). Para a autora, o currículo não pode ser compreendido como um plano individual predeterminado e inflexível, mas, deve ser um projeto coletivo, aberto, criativo e apropriado para o momento, o “aqui e agora” de cada situação educativa.

Nesse contexto, elaborar um planejamento pedagógico remete a uma série de ações importantes que vão desde a escuta atenta dos profissionais, considerando seus questionamentos e decisões, como também a problematização de suas vivências nas creches e pré-escolas, contado com a participação e parceria da família nas ações elencadas e da comunidade para superar os obstáculos vividos.

Diante do exposto, podemos pensar em quais os requisitos básicos para a elaboração de um bom planejamento pedagógico para a Educação Infantil? Assunto para ser discutido no tópico seguinte. Questionamento que precisa da atenção dos profissionais que trabalham com crianças pequenas e outros que pensam em seguir a profissão na Educação Infantil.

4.1 Requisitos básicos para um bom planejamento

Este tópico propõe os requisitos básicos para a elaboração de um bom planejamento pedagógico para as crianças de creches e pré-escola. É um desafio que coloca em pauta questões de tempo, rotina, ambiente, espaço, materiais disponíveis, atividades, a maneira de como o professor exerce seu trabalho, e as vivências das crianças em outros contextos, principalmente no cotidiano familiar (Carvalho, 2015; Barbosa, 2000, 2006, 2013).

Assim, iniciaremos com uma reflexão sobre o uso do tempo nas instituições de educação infantil, em que Carvalho (2015) apresenta o tempo vivenciado pelas crianças

diferente do tempo proposto pelos professores no ambiente escolar, pois as crianças conferem o aproveitamento desse tempo desprendido das marcações cronológicas do relógio, já que considera os momentos, as ocasiões, as oportunidades, e os instantes próprios que fazem parte do desenvolvimento humano. É importante ressaltar que esse tempo é significativo para a criança, porque não existem medidas, podendo ser repetido e reiniciado através das ações vividas.

Por outro lado, a compreensão do tempo pelo professor, na perspectiva da autora mencionada, está relacionada a algo a ser gasto e investido, fato que é perceptível na observação das rotinas escolares. Geralmente, o professor tem seu foco na duração das atividades, não refletindo na importância das experiências que o tempo proporciona às crianças, nas atitudes que as mesmas realizam nos ambientes coletivos e que isso é a vivência de um tempo significativo e cheio de aprendizado.

Para Barbosa (2013) tal forma de lidar com o tempo visa à produtividade, a pressa, a fragmentação e o sentimento de ausência do tempo cotidiano. No entanto, podemos refletir sobre outras formas de se viver o tempo no espaço escolar. Para isso, a autora solicita que voltemos aos processos iniciais da educação infantil e busquemos as três práticas pedagógicas que atualmente estão sendo substituídas pela escolarização, são elas: o compartilhar a vida, o brincar e o narrar. Essas práticas são modos não lineares de viver e contar o tempo.

Nas vivências compartilhadas de forma coletiva, as crianças irão aprender a conviver melhor. É estando junto com seus pares no dia - a - dia que experiências são trocadas, elementos do cotidiano são discutidos, relacionados, configurados e reconstituídos no olhar infantil, tendo a mediação de um adulto, que se faz presente, não para ditar, mas para auxiliar os pequenos atos realizados em conjuntos, para re/significar a construção de um mundo real, mas também, a formação do imaginário, por meio do fazer e viver artístico (Barbosa, 2013).

O tempo vivido pelas crianças no ambiente educativo, envolvendo as ações brincantes, não deve desconsiderar os vínculos formados, o brincar constitutivo das experiências de infância que favorece a invenção do mundo fictício, através das brincadeiras, permitindo a construção de outros mundos, como: o mundo social, científico e cultural, sabendo que, essa prática tem início nos primeiros anos de vivência escolar, repercutindo por toda vida, na formação social.

Segundo a autora citada, alinhado ao brincar no ensino infantil, vem às narrativas que permite um viver cheio de descobertas, de construção, de novos pensamentos e ampliação da linguagem. É ouvindo histórias e criando as suas que as crianças narram a vida, expressam sentimentos, ideias, as culturas que vivenciam, criam memórias, une gerações, ressignificando

o tempo, como também, vivendo o tempo e aprendendo fatos passados interligados ao presente e projetando as ações futuras.

Portanto, o uso do tempo no ambiente educacional precisa ser deleitoso, com aproveitamento das ações realizadas pelas crianças, tendo o professor como observador e mediador de saberes durante todo processo de aprendizagem.

A dinâmica da rotina escolar é outro fator primordial no ensino infantil. Um ambiente limpo, organizado e com rotinas bem estruturadas, além de potencializar o ensino e a aprendizagem, Chaves (2015) afirma que desenvolve sentimentos positivos de criação artísticas nas crianças.

