https://lh6.googleusercontent.com/AVBCRXJz2tJnBrlNN8fdGzP-17eY3gS6HXVJ4WtZsfP-Cx30LfDqVF_UIwEB9d7SJop9n30avgGsDvqVNbBhtAGHkGXz7xwcRgA5NJOscSC85m_9Nm8OhkBt0El08JlFgMpmKW0

**FACULDADE DE INHUMAS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE INHUMAS**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ALINE ALVES MARTINS**

**A DIDÁTICA SENSÍVEL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LUDICIDADE**

**INHUMAS - GO**

**2021**

**ALINE ALVES MARTINS**

**A DIDÁTICA SENSÍVEL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LUDICIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa.Elisabeth Maria de Fátima Borges.

**INHUMAS - GO**

**2021**

**ALINE ALVES MARTINS**

**A DIDÁTICA SENSÍVEL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LUDICIDADE**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO(S) ALUNO(S)**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Inhumas, 10 de dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa. Elisabeth Maria de Fátima Borges

Orientadora

Centro de Educação Superior de Inhumas- FacMais

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Daniel Oliveira Júnior

Centro de Educação Superior de Inhumas- FacMais

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA FACMAIS**

|  |
| --- |
| M386d  MARTINS, Aline Alves  A DIDÁTICA SENSÍVEL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LUDICIDADE/ Aline Alves Martins. – Inhumas: FacMais, 2021.  44 f.: il.  Orientador (a): Elisabeth Maria de Fátima Borges  Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, 2021.  Inclui bibliografia.    1. Didática Sensível; 2. Mediação lúdica; 3. Ludicidade. I. Título.  CDU: 37 |

Dedico esta monografia aos meus pais, que sempre me incentivaram e não me deixaram desistir do curso de Pedagogia.

**AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente a Deus por me ajudar a chegar até aqui.

Agradecer também aos meus familiares que me incentivaram a correr atrás dos meus objetivos e sonhos.

Gratidão também pela minha orientadora Elisabeth Maria de Fátima Borges que a todo tempo esteve comigo nesse processo de conclusão.

Presto a minha gratidão a todos os professores que conheci durante todos esses quatro anos, e que proporcionaram muitos aprendizados e ensinamentos que levarei por toda a minha vida.

Expresso também gratidão às minhas colegas de sala, em especial a Kezia Sousa Leal dos Santos que esteve comigo ao longo desses quatro anos.

A ludicidade é um estado subjetivo interno de inteireza, um traço do comportamento humano, espontâneo fruto de um estado de experiência ótima, de satisfação do sujeito, sendo um estado de consciência, vivência e percepção interna que rompe com dicotomias postas pela experiência externa (D’ÁVILA, MINEIRO, 2020).

**RESUMO**

A ludicidade ajuda na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade e interação social através do relacionamento entre o grupo, desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social. Esta pesquisa objetiva analisar o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade. Este trabalho propõe examinar o papel da Didática na formação docente. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados encontrados são os de que a atividade lúdica é diferente da vivência lúdica, uma vez que a última consegue abarcar três dimensões ao mesmo tempo: emocional, física e mental, portanto envolve uma conexão entre o objetivo e o subjetivo (interno e externo) tornando-se muito relevante na aprendizagem. Evidenciou-se ainda a importância da Didática Sensível como muito importante para se obter uma aprendizagem duradouras, uma vez que nela é necessário que o professor ofereça experiências educativas capazes de integrar o pensar, o sentir e o agir humanos. Conclui-se que a Didática Sensível exerce um papel essencial como um dos eixos de formação do professor e na relação ensino e aprendizagem, ao empoderar o professor através da consciência da mediação lúdica e autoral, habilitando-o a conhecer os recursos sensíveis de sua atividade.

**Palavras-chaves:** Didática Sensível. Mediação lúdica. Ludicidade.

**ABSTRACT**

Playfulness helps children's learning and knowledge, as it enables creativity and social interaction through the relationship between the group, developing their cognitive, motor and social potential. This research aims to analyze the role of Sensitive Didactics in the training of teachers to work with playfulness. This work proposes to examine the role of Didactics in teacher education. The method used was bibliographic research. The results found are that the ludic activity is different from the ludic experience, since the latter manages to encompass three dimensions at the same time: emotional, physical and mental, therefore it involves a connection between the objective and the subjective (internal and external) making it very relevant in learning. The importance of Sensitive Didactics was also evidenced as very important to obtain lasting learning, since it is necessary for the teacher to offer educational experiences capable of integrating human thinking, feeling and acting. It is concluded that Sensitive Didactics plays an essential role as one of the axes of teacher education and in the teaching and learning relationship, by empowering the teacher through the awareness of playful and authorial mediation, enabling him to know the sensitive resources of his activity.

**Keywords:** Sentitive, Didacticas, plauful mediation, playflness.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC -** Base Nacional Comum Curricular

**PNE -** Plano Nacional de educação decenal

**LDB -** Lei de Diretrizes e Bases da educação

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO.........................................................................................................10**

**1. LUDICIDADE.......................................................................................................11**

### 1.1 Ludicidade……………..……………………………………………………….……..11

### 1.2 O lúdico e a aprendizagem……………………………………………………..…...13

### 1.3 O que os teóricos recomendam para o lúdico….…………………...….……..…..16

1.3.1 Vygotsky..........................................................................................................16

1.3.2 Piaget....................................................................................................….......17

1.3.3 Kishimoto..................................................................................................…....18

**2. DIDÁTICA SENSÍVEL E A LUDICIDADE...........…..............................................20**

2.1 Didática Sensível......................................................….......................................21

2.2 Razão e sensibilidade na didática sensível................….....................................22

2.3 A mediação na didática sensível..............................….................................. .....23

2.4 Didática sensível e a formação para o trabalho com a ludicidade…............ ......24

**3.** **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BNCC……..27**

3.1 A BNCC........................................................................................................…....27

3.2 A BNCC E a ludicidade na educação infantil.................................................…...31

3.3 O brincar na BNCC.......................................................................................…....33

[**CONSIDERAÇÕES FINAIS.............................................................................…**](#_heading=h.1t3h5sf)**......38**

### [**REFERÊNCIAS..................................................................................................…**](#_heading=h.4d34og8)**....39**

**INTRODUÇÃO**

Pretende-se, nesta pesquisa, analisar o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade. Este trabalho propõe examinar o papel da Didática na formação docente. Ele consistiu em mais um esforço no sentido de reconstrução do conhecimento sobre como a Didática pode contribuir para uma práxis docente mais eficaz no processo de ensino aprendizagem e pretendeu contribuir para a compreensão de certos parâmetros que nortearam as pesquisas sobre como a Didática Sensível na formação de professores contribui para uma práxis voltada para o trabalho lúdico.

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. (BACELAR, 2009). Ante o exposto, apresenta-se o problema da pesquisa, qual seja: Qual é o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade?.

As problematizações do objeto pesquisado ocorreram no sentido de entender como a Didática Sensível como contribuir para a formação de profissionais que saibam construir saberes ludo-sensíveis no cotidiano escolar. Algumas indagações são necessárias, como: Qual é a importância de articular uma sólida formação acadêmica à reflexão sobre a prática em sala de aula? Qual o papel da Didática Sensível diante da urgência por uma formação de professores que contribuam para a escuta atenta, para o olhar sensível e para uma postura na qual a ludicidade seja vivenciada pelas crianças nos espaços escolares?.

