

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

ÂNGELA SABRINA BALBINO DE MELO

**JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINA GRANDE

2019

ÂNGELA SABRINA BALBINO DE MELO

**JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação
em Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura Plena
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Me. Silvânia Karla de Farias Lima

CAMPINA GRANDE

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M528j Melo, Angela Sabrina Balbino de.
Jogos e brincadeiras [manuscrito] : o lúdico com estratégia de ensino e aprendizagem na educação Infantil / Angela Sabrina Balbino de Melo. - 2019.
30 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande, 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Silvânia Karla de Farias Lima, UFCG - Universidade Federal de Campina Grande ."
1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Aprendizagem. I.
Título

21. ed. CDD 372.4

ÂNGELA SABRINA BALBINO DE MELO

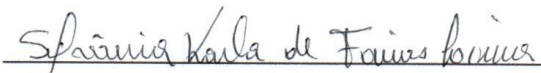
**JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

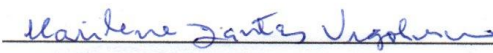
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação
em Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura Plena
em Pedagogia.

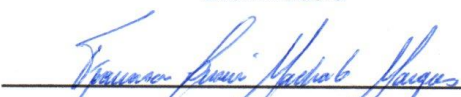
NOTA: _____

Aprovado em 15 de JUNHO de 2019.

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a Me. Silvânia Karla de Farias Lima – Orientadora
(UEPB)


Prof.^a Me. Marilene Dantas Vigolino
Examinadora


Prof.^a Me. Francisca Luseni Machado Marques
Examinadora

Dedico este trabalho a Deus, a quem tenho profundo e sincero amor. Não sei o que seria de mim sem a fé que tenho Nele. Aos meus amados filhos: Caio Pietro e José Victor, razões de minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao nosso grandioso e misericordioso Deus, a quem, incansavelmente, pedi forças para não desistir. Agradeço por toda a coragem, luz, determinação na escolha da direção correta a tomar e por dar-me a oportunidade de conhecer tantas pessoas boas que têm cruzado o meu caminho, ultimamente. Agradeço a Ele todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida. Obrigada, Deus!

Aos meus pais, Maria José de Melo Balbino e José Balbino Neto, que, apesar de todas as dificuldades, me ajudaram na realização do meu sonho, me apoiaram e compreenderam o tempo de convívio, muitas vezes, sacrificado para a realização deste trabalho.

Aos meus amados filhos, Caio Pietro Balbino Silva e José Victor Balbino Oliveira, os maiores presentes que Deus poderia ter me dado nesta vida. Os responsáveis por toda felicidade, carinho, compreensão, apoio, incentivo, dedicação encontrada. Vocês sempre farão parte de cada vitória.

Agradeço o apoio de meu companheiro, Wagner da Silva Oliveira, e irmãos: Matheus Balbino de Melo, Jeferson Balbino de Melo, Flavia Rafaela Balbino de Melo e Magna Karla Balbino de Melo.

Agradeço aos professores: Me. Francisca Luseni Machado Marques e Aníbal de Meneses Maciel, por todos os conselhos e ajuda durante os meus estudos e elaboração do TCC.

À minha orientadora, Me. Silvânia Karla de Farias Lima, por todo apoio, empenho e orientação ao longo da elaboração do meu projeto final. Enfatizo que além de sábia, competente, determinada e dinâmica, a senhora é um ser humano maravilhoso. Muito obrigado Silvânia, por tudo, este trabalho tem muito da senhora.

Gostaria de deixar um agradecimento, também, à instituição de pesquisa, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CAPES/PARFOR), por possibilitar a execução deste trabalho científico.

Aos meus amigos de trabalho e parceiros de pesquisa, por toda a ajuda e apoio durante este período tão importante da minha formação acadêmica. Em especial, às minhas queridas amigas: Cristina Pedro da Silva e Elisandra Tavares Barbosa Guedes, pelo incentivo, colaboração e apoio, por confiarem e acreditarem

em mim. Por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 10 |
| 2.1 | BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 10 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 14 |
| 2.3 | O LÚDICO COMO ELEMENTO DE CARÁTER PEDAGÓGICO INTENCIONAL ... | 17 |
| 3 | METODOLOGIA | 21 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 22 |
| | REFERÊNCIAS | 25 |

JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAYS: THE LUDIC AS A STRATEGY FOR TEACHING AND LEARNING IN CHILDREN EDUCATION