Mas, o que é a rotina na educação infantil? Para responder essa pergunta, Barbosa (2000) apresenta a rotina como uma categoria pedagógica estruturada para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de ensino infantil. Trata-se da organização coletiva diária nos espaços sociais de creches e pré-escolas. Assim, as rotinas comportam todas as atividades, os momentos, situações e experiências que são corriqueiras, recorrentes ou reiteradas na e pela vida cotidiana coletiva. Na concepção da autora, o planejamento para ser de boa qualidade, deve atentar para as atividades de rotinas pedagógicas, a organização do ambiente e o espaço precisam ser de alta magnitude para desenvolver saberes importantes nas crianças. Nessas atividades estão os aspectos de higiene, recreio, lanches, almoço, sono, o brincar livre e dirigido que merece a devida atenção dos professores para oportunizar grandes aprendizagens.

A organização do ambiente e os diferentes espaços precisam ser pensados e compreendidos por quem ensina como locais para trabalhar aspectos significativos das vivências pessoais, coletivas e sociais dos pequenos. Os professores da educação infantil podem estruturar o espaço físico e promover diferentes ambientes que estimulem os conhecimentos das crianças, já que a organização é decisiva na educação, pois não há neutralidade no espaço, a arrumação dele sinaliza a intenção pedagógica que se almeja alcançar. Nesse caso, tal intenção deve ser para ajudar no desenvolvimento das habilidades e sensações, causadas pelos desafios encontrados pelo público infantil nas instituições de ensino, que vão desde atos simples aos mais complexos, como destacou a autora citada anteriormente.

Porém, as rotinas não precisam ser repetitivas. No olhar de Almeida (2015) não deve haver padronização, e sim respeito às especificidades e diferenças de todos, inclusive a crianças é o centro do processo de ensino.

Deste modo, Barbosa (2006) destaca que na construção de uma Educação para crianças pequenas, deve-se pensar em cenários onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais aconteçam, pois a reflexão sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura promove um ambiente, interno e externo, que propicia as relações entre as crianças, às crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.

Para a autora referenciada anteriormente, outro fator que merece atenção no planejamento pedagógico é a seleção e oferta de materiais disponíveis. Os materiais são importantes porque proporcionam alternativas para a criação de diversas atividades a serem exploradas pelas crianças. Assim, a mesma, destaca três elementos essenciais na estruturação das atividades no tempo da rotina, são elas: às necessidades biológicas, que são aquelas relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à faixa etária das crianças; as necessidades psicológicas que se refere às diferenças individuais, no tocante ao tempo e ritmo de cada criança; e por fim, as necessidades sociais e históricas que remetem ao respeito à cultura e ao estilo de vida.

Na questão da espera, segundo a autora citada, as crianças têm um limiar de atenção, geralmente mais curto para ficar em esperas longas na execução das atividades, seja de brincadeiras ou de cuidados pessoais. Nessas horas, o professor precisa usar da criatividade, para evitar que a criança se disperse e canse na execução das tarefas. Uma estratégia que pode ajudar é a organização da sala, dando possibilidade à criança para realizar diferentes atividades de forma autônoma, com abertura para o acesso livre na exploração do espaço, dos materiais e das atividades, enquanto o professor atende a demanda individual de cada criança. Um ambiente encantador para aprender é aquele que dispõe de ideias e estímulos criativos para despertar a curiosidade.

O fazer pedagógico do professor na Educação Infantil e a maneira que exerce seu trabalho faz toda diferença na aprendizagem. Professores que participam juntamente com os alunos da criação e execução das atividades, se envolvendo nas brincadeiras, enriquece a qualidade do seu ensino, formam vínculos fortes com as crianças e potencializam os saberes adquiridos.

Manfré e Ariosi (2019) ressaltam que o professor comprometido, que busca alcançar e assegurar os objetivos da educação infantil deve ter consciência de suas práticas e ações, e tecer questionamentos constantes acerca do(s) impacto(s) que as experiências educativas planejadas e propostas ocasionam ao desenvolvimento das crianças.

É na prática reflexiva que os e professores melhoram a qualidade do seu planejamento pedagógico e observam os avanços na aprendizagem das crianças. No entanto, não devemos desconsiderar os conhecimentos advindos da família e da cultura que a criança está inserida, sendo importante a escuta atenta, os saberes expressos em palavras, ações e nas brincadeiras. É essencial a observação para estimular o avanço da aprendizagem a partir do ponto que a criança se encontra em seus conhecimentos.

Em conformidade com a ideia anterior, Moyles (2002), menciona a necessidade de o professor oportunizar o avanço da aprendizagem da criança criando condições para a ampliação e revisão de seus conhecimentos por meio de tentativas analisando os erros e acertos.

Portanto, é fundamental que os professores observem as crianças realizando diferentes atividades, e assim, entendam que tipo de aprendizagem está sendo expressa nos comportamentos lúdicos, pois é através dessas observações, que grandes ideias e excelentes propostas pedagógicas podem ser elaboradas em prol do desenvolvimento integral da criança.

No próximo tópico, iremos propor uma breve reflexão sobre o brincar e o aprender no planejamento do professor, uma chamada para expor a importância do assunto.