Esta pesquisa se justifica socialmente pela importância de se socializar as mudanças que a Didática na formação inicial e superior pode proporcionar nas aulas e, consecutivamente, no processo de ensino aprendizagem, favorecendo assim toda a sociedade. E justifica cientificamente pela necessidade de pesquisas sobre a ressignificação da didática crítica, as denominadas recentes tendências críticas que emergiram no século XXI, dentre elas a Didática Sensível.

O objetivo primordial da pesquisa foi o de analisar o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com ludicidade.

Os referenciais teóricos que deram pistas da temática foram construídos com base nas leituras de: D’Avila, Duarte, Kishimoto, entre outros. A leitura dos trabalhos destes autores permitirá a percepção de um viés de análise que procura evidenciar como a Didática Sensível na formação de professores pode contribuir para o trabalho com a ludicidade.

A pesquisa parte da hipótese de que a Didática Sensível desempenha um papel essencial na formação de professores para o trabalho com a ludicidade em sua práxis docente. A metodologia empregada foi a revisão da literatura.

**1. LUDICIDADE**

Numa folha qualquer

Eu desenho um sol amarelo

E com cinco ou seis retas

É fácil fazer um castelo

Com o lápis em torno da mão

E me dou uma luva

E se faço chover

Com dois riscos tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta

Cai num pedacinho azul do papel

Num instante imagino

Uma linda gaivota a voar no céu

(Toquinho e Vinícius de Moraes)

Este capítulo versa sobre um dos conceitos mais utilizados na educação depois da promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a ludicidade.

Para tal ele está dividido em 03 partes. Na primeira parte será abordado o conceito de ludicidade, mostrando a sua origem, bem como seu uso nas escolas. Na segunda parte será apresentada a relação entre o lúdico e a aprendizagem. Na terceira parte será apresentado o espaço do lúdico. E finalmente, na quarta parte serão apresentados alguns dos teóricos que recomendam o lúdico nas escolas.

A seguir apresenta-se o conceito de ludicidade.

### 1.1 Ludicidade

O conceito de ludicidade origina-se do latim *ludus* que significa jogo, imitação ou exercício. O significado da palavra "lúdico" evoluiu e posteriormente acompanhou as pesquisas sobre psicomotricidade, até se chegar a uma definição de ser aquilo que desperta o prazer, quando estimulamos a criatividade e desenvolvemos o conhecimento (MASSA, 2015). Assim podemos concluir que as atividades lúdicas nas escolas podem ser através de brincadeiras, jogos, imitações (mímicas). Carmo et al. (2017), apresenta as atividades lúdicas como um momento privilegiado nas escolas:

As brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças à possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios (CARMO, et al, 2017, p. 2901).

Analisando a relação entre a ludicidade e a educação podemos concluir que ela é uma facilitadora da aprendizagem, ela é uma proposta de motivação aliada ao professor.

Para Cavalli (2012) os recursos lúdicos servem para contextualizar os conteúdos, deste modo os educandos observam o sentido naquilo que estão aprendendo. Assim como os jogos são importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de solucionar problemas.

Bacelar (2009) mostra que muitas vezes os conceitos de jogo e de brincadeira são apresentados como sinônimos do conceito de lúdico. Quase sempre o lúdico é apresentado como algo inerente ao lazer, à satisfação, ao deleite e ao prazer. A autora defende que a ludicidade é essencial ao desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, é pesquisada por diversas áreas do conhecimento: Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. è sobre esta relação entre o lúdico e a aprendizagem que o próximo tópico abordará.

Bacelar adverte que o simples fato da criança participar de uma brincadeira, dança, jogo, desenho, canto, não significa necessariamente que seja uma vivência lúdica. Para a autora o que é lúdico para um pode não ser para o outro.

A ludicidade é apresentada como um aspecto constituinte do desenvolvimento humano.

A ludicidade é um aspecto constituinte do desenvolvimento humano que promove a criatividade e o conhecimento através de jogos, músicas e danças. Este aspecto corresponde a atividades prazerosas realizadas com o intuito de educar, contribuindo assim para a interação dos indivíduos. Através das atividades lúdicas, formamos conceitos, selecionamos ideias, estabelecemos relações lógicas e integramos percepções que contribuem de maneira enfática para a socialização dos sujeitos (ALVES, FEITOSA, SOARES, 2015, p. 1).

Bacelar (2009) defende que há uma diferença entre atividades lúdicas e vivência lúdica. Ela mostra que enquanto a atividade lúdica é externa ao indivíduo, podendo ser observada e descrita por outra pessoa no momento que é realizada, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna a pessoa, ou seja, é um estado interno que ocorre enquanto se realiza uma atividade lúdica. Então uma atividade lúdica somente pode ser considerada uma vivência lúdica se ela proporcionar a quem a executa uma sensação, que a autora denomina de plenitude, prazer e alegria. Assim a vivência lúdica consegue abarcar três dimensões ao mesmo tempo: emocional, física e mental, portanto envolve uma conexão entre o objetivo e o subjetivo (interno e externo) tornando-se muito relevante para as diferentes fases da vida, mais ainda na Educação Infantil.

### 1.2 O lúdico e a Aprendizagem

Vera Bacelar aponta a importância do uso da ludicidade para a aprendizagem na Educação infantil:

Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades). Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador (BACELAR, 2009, p. 25).

Bacelar nos mostrou que as atividades na Educação infantil que utilizam a ludicidade estimulam o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento das crianças. Outro importante fator apontado acima é a de que na aplicação das atividades lúdicas devem ser respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças.

No planejamento das atividades escolares os educadores devem ter em mente que seus alunos trazem em si um potencial para a vivência da ludicidade. Assim nas aulas que usam o lúdico demanda uma escuta sensível, para ouvir e observar o que as crianças têm a nos dizer (PEREIRA, 2018).

Pereira converge com os autores acima citados ao defender que no trabalho o professor de turmas de Educação Infantil necessita tornar-se um professor lúdico:

para desempenhar o trabalho docente em turmas de Educação Infantil, é necessário ao professor tornar-se um professor lúdico (BACELAR, 2012) ou ainda, que este profissional tenha a oportunidade de construir **saberes ludo-sensíveis** (LIMA, 2014) no cotidiano, que inicia antes do curso de formação de professores, vai sendo ampliado e refinado com o desenvolvimento profissional docente, necessitando articular uma sólida formação acadêmica à reflexão sobre a prática em sala de aula (PEREIRA, 2008, p. 04).

Analisando a importância dos jogos e da ludicidade Popof (2018) mostra que tal como na vida os jogos proporcionam às crianças situações de prazer e de desprazer, assim estes se tornam um momento ímpar onde o professor pode trabalhar com seus alunos certos habilidades de convivência, bem como de lidar com situações frustrantes no cotidiano. Neste quesito a ludicidade serve para preparar o aluno também para a vida.

No jogo, como na vida, experimentamos situações de prazer e de desprazer e a partir dessa vivência vamos desenvolvendo habilidades, capacidade de conviver, de lidar com a frustração presente no dia-a-dia. É possível afirmar, portanto que as atividades lúdicas, onde se inserem o jogo e a brincadeira, estão presentes no cotidiano, exercendo influência na forma como lidamos com o trabalho, com os amigos, os colegas, a família, aprendendo **a** relativizar as situações de prazer e desprazer que experimentamos (PEREIRA, 2008, p. 04).