Ângela Sabrina Balbino de Melo¹
Silvânia Karla de Farias Lima²

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é um direcionamento integral das várias dimensões do desenvolvimento da criança, na fase entre zero a cinco anos de idade. Por ser o ponto de partida, esta fase da educação é dotada de complexidade, e sua função pedagógica deve superar a mera transmissão de informações, para ampliar os conhecimentos infantis, por meio da própria realidade. Portanto, as atividades devem ser adaptadas e com significado concreto para a criança, preparando-a para os demais níveis de ensino e para a inserção social. Considerando que a realidade infantil é permeada de passatempos e brinquedos, este trabalho tem o objetivo de analisar a importância do uso de jogos e brincadeiras como estratégias de ensino e aprendizagem na educação infantil. Para cumprir com estes objetivos, foi realizada uma pesquisa descritiva e qualitativa por meio da técnica de pesquisa bibliográfica, realizada através do levantamento de livros, artigos e outras obras de relevância científica que abordassem a temática. Ao final, foi possível concluir que brincadeiras e jogos trazem uma nova proposta pedagógica, segundo a qual os processos educativos da Educação Infantil devem estar comprometidos não somente com a transmissão de conhecimentos direta pelo educador ao aluno, mas com uma aprendizagem ativa, que permita à criança explorar todas as possibilidades de movimentos, texturas, cores, palavras, formas, sons, gestos e objetos, dentro e fora da escola, auxiliando, através da aproximação de sua própria realidade, no seu desenvolvimento físico e psíquico e na sua integração social.

Palavras-Chave: Lúdico. Jogos. Brincadeiras. Educação Infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of basic education, whose purpose is an integral direction of the various dimensions of child development in the zero to five years of age. Because it is the starting point, this stage of education is endowed with complexity and its pedagogical function must overcome the mere transmission of information to expand children's knowledge through their own reality and activities adapted and with concrete meaning for the child, to the other levels of education and to social insertion. Considering that the infantile reality is permeated by hobbies and toys, this work has the objective of analyzing the importance of the use of games and games as strategies of teaching and learning in children's education. To accomplish

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: a.sabrinabalbino@gmail.com.

² Professora Orientadora. E-mail: silvaniakarla@uol.com.br.

these objectives, a descriptive and qualitative research was carried out by means of the bibliographical research technique, carried out through the collection of books, articles and other works of scientific relevance that approached the theme. At the end, it was possible to conclude that games and games bring a new pedagogical proposal, according to which the educational processes of Early Childhood Education should be committed not only to the transmission of knowledge directly by the educator to the student, but also to an active learning, to explore all the possibilities of movements, textures, colors, words, shapes, sounds, gestures and objects, inside and outside the school, helping, through the approximation of their own reality, in their physical and psychic development and in their social integration.

Keywords: Ludic. Games. Plays. Child education.

1 INTRODUÇÃO

Como consequência de sua própria evolução e da necessidade de sobrevivência, o ser humano, desde muito cedo, é levado a estabelecer relações com outros indivíduos. A princípio, essas relações se perfazem no próprio seio familiar, primeiro núcleo social com o qual o indivíduo, ainda bebê, mantém contato e cria laços de afeto, principalmente com os pais. No entanto, é necessário compreender que, apesar dessas interações iniciais, a socialização não é intrínseca ao ser humano, ele não nasce sabendo se relacionar com os demais, necessitando, portanto, ao longo de sua vida, ser conduzido a aprender formas de relacionamento (SILVA; TAVARES, 2016).

Durante muitos anos, o dever de socializar o indivíduo ficou a cargo da família, a qual deveria integrá-lo na comunidade através da transmissão de tradições, costumes e da cultura comum. Entretanto, com os anos, essa prática passou a ser também institucionalizada, se tornando uma das grandes tarefas da educação da primeira infância que, ao propiciar experiências e transmitir conhecimentos necessários ao bom desenvolvimento intelectual infantil, também complementa a ação da família e da comunidade no adiantamento de aspectos físicos, morais, emocionais, psicológicos e sociais da formação da criança (WREGGE, 2012).

A Educação Infantil é, assim, a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é um direcionamento integral das várias dimensões do desenvolvimento da criança na fase entre zero a cinco anos de idade. Justamente por ser o ponto de partida, esta fase da educação é dotada de complexidade e sua função pedagógica deve superar a mera transmissão de informações para ampliar os conhecimentos

infantis por meio da própria realidade e de atividades adaptadas e com significado concreto para a criança, preparando-a para os demais níveis de ensino e para a inserção social (BRASIL, 2013).

Suas práticas, dessa forma, devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico que associe o cuidar e o educar e que possa suprir tanto as necessidades de segurança e pertencimento social da criança quanto de liberdade e autonomia, auxiliando em sua vivência comunitária, na percepção cultural, na internalização de formas cognitivas e pensar e agir e no desenvolvimento e controle emocional por meio da interação entre o educador e a criança e das crianças entre si no ambiente de ensino, seja ele uma sala de aula ou um espaço aberto. (MAFRA, 2015).

Neste interim, para realizar as finalidades da *Educação Infantil*, é importante considerar que os processos educacionais não estão adstritos somente na escolarização da criança, mas se encontram presentes também em muitas atividades do cotidiano que, de forma não intencional, conseguem atingir resultados significativos de interação e transmissão de conhecimento, como é o caso, por exemplo, dos jogos e brincadeiras (PASQUALINI; MARTINS, 2008).

Jogos e brincadeiras são elementos que fazem parte do dia-a-dia de crianças de diversas idades e envolvem um conjunto de atividades que exigem e estimulam habilidades, experiências sensoriais, a imaginação e a percepção de uma realidade rica de significados. Apesar de, inicialmente, o caráter pedagógico destes elementos não ser intencional, é possível que sejam levados para dentro dos espaços coletivos de aprendizagem com intencionalidade educativa voltada para o estímulo de resultados positivos de transmissão de conhecimentos e de socialização de crianças, ofertando, assim, uma experiência pedagógica lúdica, diversificada, sistematizada e adaptada à realidade e à idade do educando (TAVARES, 2014).