4.2. O brincar e o aprender no planejamento pedagógico

Na Educação Infantil, o professor precisa buscar diferentes estratégias pedagógicas que envolvam a ludicidade como ação transformadora de seus alunos. Isso só acontece com um bom planejamento, com ideias interativas entre o professor, as crianças e a exploração adequada do ambiente educacional.

Deste modo, ao observar que as crianças aprendem e compreende o mundo de diferentes maneiras, o professor pode (re) formular propostas pedagógicas fidedignas à realidade do público infantil, pois, na perspectiva de Silva e Oliveira (2016) o professor deve buscar uma transmissão de conhecimentos que contemplem o uso de atividades fáceis, agradáveis e relacionadas à infância, pois é brincando que a criança dá sentido ao mundo.

Para as autoras, a implantação do lúdico na escola deve estar relacionada ao histórico de vida da criança, considerando o meio em que vive, as opiniões, interesses, características e raciocínios próprios, sabendo que tal realidade interfere nas atividades propostas. Assim, o uso do lúdico deve impactar e sensibilizar as crianças com o propósito de motivações advindas de suas vivências.

Mediante a isso, como bem destaca Ranyere e Matias (2023) deve-se entender que o caráter lúdico das atividades é um potencial facilitador da relação ensino-aprendizagem, já que possibilitam ganhos positivos no desenvolvimento de processos básicos das crianças (motora, percepção, força, equilíbrio...); nas questões emocionais, ao expressar sentimentos (alegria, tristeza, prazer...); ganhos cognitivos, nas ações de causa- efeito e também favorece as práticas e relações sociais do cotidiano. Sendo assim, vale a pena planejar ações pedagógicas que relacionem os conhecimentos científicos e culturais ao uso das estratégias lúdicas.

Portanto, a abordagem teórica deste tópico evidencia a importância da intermediação entre os saberes escolares, ou seja, os conhecimentos pedagógicos relacionados à ludicidade. Tal prática enriquece o trabalho do professor e potencializa as vivências das crianças. De igual modo, os professores da Educação Infantil devem atentar sobre a responsabilidade de sua prática, compreendendo que o brincar é uma excelente oportunidade que possibilita novas aprendizagens em cada ação da criança. Nesse contexto, é essencial conhecer a teoria relevante do brincar e tecer brincadeiras intencionais e direcionadas aos objetivos da aprendizagem.

No capítulo seguinte, falaremos sobre os procedimentos metodológicos e análise dos dados do trabalho realizado na escola- campo, localizadas na cidade de João Pessoa- Paraíba.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na construção de um trabalho científico, a pesquisa é um dos pilares fundamentais para identificar e compreender o objeto ou situação problema que são instigados nas hipóteses iniciais do estudo. Nesse sentido, uma pesquisa acadêmica tem como propósito compreender um determinado fenômeno, e através da análise do mesmo, apresentar contribuições científicas para a sociedade.

5.1 Tipo de pesquisa e abordagem

A pesquisa deste trabalho é exploratória, sabendo que, na perspectiva de Gil (2008, p. 41) pesquisas exploratórias têm como objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais claro ou a construir hipóteses. A abordagem utilizada no estudo é qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009), esse tipo de pesquisa não se preocupa com a representatividade numérica, mas tem como relevância o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros pontos a ser estudado sobre o fenômeno pesquisado. Além do mais, pode-se dizer que essa abordagem considera a percepção subjetiva dos sujeitos que pode ser descrita e explicada.

Em conformidade com a citação anterior, Minayo (2014) menciona que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo mais amplo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, considerando maior profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a pesquisa vai buscar compreender a visão das professoras da educação infantil, considerando suas opiniões, modos de trabalho e vivências na sala de aula, o que será pontuado mais adiante.

5.2 Participantes

Participaram do estudo sete professoras da educação infantil do CMEI- Menino Jesus. Os critérios de seleção da amostra foi ser professor/a atuante da Educação Infantil da rede pública e a escola escolhida, foi por ter sido o primeiro contato da graduanda com o público infantil no ano de 2022, local que propiciou as experiências e práticas de estágio durante um semestre de estudo.

5.3 Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário com 20 questões dividido em duas partes. A primeira parte foi dedicada a buscar informações sociodemográficas dos participantes, como dados pessoais, formação acadêmica e tempo de profissão. Na segunda parte, a atenção voltou-se para as informações sobre a importância do lúdico na educação infantil e sua relevância na aprendizagem das crianças.

5.4 Coleta dos dados

Para a coleta de dados, a pesquisadora retornou ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)-Menino Jesus, localizado no bairro Ernesto Geisel.

Os procedimentos iniciais para o levantamento das informações foram apresentar o projeto à instituição escolhida com a finalidade de solicitar as devidas autorizações para a coleta dos dados. Com o consentimento da escola, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa de forma livre, respondendo um questionário em sala de aula de modo individualizado. Para isso, foram informados da voluntariedade da participação, do anonimato e da confidencialidade de todas as informações. Vale ressaltar que, as participantes, foram avisadas que a pesquisa não foi submetida à avaliação do comitê de ética, devido ao curto espaço de tempo para os procedimentos de aprovação, porém, não oferece nem um tipo de risco humano. Após sanar todas as dúvidas e que o questionário deverá ser respondido de forma independente com duração média de 10 minutos foi esclarecido que o resultado desse estudo ficará disponível para os interessados.