Pereira cita algumas atividades que ele considera com potencial lúdico a ser utilizadas na Educação Infantil:

Por atividades com potencial lúdico, na Educação Infantil, considero aquelas que envolvem o livre brincar, brincar com suportes, contar e ouvir histórias, atividades com música e movimento, grafismo, pintura, modelagem, dentre outras, que são amplamente realizadas com as crianças em turmas de Educação Infantil e podem possibilitar a vivência da ludicidade na perspectiva da experiência de plenitude, como postulada por Luckesi (PEREIRA, 2008, p. 03).

Bacelar defende que além de propor atividades lúdicas é necessário que o professor permita a vivência lúdica das crianças. Ela aponta que este é o desafio para os educadores que trabalham com a ludicidade:

Diante de todas essas observações, vejo que é preciso ampliar a nossa avaliação da importância de não somente propor atividades ditas lúdicas, mas, principalmente, permitir a vivência lúdica das crianças na Educação Infantil. Isso é uma necessidade para as crianças e se constitui em grande desafio para nós, educadores e educadoras, que lidamos, principalmente, com a faixa etária das crianças que ainda não falam. Isto porque este desafio exige, além de um conhecimento técnico especializado em relação a desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizado, uma disponibilidade para a escuta sensível, uma observação mais cuidadosa das expressões psicocorporais, respondendo a elas também de modo cuidadoso (BACELAR, 2009, p. 29).

Bacelar pontuou algo interessante na citação acima: que o trabalho com a ludicidade exige além de um conhecimento técnico especializado sobre desenvolvimento infantil e sobre o processo de aprendizado, ao exigir que o professor também tenha uma disponibilidade para a escuta sensível.

A utilização do lúdico é apresentada como um importante recurso pedagógico:

A utilização do lúdico em sala de aula se apresenta como um recurso pedagógico riquíssimo na busca da valorização do movimento, das relações e da solidariedade. O lúdico é uma necessidade humana que proporciona a integração com o ambiente onde vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado (ALVES; FEITOSA; SOARES, 2015, p. 07).

Bacelar mais uma vez declara o quanto a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem das crianças:

Defendo a ideia de que a brincadeira e demais atividades na Educação Infantil precisam ser para a criança uma experiência de vivência do estado lúdico, pois assim ela poderá contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira saudável (BACELAR, 2009, p. 29).

Usando a ludicidade a prática pedagógica pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico, mostra Alves, Feitosa e Soares:

A prática pedagógica através da ludicidade pode proporcionar o desenvolvimento de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais significativa. De acordo com Gulinelli (2008 p. 9), “a atividade lúdica é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança. Por meio dela podemos tornar a aprendizagem mais prazerosa” (ALVES, FEITOSA, SOARES, 2015, p. 02).

### Os autores acima pontuam o quanto a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

### 1.3 O que os teóricos recomendam para o lúdico

Neste tópico serão apresentados alguns teóricos que enaltecem e recomendam o uso de jogos e brincadeiras lúdicas para as crianças.

1.3.1 Vygotsky

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) trouxe importantes contribuições sobre a importância dos jogos e brincadeiras para as crianças. Vygotsky e Piaget são apresentados como um dos principais teóricos sobre o papel da ludicidade na educação:

Diversos estudiosos trazem em suas pesquisas olhares diversificados sobre o lúdico na educação, a exemplo disto, encontram-se Vygotsky (1998) e Piaget (1998). Respectivamente, um focaliza o desenvolvimento humano a partir das interações dos indivíduos com o meio histórico e social; o outro, através das relações entre o aspecto cognitivo, biológico e social dos sujeitos. Os dois teóricos abrem as portas para a compreensão sobre o desenvolvimento das crianças através do brincar. (ALVES; FEITOSA; SOARES, 2015, p. 02).

Vygotsky voltou-se para a pesquisa sobre o desenvolvimento do interesse da criança pelo brinquedo:

Já Vygotsky (1998), focaliza a criança no meio em que vive como reconstrutora das relações sociais, ou seja, ele acreditava que a criança aprende e se desenvolve através das experiências vividas socialmente, dentro ou fora de uma instituição educacional, mediadas principalmente pela linguagem. Vygotsky (1998), preocupa-se em descrever o interesse da criança pelo brinquedo e também na forma de como a consciência desse brinquedo é construída (ALVES; FEITOSA; SOARES, 2015, p. 05).

Vygotsky defende que na brincadeira ocorrem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 2000, p.126). Neste sentido, é papel do professor estar atento às propostas de jogos e brincadeiras em sala de aula, observando se as mesmas estão motivando as crianças. Sem essa motivação não haverá avanço no campo cognitivo.

Vygotsky aponta a relação entre brinquedo-desenvolvimento:

(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1979, p. 156).

Diante do exposto fica evidenciado que para Vygotsky a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. De acordo com ele, quando uma criança substitui um objeto por outro, ela opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual. E que quando ela assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e entende que seu comportamento no jogo deve estar submetido a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

A seguir serão apresentadas as contribuições de Jean Piaget.

1.3.2 Piaget

Jean Piaget (1896-1980) é considerado um dos teóricos mais influentes da área da educação. Ele era biólogo e dedicou a vida a pesquisar sobre o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

Analisando a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças Piaget defende que:

o esquema simbólico de ordem lúdica atinge, pois, o nível do `signo’ [...] O signo é um significante `arbitrário’ ou convencional, ao passo que o `símbolo’ é um significante `motivado’, isto é, representa uma semelhança com o `significado’; conquanto arbitrário, o signo supõe, portanto, uma relação social, como se evidencia na linguagem ou sistema de signos verbais, ao passo que a motivação (ou semelhança entre significante e significado) própria do símbolo poderia ser o produto do pensamento simplesmente individual (PIAGET, 1964, p. 129).

Segundo Piaget (1964) a visão do jogo apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia é errônea, uma vez que ele possibilita o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Assim fica evidente a importância da ludicidade, através de jogos e brincadeiras na educação, e que as mesmas demandam planejamento objetivo proposto.

Piaget apresenta o quanto o jogo e as brincadeiras são essencial para o exercício sensório-motor das crianças.

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET 1976, p.160).

Segundo o autor, as brincadeiras proporcionam uma importante assimilação do real.

Piaget é reconhecido como um dos principais teóricos que abordam a importância dos jogos e brincadeiras na escola.

Para Piaget, o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Considerando a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir desses estágios define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra. Antes de discutir essas estruturas mentais é importante entender ainda que de forma bem simplificada os estágios da imitação (LUIZ, et al, 2014, p 02).

A seguir serão apresentadas as contribuições de Kishimoto.

1.3.3 Kishimoto

Tizuko Morchida Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Leciona em cursos de graduação e pós-graduação, é pesquisadora das temáticas: brinquedo, educação infantil e formação de professores.

Para Kishimoto o não oferecer às crianças a liberdade para se expressar e usar a criatividade, dificulta o desenvolvimento de sua autonomia e personalidade própria, uma vez que assim elas ficam presas às regras e exceções, e assim se limita sua capacidade de criar.

Sobre a infância a autora defende que: “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

Ao dizer que o brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança, Froebel (1896, p.55), aproxima-se de Vygotsky (1988) Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Kishimoto apresenta o ato de brincar como essencial no cotidiano da criança.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

A fala da autora pontua o quanto uma brincadeira, que pode ser vista como algo simples, atua no desenvolvimento da criança: estimula a tomada decisões, expressão de sentimentos e valores, conhecimento de si, dos outros e do mundo, partilha, expressão de sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, solução de problemas e criatividade, entre outros.