Ante o exposto, este trabalho tem o objetivo de analisar a importância do uso de jogos e brincadeiras como estratégias de ensino e aprendizagem na educação infantil. De modo específico, este trabalho também objetiva: a) discorrer acerca da formação histórica da educação infantil; b) compreender como as leis brasileiras sobre educação determinam que sejam desenvolvidas as práticas pedagógicas em educação infantil; e c) avaliar como jogos e brincadeiras podem ser inseridos na educação infantil enquanto ferramentas no processo de aprimoramento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras das crianças.

Para cumprir com estes objetivos, foi realizada uma pesquisa descritiva e qualitativa por meio da técnica de pesquisa bibliográfica, realizada através do levantamento de livros, artigos e outras obras de relevância científica que abordassem a temática.

Ainda, este trabalho tem sua importância demonstrada, tendo em vista a necessidade de se pensar projetos educacionais que possam, através de práticas adequadas à realidade, ao estágio de desenvolvimento cognitivo e às experiências das crianças, promover uma educação infantil de qualidade que permita, por meio de elementos do próprio cotidiano da criança, como jogos e brincadeiras, promover a aprendizagem simplificada, a inserção social, a interação com o conhecimento e o desenvolvimento de formas cognitivas de pensar e agir.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muitos anos, a educação infantil permaneceu a cargo de sua própria família. Nela, figuras femininas, sobretudo maternas eram responsáveis não somente pelo cuidado e manutenção de seus lares, mas também pela criação dos filhos, sendo do homem o dever de sustentar a família por meio do trabalho externo.

A esta época, portanto, a criação dos filhos menores abarcava tanto o cuidado que cada idade demandava, quanto à própria ideia que se tinha de uma educação formal, com a transmissão de conhecimentos tradicionais, costumes e valores que, durante muito tempo, estiveram presentes no núcleo familiar. A educação era, assim, baseada na tradição, passada de geração em geração e, mormente, não compreendia conteúdos complexos e teorias, mas conhecimentos práticos que pudessem auxiliar no cotidiano e nos futuros papéis que cada indivíduo desempenharia na sociedade quando adulto (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009).

Assim, mormente, às mulheres eram ensinadas habilidades manuais, como a costura, a culinária, hábitos de higiene, além de códigos de conduta sociais e educação religiosa, enquanto aos homens se transmitiam conhecimentos técnicos, noções de política, habilidades de caça, pesca e agricultura ou outras voltadas à sobrevivência, denotando, assim, uma educação baseada em uma divisão sexual do trabalho (ARANHA, 1990).

Apesar disso, é necessário ressaltar que, no que diz respeito à educação infantil, própria das idades iniciais, durante muitos séculos esta restou pouco explorada, acreditando-se que a crianças com pouca idade somente se era possível ensinar capacidades mais básicas, como andar, falar, segurar e manipular objetos, entre outras que não demandavam processos mais complexos de raciocínio.

Era também através da participação nas tradições e no convívio com os adultos que as crianças aprendiam as normas e regras de sua cultura, levando em consonância que a infância durava até os sete anos de idade e a partir daí a criança era vista como um adulto em miniatura e exercia os mesmos trabalhos que os adultos. (SILVA; TAVARES, 2016, p. 3).

Esta realidade somente começou a ser alterada a partir da expansão do setor fabril já no final do século XIX e início do século XX, com a necessidade crescente de mão de obra nas indústrias que fez com que as mulheres passassem também a integrar a classe operária e, por isso, não ter mais condições de cuidar dos filhos em período integral. Havia, portanto, a necessidade de criação de espaços de acolhimento para estas crianças, as quais seriam submetidas a uma educação compensatória à carência da participação de suas mães em sua educação (FERNANDES; GIMENES; DOMINGUES, 2017).

O início da educação infantil surgiu, assim, como uma forma de atender aos interesses do sistema capitalista em expansão e não, propriamente, de garantir o bem-estar da criança. As creches, primeiras instituições com este objetivo, tinham o estilo de um asilo para crianças com uma proposta eminentemente assistencialista, acolhendo não somente os filhos de trabalhadores, mas crianças abandonadas. Já as crianças da elite, por sua vez, eram dirigidas aos Jardins de Infância, instituições privadas criadas na Alemanha por Froebel que propunham uma educação racional e compatível com o progresso científico, sob a justificativa de uma proposta exclusivamente pedagógica que também comportava o ensino de uma moral religiosa e voltada para a disciplina, a obediência e a inserção social (NASCIMENTO, 2015).

Necessário ressaltar que, apesar de, no início, as creches estarem voltadas para questões de ordem assistencial e de custódia, com o tempo elas também passaram a se preocupar não somente com o cuidado das crianças, mas com sua

educação, apresentando objetivos pedagógicos ao transmitir o conhecimento acerca de diferentes habilidades, inclusive de leitura.