5.5 Análise dos dados

Para análise dos dados obtidos, na pesquisa, foram organizadas sistematicamente as respostas dos participantes, com o objetivo de compreender a importância do lúdico no planejamento pedagógico do professor, considerando o desenvolvimento integral da criança e a relação da ludicidade com os saberes escolares. Ainda assim, houve a possibilidade de agregar conhecimentos sobre as vivências e modo de pensar das professoras, quanto ao uso da ludicidade que era propagada no ano de 2022, período de realização do estágio, com a maneira que argumentam e realizam sua prática atualmente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de saber a opinião das professoras quanto à importância do lúdico no planejamento pedagógico da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento integral das crianças e a relação da ludicidade com os saberes escolares, foi aplicado um questionário com 20 questões, em que 5 era voltado para caracterizar a amostra e as demais informações eram sobre o lúdico relacionado a aprendizagem e o uso em sala de vivência. Houve a participação de sete professoras do CMEI- Menino Jesus, local de realização do trabalho. As professoras foram prestativas na realização do questionário, o qual foi composto de perguntas abertas e fechadas com justificativa para as opções de respostas escolhidas pelas docentes, sendo aplicado individualmente.

Na primeira parte das respostas obtidas, as quais remetem a caracterização da amostra, ficou evidenciado que 100% do quadro de professores que fazem parte da Educação Infantil são mulheres, o índice de presença masculina é inexistente na escola. Esse fato propicia uma reflexão pertinente sobre como foi pensado na constituição histórica da Educação Infantil, considerando apenas as ações de cuidado, segurança e higiene das crianças, tarefa que era direcionada às mulheres.

Quanto à formação acadêmica das participantes, cinco professoras pontuaram que fizeram a graduação em pedagogia e especialização em Psicopedagogia e neuropsicopedagogia, destacando que a busca por conhecimento na área precisa ser contínua, porém duas fizeram apenas a graduação, no entanto, todas falaram que participam dos cursos de formação continuada ofertada pelos professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) vinculado a prefeitura.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, em seu art.67, assegura o aperfeiçoamento profissional continuado como uma forma de valorização do profissional da educação (Brasil, 1996). Ainda assim, podemos dizer que é através da formação continuada que as professoras poderão compreender os problemas do cotidiano escolar e refletir sua prática educativa, visando melhorar o desenvolvimento das crianças.

Ao analisar o tempo de atuação profissional, apenas uma professora exerce a profissão a menos de um ano, outra atua entre três a seis anos, as demais já estão com mais de seis anos de profissão. Todas só atuaram no setor público e na mesma escola. Essa questão favorece o trabalho em equipe, fato bem visível durante o estágio na realização das atividades.

Na segunda parte do questionário, foram apresentadas afirmações e perguntas sobre o lúdico, das quais as professoras teriam as opções de: *concordar totalmente; concordar; nem concordar nem discordar; discordar e discordar totalmente* e apresentar sua justificativa para a opção escolhida. Para facilitar o entendimento, as afirmações, perguntas e respostas serão explanadas, ao longo do corpo do texto sequencialmente.

Quadro 2- Afirmativas sobre a importância do lúdico na Educação Infantil

Afirmativas
01- Trabalhar com lúdico (brinquedos e brincadeiras) na Educação Infantil favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Justifique.
02- O uso da ludicidade pode ser visto como um recurso norteador do planejamento pedagógico do educador. Justifique.
03 – O Lúdico desenvolve a criatividade e autonomia da criança. Justifique.
04- A maior dificuldade do educador é fazer um planejamento pedagógico alinhado aos objetivos de aprendizagem para as crianças da educação infantil. Justifique.
05- Ao manusear brinquedos e participar das brincadeiras a criança já aprende sem precisar ser mediada pelo educador. Justifique.
06- A diferença entre brincar livremente ou sendo mediada pelo educador está em auxiliar a criança no avanço de suas potencialidades favorecendo a aprendizagem desejada. Justifique.

Fonte: Produção própria

Na análise das respostas obtidas para a primeira afirmativa, a qual remete se o trabalho com a ludicidade favorece a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, seis professoras destacaram que concordam totalmente, mencionando que o lúdico é um recurso facilitador tanto no processo de ensino, como também, na aprendizagem das crianças, “... *um recurso que facilita o aprendizado das crianças e o ensino do professor*”. Destaque referente à ideia principal das justificativas apresentadas pelas professoras. Nessa afirmativa, apenas uma professora discordou da resposta, sem apresentar justificativa.