A autora apresenta uma definição de uma tipologia de jogos que podem ser utilizados com as crianças:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-Ia de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 1994, p. 105).

A autora mostra que durante o ato de brincar a criança vai desenvolvendo diferentes habilidades.

No decorrer deste capítulo ficou evidenciado a importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem, a seguir será apresentada a forma como a Didática Sensível se relaciona com a ludicidade.

**2. DIDÁTICA SENSÍVEL E A LUDICIDADE**

É preciso que os alunos – não importa que sejam crianças ou velhos – desenvolvam o fascínio pelos caminhos desconhecidos, a coragem para construir pontes sobre abismos, a paciência para desatar nós, a habilidade de resolver problemas, a ousadia de fabricar asas, a imaginação de preparar poções curativas. Que aprendam o domínio e a alegria das ferramentas: dos serrotes e martelos até as línguas e a ciência. Por meio delas, o mundo pode ser transformado e os homens podem ser mais felizes. (Rubem Alves)

Este capítulo versa sobre a relação da Didática Sensível com a ludicidade. Inicialmente será apresentada a Didática Sensível. Em seguida serão apresentadas a razão e a sensibilidade na Didática Sensível. Na terceira parte será abordada a questão da mediação na Didática Sensível. E na última parte será abordada a Didática Sensível e a formação para o trabalho com a ludicidade.

2.1Didática Sensível

A pandemia e as aulas remotas escancararam um problema da docência universitária brasileira, a lacuna que reside na frágil reflexão analítica sobre as práticas pedagógicas de professores universitários. É comum a ideia de que para ser um bom professor universitário basta ter domínio do conteúdo, assim os conhecimentos pedagógicos e didáticos não são vistos como essenciais para a práxis docente universitária.

D’ Ávila (2016) defende que o “calcanhar de Aquiles” dos docentes universitários está na sua formação pedagógica, e até mesmo na ausência desta formação. Muitos professores universitários vêm de cursos de bacharelados, ou seja, voltados para uma formação exclusivamente de pesquisa, onde não se tem uma formação para a docência.

Óbvio que alguns docentes são autodidatas e buscam ler sobre os a didática e os processos de ensino aprendizagem, mas a maioria não se preocupa. Daí surge à indagação: Qual é o resultado disto? D’ Ávila (2016, p.05) mostra que este resultado: “desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, em cursos de licenciatura, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica”.

Fica evidenciado que este é um espaço que necessita urgentemente de uma reformulação. É partindo desta perspectiva que D’Ávila propõe uma forma de Didática denominada “Didática Sensível”.

Nas últimas duas décadas foram surgindo as denominadas recentes tendências críticas**.** São elas: Didática Crítica Intercultural, proposta por Candau; a Didática Crítica Dialética Reafirmada, proposta por Pimenta e Oliveira; a Didática Desenvolvimental, proposta por Longarezi e Puentes; a Didática Multidimensional proposta por Franco e Pimenta; e finalmente a Didática Sensível, proposta por D’Avila. (PIMENTA, 2018, p. 40). A Didática Sensível será o objeto de estudo desta pesquisa.

Diante do exposto é posta a seguinte situação problema: Qual é o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade?

D’Ávila defende que a didática sensível exerce um papel primordial, uma vez que colabora para a melhoria na formação do professor e na relação ensino e aprendizagem. Segundo esta proposta didática o professor que, empoderado pela consciência da mediação lúdica e autoral, exerce a plenitude da presença, conhecendo os recursos sensíveis de sua atividade (D’AVILA, 2016).

Esta pesquisa pretende refletir sobre analisar o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade. A seguir será apresentada como a razão e a sensibilidade são vistas na Didática Sensível.

2.2 Razão e sensibilidade na didática sensível

Na práxis docente, inúmeros professores se deparam com dificuldades oriundas da ausência de uma formação pedagógica, que lhes fornecesse embasamento para o exercício da profissão, dentre eles estão muitos licenciados, todavia a problemática fica maior entre os bacharéis que precisam dar aulas (D’AVILA, 2016).

Outra problemática encontrada é a de que, mesmo em cursos de licenciatura, os acadêmicos acabam por menosprezar os saberes pedagógicos didáticos, que são vistos como conhecimentos de menor importância. Estamos diante da “hegemonia do racionalismo acadêmico”. Esta visão leva estes profissionais, a *posteriori,* a executar práticas docentes extremamente tradicionais, onde predomina o silenciamento da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino (D’AVILA, 2016). Ou seja, a supervalorização da racionalidade leva a uma prática docente que não leva em conta a escuta sensível, o olhar sensível nas práticas docentes.

Foi partindo da percepção da cisão entre razão e sensibilidade que levou a pesquisadora Cristina D’Avila a se embrenhar em uma pesquisa em busca de subsídios teóricos que viesse a compor e ao mesmo tempo sustentar uma nova proposta de didática. Esta didática recebeu o nome de Didática Sensível,

Nesta proposta a autora se voltou para tentar entender os processos subjetivos que estão nas raízes das ações que executamos no cotidiano e, ao mesmo tempo, estão presentes no processo de ensino/aprendizagem. Ao apresentar a Didática Sensível a autora defende a tese de que é impossível haver uma separação entre razão e sensibilidade. Ela defende a tese de que para se obter uma aprendizagem duradouras é necessário que o professor ofereça experiências educativas capazes de integrar o pensar, o sentir e o agir humanos. Ela mostra que o provérbio chinês: “Diga-me, e eu esquecerei; ensine-me, e eu lembrarei; envolva-me, e eu aprenderei” exemplifica muito bem esta relação entre razão e sensibilidade.

Através do jogo a criança tem a oportunidade de experimentar situações de prazer e de desprazer, tal como ocorre na vida. E a partir dessa vivência a criança vai desenvolvendo diferentes habilidades, tais como: a capacidade de conviver com seus pares, a capacidade de lidar com a frustração presente no dia a dia. E assim, ensina a elas algo essencial para a vida cotidiana: relativizar as situações de prazer e desprazer que experimentamos (PEREIRA, 2008).

A seguir será apresentada como ocorre à mediação na Didática Sensível.

2.3 A mediação na didática sensível

Popof aponta importantes análises sobre o uso da leitura lúdica proporcionada pela mediação pedagógica:

A leitura lúdica, proporcionada pela mediação tal qual descrevemos, transcende o estímulo inicial do texto e possibilita conexões da cognição com a emoção, resultando em bem-estar físico e espiritual. Acrescenta-se ainda, o fato de promover a liberação da **criatividade** mediante a elaboração de imagens mentais e marcos afetivos que operam na construção da identidade. É um tipo de **conhecimento integrativo - corpo, mente, emoções** (DUARTE JR, 2000) construído e apropriado pelo indivíduo, enquanto reconhece as veredas subjetivas, a partir do ato de ler como opção artística (POPOF, 2008, p. 12).

A citação acima evidencia que uma mediação educativa lúdica não é apenas o desenvolvimento de atividades divertidas. A mediação propicia uma conexão harmônica e profunda entre o corpo, a mente e as emoções.