A educação infantil se desenvolveu, assim, basicamente formada por estas duas instituições – a creche e o Jardim de Infância, sendo esta divisão um modelo adotado já no final do século XIX por inúmeros países, que os adaptaram às especificidades de sua realidade social. No Brasil, este modelo também se fez e ainda é presente na trajetória da Educação, dividindo espaço com outras instituições, níveis e modalidades educacionais.

Assim como em outros países, como os Estados Unidos e as nações europeias, o modelo de educação infantil surgido no século XIX baseado no binômio creche/jardim de infância também foi adotado no Brasil. No entanto, é necessário ressaltar que, a par do caráter assistencial das creches, aqui elas também serviram como uma solução apresentada aos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, educando também as crianças livres filhas de escravos, além de auxiliar mulheres trabalhadoras e mães solteiras (SOMMERHALDER, 2015).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Já a tendência dos Jardins de Infância veio logo em seguida, no final do século XIX, defendida por alguns setores da sociedade como vantajosa ao desenvolvimento infantil. Historicamente, o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi criado em 1877, no Rio de Janeiro, pelo médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira, que, inspirado na ideia de Froebel, tinha o objetivo de oferecer o nível de ensino primário somente a meninos de três a seis anos a partir de aulas de matemática, linguagem, História, Geografia, religião e habilidades manuais. Bastos (2011) explica que, já no início de sua implantação no Brasil, o Jardim de Infância objetivava o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança, funcionando

como uma transição entre a educação familiar e a escolar que preparava as crianças para uma aprendizagem mais rápida e útil.

Ressalte-se que tanto a assistência das creches quanto o ensino nos Jardins de Infância não provinham diretamente do Estado, mas, comumente, de instituições filantrópicas criadas por empresas e igrejas ou de outras de caráter privado. Somente a partir da metade do século XX é que a educação escolar da infância passou a ser objeto de atenção social e do Estado, principalmente com a chegada dos imigrantes europeus e da organização dos movimentos operários que reivindicavam melhores condições de trabalho e, dentre elas, a criação de escolas para seus filhos (MELLO, 2008).

Foi com o Estado Novo que o Brasil assumiu, a princípio, responsabilidades com a educação básica e, nela, a educação infantil, criando o Ministério da Educação e Saúde que fomentou convênios com instituições filantrópicas e particulares para a criação, ampliação e gerenciamento de creches. O que se observa, assim, é que, apesar da preocupação com a educação infantil, o governo delegou sua obrigação para com ela ao setor privado (BERNABÉ; ANDRADE, 2010).

Esta delegação se solidificou em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual, mesmo prevendo a educação em escolas maternas e jardins de infância para crianças com menos de 7 (sete) anos de idade, continuou a estimular que esta fosse promovida pelo setor fabril e outros órgãos assistenciais como benefício para os filhos dos trabalhadores e crianças marginalizadas, ficando sob o encargo do Estado somente a fiscalização das instituições destinadas a este nível educacional (BRASIL, 1961).

Somente na década seguinte, a partir de movimentos sociais que exigiam a expansão de creches pelo país, é que o Governo, em atenção a essas reivindicações, criou o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), criando instituições de baixo custo para atender a crianças de classes menos favorecidas de 0 (zero) a 6 (seis) anos, utilizando a educação primária como instrumento para neutralizar esses movimentos (MELLO, 2008).

No entanto, como explicam Paschoal e Machado (2009), tais instituições públicas funcionavam e tinha objetivos diversos dos jardins de infância privados, submetendo as crianças atendidas a contextos de desenvolvimento diferentes posto que, enquanto as primeiras partiam de uma ideia de carência e deficiência, ligada ao

cuidado de crianças menos favorecidas, as últimas tinham propostas de cunho pedagógico criativo e, ao funcionar somente durante um turno, permitiam a socialização e a preparação do infante para o ensino regular.

O reconhecimento destas desigualdades pela população, ao contrário do que previa o Estado, somente fomentou ainda mais a mobilização popular, reivindicando políticas educacionais que atendessem igualmente todas as crianças pequenas, opondo-se ao modelo assistencialista público até então adotado. Daí, deu-se início a um processo de regulamentação da educação primária, como se debaterá no tópico seguinte.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A década de 80 (oitenta) foi, particularmente, essencial para a garantia da educação como um direito também de crianças menores. Isto porque, em 1988, com a aprovação da *Constituição Federal*, passou a reconhecer, em seu art. 205, a educação como um direito social de todos e um dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado pela sociedade visando o pleno desenvolvimento do indivíduo (BRASIL, 1988).

Seguidamente, o art. 208, I, estabelece que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos e para os que não tiveram acesso na idade própria. Da mesma forma, o inciso IV garante, especificamente, a Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988).

Assim, a partir desta previsão, a Educação Infantil passou a fazer parte do Sistema de Ensino Brasileiro, bem como das políticas públicas do Estado, rompendo com o caráter assistencialista das creches para dotar-lhes de uma função pedagógica que garantisse o pleno desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, ao trazer a obrigatoriedade de conteúdos mínimos no art. 210, a CF/88 tentou romper com as desigualdades existentes entre o setor público e o privado de ensino, estando este, inclusive, sob a fiscalização constante do Estado.