Diante dessas considerações, Raniere e Matias (2023), atestam a fala das professoras ao mencionar que o caráter lúdico das atividades é um potencial facilitador na relação ensino-aprendizagem, tornando-se relevante no desenvolvimento geral da criança. Ainda assim, em registro e observações das ações educativas durante o período de estágio, já existência o reconhecimento da importância da ludicidade no ensino e na aprendizagem das crianças, porém, as professoras ainda não articulavam em sua metodologia de ensino as vivências

lúdicas com tanta frequência, pois o uso de papel e lápis para rabiscar e desenhar era bem presente.

No item dois, afirma-se o uso da ludicidade pode ser visto como um recurso que norteia o trabalho dos professores, cinco professoras pontuaram concordar totalmente, no entanto, duas colocaram que apenas concorda. O destaque relevante nas respostas obtidas está nas dificuldades em aplicar atividades lúdicas nas salas de vivências, já que, para as professoras, *“Tem professores que não entendem o que é lúdico; Também há falta de conhecimento sobre os recursos pedagógicos e ausência de apoio das auxiliares de sala”*.

Em resposta a tal justificativa, mesmo que as professoras concordem que o lúdico pode ser um recurso norteador do seu planejamento pedagógico, em vivências e observações pontuadas no estágio, as crianças brincavam sem fazer ligação com os saberes escolares e vivências do seu cotidiano, por falta da mediação das professoras. Em momentos de conversas com a professora de estágio, a qual destacou a dificuldade em saber, quando inserir os saberes escolares ou deixar as crianças brincarem de forma livre.

Assim, a visão do brincar como direito de viver a infância relacionada aos conhecimentos escolares, sociais e culturais são apresentados de forma separada por alguns professores, ainda permanecendo nas instituições de ensino infantis, a dicotomia nas propostas pedagógicas. Dewey apud Barbosa e Richter (2018) relata que as discussões curriculares atuais realizadas no Brasil, referente ao campo da educação infantil, ainda reafirmam as duas concepções antagônicas, de um lado, um currículo pautado apenas em conteúdos disciplinares, desconsiderando as relações com a vida das crianças e adultos envolvidos, e do outro, um currículo centrado nas crianças, sem observar a constituição corpórea, subjetiva e simbólica de crianças e adultos que devem ser permanente no encontro com os saberes, as linguagens e os conhecimentos constituídos pelo mundo adulto.

Referente ao item três, que remete a aquisição da autonomia e criatividade das crianças submetidas à ludicidade, a resposta de cinco professoras foi de concordar totalmente, porém duas apresentaram que apenas concordam, pois em suas falas destacam, *“que esse desenvolvimento da criatividade e autonomia só acontece quando a criança é mediada”*.

Na perspectiva de Roloff (2020), o uso do lúdico em sala é fator relevante para favorecer diversas habilidades nas crianças, pois estabelece e facilita a aprendizagem, proporcionando ações positivas nos processos sociais de comunicação, na expressão e construção de conhecimento, eleva a conduta e a autoestima, desenvolve a criatividade, permite expor angústias, alegrias e tristezas, agressividade e passividade. Tais atitudes, quando observadas pelas professoras, podem ser mediadas dependendo das situações, mas a

ludicidade já traz contribuições inerentes ao viver infantil, que são expressas espontaneamente.

No item quatro, enfatiza que a maior dificuldade do professor é fazer um planejamento pedagógico alinhado aos objetivos de aprendizagem pretendida. As respostas confrontadas foram: três educadoras concordam totalmente. Em suas falas destacaram, *“Encontro certa dificuldade em relacionar os objetivos de ensino trabalhados com a ludicidade, pois nem sempre consigo atingir aquilo que proponho realizar com as crianças, quando utilizo as atividades lúdicas”*. Por outro lado, três professores marcaram como resposta discordar, pontuando *“Não acho difícil”*, porém, apenas uma, destacou que nem concorda, nem discorda, falando *“tem momento que encontro dificuldade, em outros consigo fazer uma relação proveitosa e divertida”*.

Na questão anterior, as professoras divergiram em suas opiniões. Para as professoras que mencionaram não achar difícil, seus argumentos eram a perda de controle da turma e a agitação das crianças que atrapalhavam o andamento das atividades, quando as propostas apresentavam um viés mais lúdico. Nesse contexto, Silva, et al. (2022) enfatiza o quanto é importante que os professores da educação tenham conhecimentos sobre o lúdico e saibam como aplicá-lo pedagogicamente, compreendendo que as estratégias lúdicas enriquecem o fazer pedagógico. Assim, as autoras citadas quebram o argumento de que a ludicidade atrapalha o andamento das atividades, pelo contrário favorece ao ser bem aplicada.

No item cinco, mencionava que ao manusear brinquedos e participar das brincadeiras a criança já aprende sem precisar ser mediada. As respostas obtidas por uma das professoras foi de concordar totalmente, mencionando *“O lúdico possibilita o desenvolvimento da criança nos mais variados aspectos, o fato da criança brincar já auxilia em sua aprendizagem”*, já duas professoras, apenas concordaram, com a fala *“Criança descobre o mundo e aprende brincando”*, no entanto, duas docentes discordaram e uma discordou totalmente, ambas enfatizaram *“Existe a necessidade da mediação”*.