D’Avila enfatiza que para que a mediação didática do docente seja lúdica, não é necessário que se use jogos e brincadeiras. Para a autora, uma aula expositiva pode ser lúdica, para que isto aconteça a fala do professor mediador tem que ser criativa e que seja capaz de promover interação e o empenho em aprender. Diante disto conclui-se que para a docência ser lúdica é necessário que o professor esteja disposto à atividade de mediar o conhecimento, associando sensibilidade e razão. Ele deve usar a criatividade e que seja capaz de instigar o engajamento.

A seguir será apresentada a relação entre a Didática Sensível e a formação para o trabalho com a ludicidade.

2.4 Didática sensível e a formação para o trabalho com a ludicidade

É preciso que os alunos não importa que sejam crianças ou velhos desenvolvam o fascínio pelos caminhos desconhecidos, a coragem para construir pontes sobre abismos, a paciência para desatar nós, a habilidade de resolver problemas, a ousadia de fabricar asas, a imaginação de preparar poções curativas. Que aprendam o domínio e a alegria das ferramentas: dos serrotes e martelos até a s línguas e a ciência. Por meio delas, o mundo pode ser transformado e os homens podem ser mais felizes. (Rubem Alves)

D'Avila defende uma proposta educacional cujas intervenções didáticas sejam sensíveis, esta é uma proposta didática que visa romper com o paradigma educacional racionalista-instrumental. Em síntese, D”Avila expressa o significa a didática sensível:

Acredito numa educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando a estética, o lúdico e a inteligibilidade nas formas de apreensão e produção do conhecimento. Com a didática trata-se de operar com uma lógica que rompe com o paradigma racionalista-instrumental. Uma outra lógica que, afinal, supera esta visão do pensar unicamente pela razão e coordena uma ação que parte do sentir-pensar. Uma visão que nos impulsiona à criação de uma outra Didática, a Didática do sensível, ou simplesmente Didática Sensível (D’ÁVILA, 2018, p. 12).

Popof mostra a importância da Didática Sensível na formação dos professores:

A didática sensível tem um papel central como um dos eixos de formação do professor (D’ÁVILA, 2016) e na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, pensamos que o professor que, empoderado pela consciência da mediação lúdica e autoral, exerce a plenitude da presença, conhecendo os recursos sensíveis de sua atividade e das possibilidades que abrem diante de si e do grupo (POPOF, 2008, p. 20).

A autora acima evidencia este papel da Didática Sensível na formação dos professores, bem como no processo de ensino aprendizagem. Trabalhando com o conceito de empoderamento profissional ela mostra que o professor que tem consciência da mediação lúdica e autoral, consegue reconhecer os recursos sensíveis de sua atividade, e consecutivamente as possibilidades que abrem diante de si e do grupo.

Popof alerta sobre a necessidade dos professores passarem por uma autoeducação ludo-estética, ou seja, antes de apresentar as atividades lúdicas cabe ao professor vivenciá-las. Ela revela que o professor deve ser um eterno aprendiz:

Se o aprender dá-se também no corpo, em todos os seus sentidos e não somente no nível mental, é possível inferir que a autoeducação ludoestética do professor seja um processo contínuo que necessita passar pela leitura literária. Parece improvável, mediar com arte, sem que estas mesmas dimensões artísticas tenham sido experimentadas de forma pessoal pelo professor. Assim, ao trilhar o caminho da didática lúdica formadora, o professor tem na sua própria história de eterno aprendiz, este estado de prontidão e sensibilidade que irá fluir para o estudante, sem que haja lacuna entre o que é conhecido (conhecimento) e o que é vivenciado (vida). Este elo perdido entre o processo didático que anestesiou os sujeitos do processo, estudantes e professores, para d‟Ávila (2014) reside na arte como linguagem com potência equalizadora dos saberes didáticos pedagógicos e do saber ludo-sensível(POPOF, 2008, p. 16).

A citação acima evidencia que na didática lúdica formadora o professor é visto como um eterno aprendiz e que nesta perspectiva não há separação entre o que conhecimento e vida.

“A literatura contemporânea tem apontado para a busca da ressignificação da profissionalidade docente, no sentido da autonomia e da reflexão associada, inclusive, a um redimensionamento dos processos formativos” (D’AVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018, p. 149). Neste sentido torna-se muito importante as contribuições da Didática Sensível para esta ressignificação.

Popof (2008) analisando a ludicidade defende que as crianças trazem em si um potencial para sua vivência lúdica. Mas que, no mundo hodierno, estarmos vivemos tempos de velocidade quanto aos compromissos adultos que acabam por atropelar o ritmo das crianças, sua demanda por uma escuta sensível, para ouvir e observar o que as crianças têm a nos dizer. E esta escuta sensível é uma das características que aprendemos com a Didática Sensível.

Isto revela uma urgência por uma formação de professores da Educação Infantil que contribua para a escuta atenta, para o olhar sensível e para uma postura na qual a ludicidade seja vivenciada pelas crianças nos espaços escolares (PEREIRA, 2018).

Pereira (2018) revela a importância da Didática Sensível neste momento que requer com urgência uma reformulação na formação de professores, de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escuta atenta e olhar sensível sobre os alunos.

D´Avila (2016) defende a tese de que o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos devem presidir a pedagogia e a didática dos professores. Mostra que isto é possível se o professor adotar um posicionamento coerente, a partir de uma pedagogia raciovitalista e de uma didática sensível. Ela destaca que o sensível não se opõe ao inteligível, mas lhe é complementar.

D’Ávila aponta ainda como deve ser a formação do professor para trabalhar com a Didática Sensível:

uma formação em que saberes da prática docente são ressignificados em saberes da práxis e em que o teor didático e pedagógico desses saberes são apreendidos com consciência pelos participantes, levando-os a repensar e a reestruturar sua práxis pedagógica (D’AVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018, p. 152).

Na formação dos professores é necessário e urgente que se faça a partir de um trabalho pedagógico sensível e crítico, e de pesquisa, reflexão, onde a formação contribua para uma reflexão sobre a itinerância formativa de cada um e possa contribuir para a transformação da práxis pedagógica dos professores envolvidos (D’AVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018).

Percebe-se que a Didática Sensível exerce um papel essencial como um dos eixos de formação do professor e na relação ensino e aprendizagem. Esta formação empodera o professor através da consciência da mediação lúdica e autoral, habilita-o a conhecer os recursos sensíveis de sua atividade (POPOF, 2008).

Diante do exposto neste capítulo ficou evidenciado que existe uma forte relação entre a Didática Sensível e a ludicidade. Assim, quando as universidades optarem por trabalhar suas aulas usando esta proposta didática, as aulas serão lúdicas, criativas e serão capazes de envolver os acadêmicos e assim promover uma formação inicial que propicie aos futuros mestres conhecimento teórico e prático para se trabalhar de forma lúdica.

**3. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BNCC**

Ter a proposta educacional lúdica, mas sem saber mediá-la acaba por tornar a aula cansativa esvaziando a proposta, transformando - a em mesmice, o que amplia a defesa por uma formação lúdica docente que o equipe didaticamente para não se perder em boas intenções, mal planejadas e parcamente organizadas que depõem contra a ludicidade reforçando-o argumento vulgar de que não há seriedade e compromisso quando se opta pelo lúdico (D’AVILA, MINEIRO, 2020, p. 156).

Este capítulo versa sobre a ludicidade na Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inicialmente será apresentada uma breve retrospectiva histórica e algumas críticas sobre a BNCC. Em seguida, como a BNCC aborda a questão da ludicidade.