Dois anos depois da promulgação da CF/88, a Lei n. 8.069/90, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também estabeleceu a educação como um dever não só do Estado, mas da família, da comunidade e da sociedade em geral a ser garantido a crianças e adolescentes em igualdade de condições e

acesso à escola pública e gratuita, visando seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação laboral (BRASIL, 1990).

Para Rebelo (2010), ao determinar a Educação Infantil como complementar à promovida pela família, pela comunidade e pela sociedade, o legislador pretendeu, de um lado, promover uma articulação entre estes setores e um constante diálogo entre os mesmos e, de outro, estabelecer um papel específico dos estabelecimentos deste nível educacional de ampliar as experiências e conhecimentos que as próprias crianças já detêm através de sua convivência familiar e social, trazendo, portanto, elementos de sua realidade para serem estudados dentro do ambiente escolar, tornando-os cognoscíveis.

Conforme Nascimento, Gurgel e Almeida (2016), para aumentar a qualidade da Educação Infantil, desvinculando-a do conceito de assistência, o Ministério da Educação lançou também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1991, que trouxe uma definição específica sobre o conceito de criança, considerando-a como um sujeito social e histórico que participa de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, permeada de determinada cultura e em dado momento histórico, marcada, assim pelo meio social em que vive e capaz de transformá-lo.

Seguidamente, em 1996, foi aprovada a nova LDB, garantindo, em seu art. 4º, o direito ao ensino infantil para crianças de até cinco anos de idade, a ser oferecido nas seguintes instituições segundo a faixa etária do educando: creches, para crianças até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos (BRASIL, 1996).

Uma importante previsão trazida por esta Lei está contida em seu art. 26, o qual determina que os currículos da educação infantil devem ter base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e instituição escolar, segundo as características regionais e locais e a realidade dos educandos (BRASIL, 1996).

Esta base comum visa estabelecer as habilidades e conhecimentos essenciais que devem ser repassados para todos os alunos, em instituições públicas ou privadas, a cada etapa da educação básica. Isso significa uma tentativa de superação das desigualdades sociais através da transposição das desigualdades de ensino/aprendizagem, as quais, no caso da Educação Infantil, tem caráter histórico e advêm, sobretudo, das diferenças existentes entre as creches públicas, de ordem

assistencialista, e as escolas privadas, que dispunham de conteúdos pedagógicos, nivelando e elevando a qualidade do ensino (BITTENCOURT, 2017).

Estas legislações se mostraram relevantes, assim, não somente para garantir o acesso de crianças a Educação, mas também para inserir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, constituindo, assim, a base do processo educacional. Compreender este nível educacional como o fundamento primeiro do processo educativo regular é importante, tendo em vista que é por meio dele que a criança iniciará sua jornada em busca de conhecimentos, devendo, portanto, propiciar experiências satisfatórias que promovam o encantamento do aluno e a sua vontade de permanecer na escola. É nesta fase também que, na maioria das vezes, ocorre a primeira separação entre a criança e sua família, sendo essencial para que possa formar vínculos com outras pessoas e, finalmente, se socializar de forma estruturada (CÔRREA, 2003).

Justamente por se colocar como algo novo e que insere a criança em alguns hábitos do cotidiano a que não estava acostumada, é imprescindível que as creches e pré-escolas articulem suas propostas pedagógicas com as experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança no contexto familiar e comunitário, de forma a não representarem uma quebra de sua realidade, mas uma ampliação desta, atuando de forma complementar para o seu desenvolvimento, autonomia e comunicação (MUELLER, 2013).

As creches e pré-escolas devem promover a igualdade e cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica assumindo a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuem como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, considerando novas formas de sociabilidade e de subjetividades. (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2016, p. 22110).

Considerando, assim, que a Educação Infantil se destina a crianças muito pequenas e que, conseqüentemente, seu dia a dia é permeado de atividades criativas, brincadeiras e jogos, a aproximação de sua realidade pela instituição escolar demanda que o professor se valha da ressignificação pedagógica destes e de outros elementos lúdicos como forma de acolher as aprendizagens que estes podem proporcionar e facilitar a apreensão do conhecimento.

Como afirma Mello (2004), a Educação Infantil deve privilegiar o lugar ocupado e o papel desempenhado pela criança nas relações sociais que integra, tendo em vista ser esta a força que determina o seu desenvolvimento. Isso significa, portanto, que os processos de ensino e aprendizagem de crianças de zero (0) a seis (6) anos não devem ser materializados por meio de uma lição escolar ou do mero repasse de informações, mas sob a forma de jogos e de diferentes tipos de atividades sensoriais que permitam a observação direta da aplicação do conhecimento que o professor quer repassar, permeando o lúdico de um caráter pedagógico intencional, como se discutirá a seguir.

2.3 O LÚDICO COMO ELEMENTO DE CARÁTER PEDAGÓGICO INTENCIONAL

Antes de discutir acerca da inserção de jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos capazes de auxiliar no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na Educação Infantil, se faz necessário determinar o que são estes jogos e brincadeiras, conceituar o lúdico.