Para Kishimoto (2010), a insuficiência na qualidade da educação infantil pode estar interligada a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. Segundo a autora, é necessário desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, entendendo que ela aprende em sua subjetividade, na liberdade que tem para escolher um brinquedo ou participar das brincadeiras, mas também, aprende na mediação de um adulto ou até de outra criança. Esses dois pontos são importantes e essenciais no desenvolvimento infantil e melhoria na qualidade do ensino, quando o professor proporciona momentos que oportuniza as duas vivências.

No item seis, remete a diferença entre brincar livre ou sendo mediada pelo educador, considerando o avanço das potencialidades e o favorecimento da aprendizagem desejada nas crianças. Aqui, quatro professoras concordaram totalmente e ressaltaram “*essa é uma das funções essenciais do professor na educação infantil, a mediação*” e três concordaram falando “*a mediação está em todo processo de ensino e no brincar também se faz presente*”.

Dialogando com as considerações acima, Putton e Cruz (2021) pontua o real papel do professor, como mediador, o qual está diretamente relacionado à construção do conhecimento, tanto como orientador do planejamento pedagógico, quanto da escolha e tratamento dos conteúdos curriculares, nesse caso, na Educação Infantil, seria os campos de experiências a serem trabalhados. No entanto, ainda é visível no centro de Educação Infantil, o brincar livre, sem a mediação da professora no cotidiano das crianças. Na verdade, existia mais o brincar como recreação, sem a mediação para relacionar outros conhecimentos científicos, sociais e culturais. Porém, é plausível que tanto o brincar livre como o mediado seja oportunizado a criança nas salas de vivências, para que novas aprendizagens sejam adquiridas ao longo do desenvolvimento infantil.

Quadro 3- Perguntas sobre o uso da ludicidade na Educação Infantil

Perguntas
07- Você tem o hábito de trabalhar através do lúdico, ou seja, com brinquedos e brincadeiras nos momentos de recreação? Justifique.
08 e 09- Há dificuldade em aplicar atividades lúdicas nas salas de vivências? Se sim, apresente três dificuldades. Justifique.
10- Como as crianças reagem às atividades lúdicas na Educação infantil? Justifique.
11- Você percebe diferença no rendimento e no interesse das crianças pelas atividades quando dispõem de suporte lúdico? Justifique.
12- As atividades lúdicas estão presentes no seu planejamento pedagógico? De que forma, usa quantas vezes na semana?
13- Marque algumas atividades lúdicas que podem ser trabalhadas na educação infantil alinhado ao planejamento pedagógico. Opções propostas (música, dança, brinquedos, brincadeiras, teatro, jogos, papel e lápis).
14- Na sua formação acadêmica, você teve acesso a textos teóricos sobre o uso da ludicidade na educação infantil?
15- O que mais chama a sua atenção quando propõe atividades lúdicas às crianças da educação infantil?

Fonte: produção própria

Nos itens sete, oito e nove, os quais indagam sobre o hábito de utilizar o lúdico em sala de recreação e dificuldades encontradas, as respostas pautadas por cinco professoras foi que *“sempre utilizo, porque o lúdico é um recurso favorável para o professor”*, e dois mencionaram *“Quase sempre, pois desorganiza a sala e tem dias que as crianças estão mais agitadas”*.

Tais respostas dialogam com questões levantadas anteriormente, reforçando a ideia de como se processa o ensino nas instituições infantis. A concepção de que o uso da ludicidade desorganiza a sala e a ideia de que as crianças precisam ficar quietas o tempo todo para aprender, ainda é forte na visão de muitos educadores. Proporcionar momentos brincantes exige esforço, criatividade, movimentação e desprendimento de uma rotina rígida.

Ao contestar o estágio com as justificativas atuais dadas pelas duas professoras, fica evidente, que alguns pensamentos ainda permanecem, ou seja, brincar é desorganizar, perder o foco, distração, perda de tempo e de controle da turma.

Os itens 10, 11 e 12, que apresentam perguntas sobre a reação das crianças diante das atividades lúdicas, a percepção da diferença no rendimento escolar e no interesse em realizar as atividades, e se é um recurso presente no planejamento pedagógico.

Nas respostas obtidas, todas marcaram a opção de reagirem muito bem. No recorte das falas pontuaram *“Demonstram mais alegria, atenção e entusiasmo”*. Além disso, foi unânime o destaque que há no rendimento positivo das atividades, afirmando que *“Existe maior participação, atenção e interesse”*. Por isso, todas utilizam o lúdico em seus planejamentos pedagógicos. Além do mais, Seis professores mencionaram o uso diário e uma professora, às vezes. Dentre as formas utilizadas estão os brinquedos, brincadeiras, músicas, danças, materiais como argila, massinha de modelar, tinta, jogo de encaixe, histórias e *“outras ideias que surgirem”*. Fala da maioria.