3.1 A BNCC

A normatização de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. A BNCC é uma política pública de Estado. Como uma política pública educacional ela deveria garantir uma qualidade social da educação pública. Não se deve esquecer que elas precisam ser vistas dentro do contexto de uma sociedade democrática de direitos (MICARELLO, 2016).

A Constituição de 1988 já trazia a necessidade de uma base comum para os currículos nacionais. A Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica também apontam essa necessidade, todavia estes textos legais não deixam definido a natureza dessa base comum para os currículos. Ambos apontam a necessidade de respeito às especificidades locais, que mesmo tendo uma base comum, não podem ser esquecidas (MICARELLO, 2016). Ou seja, uma política pública capaz de definir os processos de elaboração dos currículos da educação básica estava prevista na Constituição brasileira de 1988 e foi reafirmada na LDB.

Iniciou-se na década de 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 debates sobre o que deveria ser um currículo para a Educação Básica, tal debate se acirrou após a aprovação da nova LDB, em 1996, pode-se afirmar que ele se acentua com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em meio a tais debates emergia sempre a discussão sobre a necessidade ou não de um currículo nacional.

Uma das entidades que sempre se posicionou contrária a uma definição de currículo nacional é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). E o movimento Todos pela Educação vem defendendo este currículo comum, defendendo que a educação brasileira se torne compatível com a agenda global. Além deste movimento algumas as entidades, como editoras de livros didáticos e vários órgãos governamentais vinham defendendo a criação de um currículo nacional comum (HIPÓLITO, 2019). Percebe-se que a BNCC pode ser definida como o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira.

A política educacional da Base Nacional Comum Curricular foi gestada em um cenário político conflitivo. Em seu processo de elaboração podemos identificar pelo menos três grandes grupos de interesses que se manifestaram em seu processo de elaboração: os professores, escolas, gestores, estudantes da educação básica; pesquisadores, professores universitários, associações científicas e o segmento privado empresarial. Este grupo não é coeso, suas perspectivas são divergentes (MICARELLO, 2016). Nesta disputa ganhou um maior poder aqueles que têm maior influência política, ou seja, o segmento privado empresarial da educação.

A ausência de uma natureza da BNCC revela a dificuldade de enfrentamento de uma tensão - entre o que deve ser comum o que deve ser específico. Esta especificidade de cada região favorece a valorização das culturas locais, através do reconhecimento da diversidade que caracteriza o Brasil (MICARELLO, 2016). Por este e por outros motivos, o processo de elaboração da política pública educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é visto de forma controversa entre os pesquisadores.

Analisando a BNCC apresenta-se alguns questionamentos, tais como: “É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual?” (SILVA, 2018, s/p). A Associação dos Professores da UFPR (APUFPR) lembra que estamos vivendo um momento da educação brasileira onde se busca ver a diferença como um elemento central nas proposições educativas, e mostram que a BNCC atua no sentido oposto a este entendimento (SILVA, 2018). Defendem que a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia.

Um dos avanços da proposta foi a explicitação das relações entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e demais diretrizes (para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Um dos avanços apontados foi o fato de conseguir mostrar, de forma mais clara, a natureza das áreas de conhecimento (MICARELLO, 2016).

Embora haja críticos que apontam fragilidades na estrutura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelos diferentes componentes curriculares. Outros relatam uma artificialidade da composição de algumas áreas, como a de linguagens, destacam que a articulação é ainda pouco clara (MICARELLO, 2016).

Outra crítica apontada é a heterogeneidade de formas de organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento entre os componentes curriculares. Existem componentes curriculares organizados por ciclos de formação e outros por ano, e os dois apresentam divergência na abrangência do tratamento dado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (MICARELLO, 2016).

Analisando a forma como a BNCC apresenta a Educação Infantil Barbosa et al (2019) converge o Silva (2019) ao também criticar o modelo curricular expresso na última versão pautado na concepção de “competências” individuais, uma retomada da proposta neoliberal de ensino presentes nas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, uma concepção referendada na demanda do mercado, e não em uma formação ampliada do sujeito. Para as autoras o modelo curricular apresentado na BNCC fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009), bem como as DCNEI (BRASIL, 2009).

Outra crítica apresentada por Barbosa et al. (2019) é que a BNCC enfatiza a cisão creche e pré-escola. As autoras criticam ainda a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. Defendem que a Educação Infantil precisa ser vista na sua totalidade, mas com atenção às especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. Outra crítica apresentada é a de que a BNCC não se refere à diversidade de infâncias e ao ensino especial quando apresenta as experiências e os objetivos de aprendizagem.

Barbosa et al. (2019) critica também a BNCC por considerar que na Educação Infantil é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento com base em linearidades e de modo instrumental, as autoras mostram que desta forma a BNCC dá vazão aos testes e medidas de larga escala, e que isto pode servir para opressão das crianças e suas famílias. Criticam assim a BNCC pela proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador, tanto das crianças quanto de seus professores.

É importante destacar que, embora há pontos passíveis de críticas na BNCC, isto não desqualifica o processo de sua elaboração, e sim mostra a necessidade e importância do debate democrático sobre seus pontos positivos e pontos falhos.

Analisando a BNCC Rocha (2020) destaca que a mesma estabelece cinco Campos de Experiência fundamentais para o desenvolvimento das crianças. E que nestes Campos estão os objetivos de aprendizagem que foram divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Na implementação destes cinco campos de experiência o professor tem um papel fundamental: estimular a curiosidade nas crianças. E que elas sejam capazes de encontrar respostas às suas perguntas, através da observação, da manipulação de objetos, e assim explorar o seu entorno, e que nestas atividades exploratórias as crianças possam ampliar seus conhecimentos sobre o mundo físico e sócio cultural. Diante do exposto fica evidenciado que a BNCC vê a criança como o centro do processo de aprendizagem.

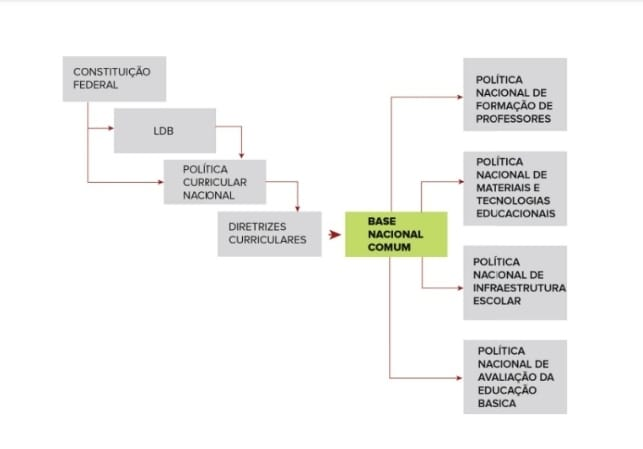
3.2 A BNCC e a ludicidade na educação infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial no qual estão definidos os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Ela é um documento que preconiza os objetivos que devem percorrer as etapas de parte da Educação Básica (BRASIL, 2016). Percebe-se que a proposta tem uma base para o currículo, apresentando os conteúdos e os saberes julgados como necessários a cada etapa da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Foi no ano de 2017 que a versão final da BNCC ficou pronta. Ela é apresentada como pautada na Constituição Federal e como uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. O Ministério da Educação (MEC) propõe como meta atrelá-la às demais políticas públicas, como a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016).