De modo simplificado, é possível compreender o lúdico como um termo derivado do latim *ludos* que é relativo a brinquedo, ao divertimento em razão do uso de jogos, brincadeiras. Esta definição, entretanto, não remete à confirmação de que lúdico significa o jogo ou a brincadeira propriamente ditos, mas é uma ação que provoca divertimento no indivíduo. Jogo, por sua vez, remete a uma brincadeira, à realização de uma atividade física ou mental entre mais de uma pessoa, permeada por regras e que, ao final, pode ou não constituir um ou vários ganhadores, produzindo prazer, contentamento (CORDOVIL; SOUZA; NASCIMENTO FILHO, 2016).

Saliente-se que, ao longo dos anos, este conceito foi aprofundado por diversos teóricos, de modo que:

[...] se o termo tivesse ligado a sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da

dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão. (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p. 12).

Fazendo parte das atividades essenciais da humanidade, é possível dizer que o lúdico, consubstanciado em jogos e brincadeiras, sempre esteve presente no cotidiano dos indivíduos, principalmente na primeira infância. Nesta, mormente, o lúdico funciona como um método de distração, de passatempo da criança, mas, por outro lado, os jogos e brincadeiras detêm também outras funcionalidades muito exploradas, como, por exemplo, a de proporcionar a interação entre crianças, o diálogo, a competição, incentivar o compartilhamento, a paciência, entre outros benefícios que auxiliam na formação de vínculos, na socialização e no desenvolvimento físico e psíquico (ÁLVARES, 2011).

Os jogos e brincadeiras também são elementos que servem para a apuração da cultura de determinado grupo em dado tempo e lugar, tendo em vista que, comumente, são repassados de geração em geração e superados por novos passatempos mais atrativos à etapa de desenvolvimento da criança. Serve, portanto, para aproximar quem observa a criança que brinca ou joga da realidade em que ela vive e do contexto familiar ou comunitário na qual está inserida (FIRMINO, 2010).

A criança é, assim, como conceitua o art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009):

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Ao considerar a criança como um ser que brinca e interage com jogos, também se afirma que ela não é um indivíduo inerte no processo de aprendizagem, mas ativo. Ela questiona, observa, faz conclusões, assimila, constrói saberes, realiza ações e se apropria do conhecimento que estas atividades lhe propiciam por meio de um processo natural, tendo em vista que, sempre que executar aquela brincadeira, a relacionará a determinado saber anteriormente apreendido (CHAVES, 2018).

Ora, se tais elementos lúdicos permitem e facilitam a aprendizagem de modo espontâneo, então se faz plenamente possível que o educador infantil imprima uma

intencionalidade educativa a estes, com a finalidade de transmitir conhecimentos específicos a partir do estímulo cognitivo propiciado pela execução de determinadas brincadeiras ou jogos.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017).

Necessário considerar que o uso desses modelos pedagógicos em detrimento ou complemento dos antigos métodos de ensino aprendizagem formais, como a transmissão de conteúdo pela oralidade ou pela passagem de atividades em um quadro negro, também consegue alcançar uma conquista que, apesar de muito valorizada nos dias atuais, ainda constitui um desafio, principalmente quando se trata de Educação Infantil: prender a atenção do aluno sem perder o foco da aprendizagem. Isto porque, considerando algumas características próprias do comportamento infantil entre zero e seis anos, é comum que as crianças não consigam prestar atenção no professor por muito tempo, que fiquem dispersas e que passem a querer fazer ou observar outra atividade (ALVES, 2012).

O professor, assim, tem que responder a esta atitude lançando mão de todos os recursos que têm disponíveis para a sua prática pedagógica. Ele deve refletir sobre ela, identificando pontos a serem melhorados. O lúdico, neste ponto, se mostra um elemento essencial para auxiliar neste objetivo, tendo em vista que, a depender da forma como é trabalhado, consegue prender a atenção do aluno e voltar todas as suas energias para o desempenho de determinada brincadeira ou jogo. Isso não significa, entretanto, que se deixa de ser professor para se tornar um mero recreador, mas esta capacidade de pode ser útil para melhorar seu repertório de ação (SANTOS, 2012).

Ressalte-se que, na literatura, a importância do lúdico na Educação Infantil já foi debatida por diversos autores, como, por exemplo, Vygotsky (1994), que o considera relevante para a formação do pensamento da criança, tendo em vista que estimula seu desenvolvimento sensorial e cognitivo e sua interação com outras pessoas e com o mundo. A brincadeira, portanto, é coisa séria, principalmente para

crianças menores de três anos, posto que, nessa faixa etária, não há uma dissociação entre a brincadeira e a realidade. É o brincar que permite à criança ser ativa em seu próprio aprendizado e ter coordenação e autoconfiança para isso e, ao ser inserida na fase escolar, passa a ser uma atividade que pode ser mediada pelo educador através de regras e de seu acompanhamento.