Comparando com os momentos vividos no estágio, o uso das atividades lúdicas favorecem as crianças na atenção, no envolvimento coletivo, nas trocas de ideias, no brincar e aprender fazendo, como também, na espera da vez em situações de convívio social. Tais atitudes foram observadas na aplicação das regências em sala, também nas atividades ministradas pela professora. Essa questão demonstra o quanto é enriquecedor relacionar os conhecimentos científicos, culturais e atividades do cotidiano com a ludicidade na Educação Infantil.

No tocante ao item 13, que pedia para marcar com um X as atividades que podem ser trabalhadas na educação infantil alinhada ao planejamento pedagógico, além das citadas acima, as professoras destacaram o teatro, o papel e o lápis, como recurso que podem usar. Já

na questão 14, foi perguntado se na formação acadêmica os professores tiveram acesso a textos teóricos sobre o uso do lúdico na educação infantil e todas responderam que “sim”.

Mediante as respostas obtidas, há um incentivo nas instituições de ensino superiores para que mais educadores promovam em suas ações educativas atividades associadas à ludicidade, também existe um crescimento nas produções acadêmicas que referênciam a excelência da educação infantil, quando amparada pelo suporte lúdico na fala dos autores citados anteriormente, porém, há um longo caminho a ser percorrido, para que desafios sejam vencidos e as crianças da educação infantil sejam beneficiadas com um ensino de alta qualidade, repercutindo em todas as fases de seu desenvolvimento, como também na vida adulta, principalmente no viver em sociedade.

Na pergunta 15, que questionou sobre o que mais chama a atenção das professoras, quando se propõe atividades lúdicas na Educação Infantil, as respostas obtidas foram: *“atenção e participação; as interações entre eles, o interesse deles pelos materiais no dia-a-dia; Eles interagem melhor e a aprendizagem é mais facilmente associada; a possibilidade de me divertir como professora e ver as crianças sorrindo e aproveitando o dia de aula; Ver o desenvolvimento das crianças por meio do brincar; a diversidade de recursos utilizáveis”*.

Logo, diante das falas e opiniões das professoras, cabe a reflexão de sempre buscar tecer propostas e planejamentos pedagógicos condizentes com o que é peculiar das crianças, o brincar, que é próprio das vivências infantis, nos lares e por que não trazer para as instituições educacionais, como recurso norteador do fazer pedagógico e do aprender infantil. Diante do exposto, no capítulo seguinte serão relatadas as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que a ludicidade na educação infantil é uma ferramenta poderosa na mediação das práticas educativas e na aquisição de saberes para com as crianças das creches e pré-escolas; a pesquisa realizada constatou que as professoras reconhecem a importância do lúdico como meio estratégico e eficiente para o ensino-aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Tal entendimento já era propagado no tempo de estágio e permanece mais forte nos dias atuais.

Partindo dessa concepção, as vivências lúdicas no planejamento pedagógico auxiliam no desenvolvimento de competências e habilidades, ampliando o repertório comunicativo das crianças, a socialização, a autonomia, a criatividade, etc... de maneira mais atrativa e condizente com a realidade infantil.

Além do mais, a pesquisa apresentou que mesmo as professoras dispendo de maior conscientização para com a relevância de se trabalhar com o lúdico, em seus argumentos ficaram evidenciadas a presença de dificuldade para alinhar seu planejamento aos objetivos que pretende alcançar nas crianças. Enquanto, outra parte das professoras sugeriu que não tem dificuldade.

Para as divergências acentuadas cabe refletir sobre a necessidade do trabalho em equipe, das discussões conjuntas, das trocas de ideias e experiências que enriquecem as ações educativas. É no compartilhamento de conhecimentos que dificuldades são sanadas e melhores objetivos são alcançados.

Vale ressaltar também, que a pesquisa apresentou contradições nos argumentos que enfatizavam o brincar livre e o dirigido, demonstrando que uma parte das professoras acredita que as crianças só aprendem quando mediadas, no entanto, existe a necessidade das duas vivências, já que a aprendizagem se faz presente em ambas. Mas, ao inserir os conteúdos educativos torna-se importante que a mediação esteja presente e que bons objetivos sejam traçados para possibilitar aprendizagens satisfatórias.

Logo, os objetivos elencados neste trabalho foram alcançados, visto que houve um maior reconhecimento da relevância da ludicidade no trabalho educativo, confirmando que o uso das brincadeiras e do brincar são estratégias de apoio para o ensino-aprendizagem, algo pontuado, de modo mais evidente pelas professoras, contrapondo a maneira superficial de como era visto a ludicidade no tempo de estágio.

Diante do exposto, pode-se dizer que atualmente existe uma maior preparação das professoras no fazer pedagógico, advindas de cursos de formação continuada e projetos

promovidos pelas instituições de ensino superior, os quais capacitam as docentes que atuam em salas de aula, melhorando a qualificação profissional.

Já, à problemática levantada neste trabalho foi respondida ao ponto de reconhecermos que a intermediação entre os saberes escolares e o uso de estratégias lúdicas atrativas ocorre quando os professores propõem atividades educativas envolvendo a musicalização, o teatro, a dança, a contação de história, em seu planejamento pedagógico.