O quadro abaixo ilustra como a BNCC integra a Política Nacional de Educação Básica:

**Quadro 1 -** BNCC integra a Política Nacional de Educação Básica.



**Fonte:** BRASIL, 2016, p. 25.

Segundo o Ministério da Educação o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Então a BNCC visa orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, fundamentando-se no à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2016).

Embora seja apresentada como um avanço na construção da qualidade da educação brasileira, a BNCC vem sendo alvo de várias críticas.

A primeira crítica surgiu ainda no ano de 2016 no “Colóquio Nacional A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, realizado no Rio de Janeiro, ali várias entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), se posicionaram contra a metodologia utilizada pelo Ministério da Educação, que optou por ouvir especialistas convidados, através de uma consulta virtual, e não pela promoção de amplos debates e contribuições da sociedade (SILVA, 2019). Percebe-se que este foi o primeiro erro na elaboração de um documento que se pretendia ser verdadeiramente democrático.

“Sabe-se que os documentos educacionais oficiais brasileiros são frutos de um processo que objetiva construir um determinado tipo de mundo e sociedade, ou seja, servem como guias no caminho para se atingir uma determinada sociedade.” (SILVA, 2019). O perigo é que este documento esteja aliado aos interesses de uma parte da sociedade que possuem poder político e econômico.

Silva (2019) mostra que existem interesses políticos dominantes sobre a criação e a padronização do ensino no Brasil na BNCC. O autor citando Macedo (2014) relata que o debate sobre a centralização do currículo não é algo inédito no Brasil, pois esteve presente no início na década de 1930 com os Pioneiros da Educação e que agora foi retomado no contexto de hegemonia da agenda política neoliberal para a educação.

Silva pontua que os intelectuais capitalistas, que fazem parte do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), defendem que o controle da educação deveria passar por uma reforma de gestão. E que a reforma deveria ser na perspectiva empresarial, e daí a necessidade de elaboração de novas normatizações. E é neste contexto que nasce a BNCC.

Como a agenda política neoliberal permearia a BNCC? Silva (2019) relata que as palavras, os conceitos utilizados na construção da BNCC são tidos como essenciais para legitimar seu discurso. Para exemplificar, ele mostra que as competências gerais da educação básica, ali postas, nos remetem a prerrogativas e finalidades que precisam ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de atingir diversas habilidades.

Não se pode negar que na BNCC temos avanços teórico-metodológicos atuais. Mas infelizmente nela também encontramos pontos fracos: negligência sobre temas centrais relacionados a uma mudança de postura sobre o respeito e a promoção ao direito das minorias de estarem na escola, de seu reconhecimento e respeito; outro ponto fraco é a forma de lidar com realidades socioculturais distintas usando competências gerais; na primeira versão da BNCC o foco recaía nos direitos à apropriação do conhecimento, ao respeito à diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e a participação, na BNCC homologada há um novo foco: o de operacionalização individual do conhecimento, que está claro nos verbos de ação para cada uma das competências: valorizar, exercitar, desenvolver, utilizar, argumentar, conhecer-se e agir (SILVA, 2019).

3.3 O brincar na BNCC

O brincar e o educar são muito valorizados na BNCC. Tal fato se deve ao objetivo ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças. A BNCC apresenta seis “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 38).

Quando o tema é brincadeiras na Educação Infantil, é um consenso a tese da relevante importância do brincar na Educação Infantil. A problemática: seria a escola um espaço de brincadeira? A resposta é obviamente que sim. O desenvolvimento da criança, na Educação Infantil, através das brincadeiras e do relacionamento das crianças com outras crianças, com os adultos e consigo mesma. Não se pode negar a ocorrência deste desenvolvimento no âmbito familiar. Assim cabe à escola o importante papel de diversificar e ampliar as aprendizagens das crianças. Nas escolas as aprendizagens são direcionadas, intencionais e para tal são usadas diversas metodologias, dentre elas as brincadeiras. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca o importante papel da ludicidade na Educação Infantil (BURGER, 2018).

A BNCC apresenta o brincar como um direito da criança, e mostra que neste espaço o brincar deve ter intencionalidade educativa. (BURGER, 2018).

Brincar cotidianamente de diferentes formas, diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (adultos e crianças), ampliando e diversificando seus acessos a produções culturais, conhecimentos, sua imaginação, suas criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas, sociais e cognitivas (BRASIL, 2017, p. 36).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Cabe aos educadores intencionalmente criar ações que proporcione à criança a vivência de diversas experiências, a fim de que ocorra, através delas, o desenvolvimento. Estas experiências diversificadas podem se tornar um momento importante de aprendizado, onde a criança possa observar e indagar tal como sugere a BNCC (BURGER, 2018).

Burger mostra que ao planejar as aulas com ludicidade, tal como preconiza a BNCC, o professor precisa atingir os objetivos daquela aula, destacando o se aguarda que os alunos desenvolvam. Neste planejamento deve-se observar: desde a escolha dos diferentes materiais, até a organização da sala ou de outros espaços, bem como a organização das crianças.

A partir da problemática: como acompanhar o desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras? Burger (2018) defende que o professor, ao elaborar suas aulas de acordo com a BNCC deve sempre pensar nas estratégias de acompanhamento. Mostra a importância de diferenciar brincadeiras e jogos quando for utilizar as brincadeiras “livres”.

Burger (2018) destaca que, para atender a BNCC, o professor deve estabelecer objetivos claros nos momentos dirigidos do brincar, na rotina escolar. Objetivos que podem ir desde o desenvolvimento de habilidades específicas (coordenação motora, orientação espacial, ritmo, equilíbrio, organização temporal) ou apenas para que desenvolvam a autonomia, que ocorrerá através das escolhas do que deseja brincar. Cabe ao professor ainda a percepção das diferentes habilidades e limitações de cada aluno, e assim propor brincadeiras diversas que atendam a cada aluno.

No acompanhamento do desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras cabe ao professor o olhar e a escuta atenta ao desenvolvimento individual de cada uma das crianças, buscando identificar: as conversas estabelecidas e as preferências de cada uma delas.

A autora destaca ainda que no momento das brincadeiras a intervenção do professor somente pode ser realizada se tiver como objetivo favorecer o desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, a observação e escuta atenta às crianças vai dar indícios de qual deve ser a postura do professor.

“Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças, e delas com os adultos é possível identificar, por exemplo, a expressão de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35). Percebe-se que é papel fundamental do professor, durante o acompanhamento das brincadeiras, ser um observador atento, ter o olhar atento e a escuta sensível, para verificar e depois registrar as interações dos alunos durante estes momentos.

Burger (2018) mostra que o professor terá neste material um importante acervo de dados que foram desenvolvidos com base no planejamento da aula. A autora destaca que a BNCC ao colocar estas brincadeiras no cotidiano escolar pretende que as mesmas, ao ocorrer através da supervisão do professor, será uma oportunidade única de aprendizado para a criança, e para o professor, uma vez que gera elementos, através dos quais o professor possa verificar quais competências de seus alunos precisam de mais desenvolvimento.

Burger (2018) adverte que as brincadeiras, propostas pela BNCC, são momentos privilegiados para o professor, pois um olhar atento e uma escuta sensível do professor lhe mostrará as falas e silêncios de cada criança. Assim, após a observação da participação das crianças nas brincadeiras, o professor consegue identificar: saberes, novas aprendizagens e dificuldades de cada aluno. E isto se torna um riquíssimo material, a partir do qual ele elaborará seu planejamento, focando no desenvolvimento de cada criança.