Sobre isso, Justino e Oliveira (2012) consideram que a criança, por meio da brincadeira, consegue reproduzir e internalizar o discurso externo, construindo seu próprio pensamento. Assim, ela reproduz no lúdico muitas experiências de seu cotidiano, as quais, por meio da imaginação e do “faz de conta”, são reelaboradas, combinando as situações vividas com novas possibilidades de interpretação e reprodução do real de acordo com seus desejos, necessidades e afeições.

No mesmo sentido, Piaget (1978) compreende que, ao brincar, a criança desenvolve, por meio da imaginação, a capacidade para apreender determinado tipo de conhecimento, formando conceitos. Por outro lado, o lúdico também é um elemento importante no desenvolvimento não somente cognitivo, mas moral da criança, pois consegue internalizar as regras determinadas pelo jogo e, assim, conter determinados impulsos e comportamentos.

Um exemplo de brincadeira que favorece a assimilação de regras e limites é o “Jogo da Amarelinha”, realizado com várias crianças que devem, uma a uma, pegar uma pedra e jogar dentro dos quadros riscados no chão, para, logo em seguida, pular de casa em casa, sendo proibido pisar na linha ou na casa em que a pedra caiu. Note-se que esta é uma atividade realizada, comumente, de forma desinteressada, sem a intencionalidade pedagógica, mas permite que a criança tenha noções acerca de regras, limites, ordem, espaço e tempo, podendo, assim, ser utilizada pelo educador com finalidade de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem destes conhecimentos ou de outros, como os do campo da matemática, por exemplo (ALMEIDA, 2012).

A brincadeira se torna, assim, uma articulação com a realidade, uma imitação no plano das ideias das próprias experiências anteriores da criança:

É no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo

oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo. (SANTOS, 2012, p. 7).

Necessário ressaltar que no próprio art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram-se, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas do Ensino Infantil, a interação e a brincadeira, as quais permitem à criança construir e apreender conhecimentos através da interação com outras crianças e adultos, permitindo o seu desenvolvimento e socialização através da expressão de seus sentimentos, da contenção de comportamentos, do diálogo. (BRASIL, 2009).

A importância de brincadeiras e jogos no desenvolvimento infantil traz, portanto, uma nova proposta pedagógica, segundo a qual os processos educativos desta fase devem estar comprometidos não somente com a transmissão de conhecimentos direta pelo educador ao aluno, mas com uma aprendizagem ativa, que permita à criança explorar todas as possibilidades de movimentos, texturas, cores, palavras, formas, sons, gestos e objetos, dentro e fora da escola, auxiliando, através da aproximação de sua própria realidade, no seu desenvolvimento físico e psíquico e na sua integração social.

3 METODOLOGIA

A metodologia consiste em identificar o tipo de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, o método através do qual a pesquisa foi desenvolvida, além da especificação do levantamento das referências utilizadas como fonte bibliográficas.

Para alcançar os objetivos atribuídos a este trabalho, o método de abordagem utilizado na pesquisa foi o dedutivo, cujos enunciados, como informam Diniz e Silva (2008), têm propriedade de universalidade e enunciam, em uma relação causal, que teorias e leis consideradas gerais conseguem explicar a ocorrência de fenômenos particulares por meio do pensamento lógico.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se apresenta na forma exploratória, vez que objetiva, nos termos abordados por Gerhardt e Silveira (2009), proporcionar uma maior familiares com o problema, qual seja, o do uso dos jogos e brincadeiras como

elementos pedagógicos na educação infantil, a fim de torna-lo mais explícitos ou a construir hipóteses.

Além disso, como explica Minayo (2001) em relação à abordagem da proposta, esta se qualifica como pesquisa qualitativa, posto que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas que é permeado de significados e que corresponde a um espaço aprofundado das relações sociais, como é o caso, por exemplo, da relação ensino-aprendizagem, cujo dinamismo e teoria são ricos em suas representações.

Em relação às técnicas de pesquisa e procedimentos para coleta de dados e informações, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura, análise e apreciação de artigos de relevância acadêmica e de obras produzidas pelos principais autores da temática abordada.

No levantamento da bibliografia, os principais critérios utilizados foram: o parâmetro temático, selecionando as obras relacionadas à questão da utilização dos jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil, dando foco a um estudo sistemático-pedagógico das práticas de ensino atuais.

Para isso, serviu como embasamento teórico as obras de Vygotsky e Piaget, nas quais foi possível manter um estudo sistematizado sobre práticas pedagógicas nas quais se utilizam elementos lúdicos como facilitadores do processo ensino-aprendizagem na educação infantil.

No que tange as análises sobre o estudo em comento, também foram utilizadas as legislações de maior relevância no âmbito nacional sobre a educação infantil. Por esta razão, foi realizada uma abordagem deste tema na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, diplomas basilares regulamentam a educação nacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo de analisar a importância do uso de jogos e brincadeiras como estratégias de ensino e aprendizagem na educação infantil através da realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir do levantamento de livros e artigos sobre o tema.

Durante o desenvolvimento deste artigo, foi possível compreender que, durante muitos anos, a Educação Infantil não esteve dentre as preocupações do Estado no que diz respeito à garantia de direitos, somente se integrando às políticas públicas da Educação Básica de modo mais recente, já no final do século XX.