Outros pontos consideráveis do estudo foi o reconhecimento das professoras na participação, entusiasmo, atenção e o envolvimento maior das crianças nas atividades lúdicas, facilitando o processo de aprendizagem. Além disso, a ausência de recursos didáticos oferecidos pela escola, como livros de histórias, brinquedos, jogos educativos e a falta de apoio das monitoras nas vivências lúdicas foi destacado como um desafio a ser vencido na instituição.

A limitação que o trabalho apresenta refere-se à impossibilidade de incluir um número maior de participantes, devido à dificuldade de acesso a outras instituições de ensino, em decorrência das demandas escolares e a incompatibilidade de tempo disponível entre as profissionais atuantes da Educação Infantil com o da pesquisadora.

Deste modo, a pesquisa confirma a relevância da ludicidade para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil em creche e pré-escolas, devendo ser uma ferramenta de apoio para os professores da educação, algo que ficou visível nas leituras bibliográficas pontuadas no trabalho, como também, na realização da pesquisa de campo, nos argumentos e olhar das professoras, participantes do projeto.

Portanto, o estudo da temática contribuiu na formação acadêmica da estudante do curso de Pedagogia, trazendo uma maior conscientização sobre a temática da ludicidade relacionada a um ensino-aprendizagem mais rico e prazeroso para as crianças pequenas. Além disso, contribui com os conhecimentos acadêmicos, no geral, já que estudos futuros poderão somar aos pressupostos e ideias aqui sugeridas, favorecendo a importância da ludicidade associada aos conhecimentos sociais, culturais e científicos para o desenvolvimento infantil, como também, favorece o ensino de professores, ao propor os pré-requisitos básicos que conduzem ao bom planejamento pedagógico nas instituições infantis.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan - abr. 2015.
- ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. Folha de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u258.shtml>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas Rotinas da Educação Infantil**. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: SE, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDBEN. 9394/1996**.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília, 1998. Volume: 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 47-65, set./dez. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. B144p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** - Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 11ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353- 366, jul - dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: Em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias** v. 16 • n. 41. 2015.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal*, **Rev. Psicol.** v. 27 – n. 1, p. 56-60, 2015.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. Caderno de Formação: Formação de professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: **Cultura Acadêmica, Unesp** – Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010.v.1. p. 13-27. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo3, n. 6). 168 p. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em 07 abr. 2024.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro 2010.

LUCCI, Elian Alabi. **A escola pública e o Lúdico**. 2019. Disponível em: <<http://www.hot.Opos.Com/videtur18/elian.htm>. Acesso em: 07 abr. 2024.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Rev. entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul - dez. 2014.

MANFRÉ, Viviane Barrozo; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **A observação na educação infantil como forma de respeito às crianças**. v. 16 n. 3: Colloquium Humanarum. 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n3. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2640/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MIRANDA, Mônica Carolina de; PIZA, Carolina Toledo; OLIVEIRA, Maria Cristina A. C. R; ASSIS, Nelma; FREITAS, Tatiana Góes; VILLACHAN-LYRA, NIKAE DO, Pompéia; BUENO, Orlando F. A. **Projeto Pela Primeira Infância: Temas do Desenvolvimento Infantil**. O crescimento e o desenvolvimento do 0 aos 5 anos. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOYLES, Janet. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.

MOTA, Rafael Silveira da; MACEDO, Tatiana dos Santos; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. O lúdico como facilitador da aprendizagem na educação infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos** v. 03, N.13 Jan./Fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55470/relaec.37391>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37391>. Acesso: 07 Abr. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios**. In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez. p. 47-49. 2011.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na Criança**. 4 Ed. Rio de Janeiro; Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999, p.15.

PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos da. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 11, pp. 114-125. Maio de 2021.

RANYERE, Jean. MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 43, e 252545, 1-13. 2023.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Rio Grande do Sul, 2020.

SILVA, Solange de Abreu Moura da; SANTOS, Edwiges Francisca dos. **Formação de Professores: Um olhar para os registros da prática pedagógica na educação infantil**. Ed. Atena. 2018.

SILVA, Alda Auxiliadora Melo; DUARTE, Daniele Marques Araújo de Souza; RODRIGUES, Rosangela Aparecida. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.06. jun. 2022.

SILVA, Marli Rodrigues da; OLIVEIRA, Marileide Antunes de. Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na Educação Infantil. **Revista Saberes Docentes**, 1(2). 2016.

SIMON, Silvana Klein; ALBERICI, Tânia Prestes Dias; MORAES, Cristina Souza Rodrigues. A Importância da Ludicidade na Educação Infantil. Disponível em:

<https://www.isciweb.com.br/revista/15-numero-01-2015/93-a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil>. Instituto Saber de Ciências Integradas. **Revista Científica**. Acesso: 19 abr. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.30, n. 3. julho – setembro, 2013.

TREVISAN, Rita. **O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI?** (2009). Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente** – 4. ed. – São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.