As legislações aprovadas naquela época, muitas das quais estão vigentes até hoje, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram importantes para a inserção da Educação Infantil como o fundamento basilar de toda a Educação Básica, sendo ela, portanto, a porta de entrada do aluno em sua jornada acadêmica.

Justamente por ser a porta de entrada, a Educação Infantil demanda do educador o empenho necessário não só para a transmissão de conhecimentos, mas também para prender a atenção do aluno a que este nível de ensino se destina, qual seja, a criança entre zero a seis anos de idade.

Isto significa que o professor deve lançar mão de todos os recursos de que dispõe para conseguir o intento de auxiliar no desenvolvimento físico e cognitivo da criança, em complemento à educação já fornecida no meio familiar e aos valores transmitidos pela própria comunidade.

Dentre estes recursos, foi possível, ao longo da pesquisa, observar que a exploração da realidade da criança, do seu cotidiano e das atividades que nele desempenha tem se mostrado como um elemento essencial para que este desenvolvimento se dê de forma plena. Da mesma forma, considerando que, no dia a dia de crianças na referida faixa etária impera o dispêndio de tempo e energia em jogos e brincadeiras próprias da idade, não existe outra forma para que o educador se aproxime mais da realidade daquelas do que atribuindo significado a estas atividades.

O educador pode, na verdade, não somente atribuir significado ao lúdico, mas também dotá-lo de uma intencionalidade pedagógica, com o objetivo de que a criança, ainda que de forma inconsciente, possa apreender determinados conhecimentos durante a realização de uma brincadeira ou jogo.

Necessário ressaltar que o lúdico não apenas auxilia na aprendizagem de uma forma mais prazerosa e mais adequada às condições da criança, como também favorece a socialização ao permitir que as crianças brinquem entre si, explorando objetos, cores, sentidos, sabores, palavras, entre outros elementos. Isto, portanto, significa não somente a construção de um processo de ensino/aprendizagem ativo

pela própria criança, que deixa de ser coadjuvante para ser ator de seu próprio saber, como também de vínculos afetivos, desenvolvendo também aspectos emocionais.

A vivência da experiência do lúdico ainda durante as fases iniciais da Educação Infantil se mostra, assim, de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo, sendo determinante do eventual sucesso alcançado nos níveis escolares seguintes, aproximando a criança da realidade em que vive e, ao mesmo tempo, permitindo sua transformação ao ressignificar experiências do cotidiano a partir do conhecimento dos fenômenos que se projetam sobre ele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. R. B. **Os jogos e a brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/.pdf>. Acesso em: 7. jun. 2019.
- ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e professoras**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- ALVES, L. A. M. **História da educação: uma introdução**. Porto: FLUP, 2012.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BASTOS, M. H. C. O primeiro Jardim de Infância no Brasil. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 21, p. 1125-1131, 2011.
- BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14. 2017. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 553-569.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**. Brasília – DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7. jun. 2019.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] União**. Brasília – DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jun. 2019.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília – DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7. jun. 2019.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7. jun. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] União**. Brasília – DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7. jun. 2019.

CHAVES, E. F. “**A gente brinca de internet**”: transformações na cultura lúdica da infância contemporânea. 2018. 48 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CORDOVIL, R. V.; SOUZA, J. C. R.; NASCIMENTO FILHO, V. B. Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8. 2016. **Anais [...]**. Imperatriz: FIPEDI, 2016, p. 1-6.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 13-21, 2003.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Brasília: INEP, 2001, p. 11-28.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. **Tipos de método e sua aplicação**. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

FERNANDES, F. S.; GIMENES, N.; DOMINGUES, J. R. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 7, n. 163, p. 320-341, 2017.

FIRMINO, A. M. **Trilhando a estrada de tijolos amarelos da educação com os jogos educativos**. 2010. 314 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JUSTINO, E.; OLIVEIRA, L. E. A importância do lúdico para a educação infantil: uma análise a partir do Instituto Desembargador Severino Montenegro. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PESQUISA, 4. 2012. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2012, p. 1-9.

MAFRA, A. H. “**Aqui a gente tem regra pra tudo**”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, L. F.; GURGEL, T. F.; ALMEIDA, L. T. A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2016. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2016, p. 22106-22113.

MELLO, D. T. **Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920)**. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp Editora, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUELLER, G. R. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da educação infantil de Terra Nova do Norte – MT**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015, p. 512-523.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 71-100, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

REBELO, A. **A educação infantil na nova LDB**. Disponível em: <http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb.htm>. Acesso em: 7. jun. 2019.

SANTOS, J. S. O lúdico na educação infantil. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PESQUISA, 4., 2012. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2012, p. 1-16.

SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. **Gênero, diversidade e desigualdade na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária, 2009.

SILVA, A. G. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. 2011. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SILVA, D. R.; TAVARES, D. M. Educação infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, p. 1-14, 2016.

SOMMERHALDER, A. **A educação infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2015.

TAVARES, M. I. S. **Jogos pedagógicos na educação infantil**. 2014 .37 f.
Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, Medianeira, 2014.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WREGGE, M. G. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. 2012. 408 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas,
Campinas, 2012.