A BNCC vê a Educação Infantil como uma etapa importante, nela a criança deve ser o centro do processo de aprendizagem.

Diante do exposto neste capítulo ficou evidenciado que a ludicidade é essencial e deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil. O professor deve usar a ludicidade em seu cotidiano escolar, mas elas devem ser planejadas e variadas. Evidencia-se ainda que temos que ver a BNCC de modo crítico. Vimos que no quesito ludicidade ela mostra que quando o professor observa as brincadeiras das crianças ele encontra ali um momento rico de oportunidades de trabalhar diferentes habilidades e competências.

Através das brincadeiras o professor apresenta à criança também uma excelente oportunidade de se expressar, e assim ele pode se tornar um sujeito dialógico, criativo e sensível. Através do brincar a criança expressa suas necessidades, emoções, sentimentos, e então se torna um espaço muito interessante ao professor, uma vez que lhe fornece muitas informações sobre seus alunos (CECÍLIO, 2019)

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa partiu da seguinte situação-problema: qual é o papel da Didática Sensível na formação de professores para o trabalho com a ludicidade? Ao longo dos capítulos ficou evidenciado que a aplicabilidade da Didática Sensível na formação inicial e continuada pode contribuir para a formação de profissionais que saibam construir saberes ludo-sensíveis no cotidiano escolar. Destacou-se a importância de se articular uma sólida formação acadêmica à reflexão sobre a prática em sala de aula.

Evidenciou-se também que uma formação dentro da Didática Sensível pode mudar significativamente a práxis docente ao contribuir para a escuta atenta, para o olhar sensível e para uma postura na qual a ludicidade seja vivenciada pelas crianças nos espaços escolares.

Outro ponto evidenciado é a de que a formação docente dentro da Didática Sensível pode contribuir para que nas escolas não tenham apenas a atividade lúdica, e sim uma vivência lúdica, abarcando as três dimensões: emocional, física e mental ao mesmo tempo.

Evidenciou-se ainda a importância da Didática Sensível como muito importante para se obter uma aprendizagem duradoura, uma vez que nela é necessário que o professor ofereça experiências educativas capazes de integrar o pensar, o sentir e o agir humanos. Conclui-se que a Didática Sensível exerce um papel essencial como um dos eixos de formação do professor e na relação ensino e aprendizagem, ao empoderar o professor através da consciência da mediação lúdica e autoral, habilitando-o a conhecer os recursos sensíveis de sua atividade.

.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Paloma de Andrade; FEITOSA, Regina Célia de Souza; SOARES, Michelle Beltrão Soares. A ludicidade na prática docente: o que pensam os professores. Centro de Educação – UFPE, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BACELAR, Vera. **Ludicidade na Educação Infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil\_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar\_EDUFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEducaçãoInfantil_VeraLúciaDaEncarnaçãoBacelar_EDUFBA.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia Barbosa ET AL. **A BNCC e a regulação da educação infantil:** perspectiva crítica.2019. Fórum Nacional Popular de Educação.Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58900452/IVONE_GARCIA_BARBOSA20190414-117724-aeoym9-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634940312&Signature=Vrgm4CBenUR3QrizKbjFnC0E6WIrTyl8ZRIQmK~SzvnhvjapKKpqv7fKbZxQCxVaSqH-MqeACivwwNdvLGfqCD2UmKO63HhEn6GhYoJc4KrsjFuwnhJQ0zWvIgn4h2jL-M3teE6u7Ux8Tz3z4M6Qekog3gJEmYQdCCyygEgU0SozDSmefDrXtsuexry~U50l~HMsUbfdKcpD2ETb89bqjbr8Jkihb~ubZdV-84AsQhc1AH9RogJJUMbklHL8d-x0Sc~uxMIG7rVswlg7YEgnuajc9zZ9I8r6tRgzGX6LkFmLpPmEHxfVNsZPqrU~ErUD2VhqUTNJGVR89C5Ga5yzEA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/" \l "infantil/os-campos-de-experiencias). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** versão preliminar segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao. revista.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BURGER, Edneia. O brincar na Educação Infantil aliado à Base Nacional Comum Curricular.27 jul, 2018, **Revista Educação**. Disponível em: [https://www.colegiosantanna.com.br/site/portalProf/materiais/O%20brincar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20alinhado%20%C3%A0%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular.pdf](https://www.colegiosantanna.com.br/site/portalProf/materiais/O brincar na Educação Infantil alinhado à Base Nacional Comum Curricular.pdf) . Acesso em: 29 agost. 2020.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia:** uma proposta para favorecer a aprendizagem. Departamento de Educação – Instituto de Biociências da UNESP– Campus de Botucatu, 2002. Disponível em: http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca\_digital/Documentos/TCCda-Biologia2013/TCC-Priscila.pdf . Acesso em: 10 mar. 2021.

CARMO, Carliani Portela do, et al. **A ludicidade na educação infantil:** aprendizagem e desenvolvimento. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.

CAVALLI, Edena Carla Dorne. **Ludicidade:** uma possibilidade metodológica para processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e séries iniciais da educação básica. Disponível em:

http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE\_Cavalli\_Edna.pdf. Acesso

em: 23 fev. 2021.

CECÍLIO, Camila. BNCC na prática: como garantir o direito de Expressar na Educação Infantil. **Revista Nova Escola.** 20 de Agosto de 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/18206/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-expressar-na-educacao-infantil. Acesso em 22 out. 2021.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUINO Mirtes dos Santos. **A historidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski.** Disponível em:<https://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/08062018165129LUDICO-VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

D’ AVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. In: THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório (Orgs). Docência universitária. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <http://200.130.24.54/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/592230>. Acesso em: 19 mar. 2021.

D’AVILA, Cristina. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador. V. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/Did%C3%A1tica-l%C3%BAdica%3A-saberes-pedag%C3%B3gicos-e-ludicidade-D'%C3%A1vila/dd352c59f5dbda1d23ccffb09291860b3f441816](https://www.semanticscholar.org/paper/Didática-lúdica%3A-saberes-pedagógicos-e-ludicidade-D'ávila/dd352c59f5dbda1d23ccffb09291860b3f441816). Acesso em: 19 mar. 2021.

D’ÁVILA Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D’ÁVILA Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs). **Ateliê didático:** uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: UFBA, 2018.

D’ÁVILA Cristina; MINEIRO, Márcia. Construindo pontes: a mediação didática lúdica no ensino superior. **Revista Práxis Educacional,** v [. 16, n. 37, Edição Especial](https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/373), 2020.Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6026>.

Acesso em 12 nov. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 26 maio 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis:** Jogos, a criança e a Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

\_\_\_\_\_\_. O Jogo e a educação Infantil. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 26 maio 2021.

LUIZ, Jéssica Martins Marques, et al. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. **EFDeportes.com - Revista Digital.** Buenos Aires, n. 195, Agosto de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista. V. 9, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender. Acesso em: 19 mar. 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito.** Disponível em: file: ///D:/USER/Downloads/6801-41804-1-PB.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREIRA, Fernanda Almeida. Formação de professoras, educação infantil e concepção de ludicidade em uma creche universitária. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**, v. 1. Salvador: UFBA, 2018.

PINHEIRO, Viviane Lucas; BARROS, Dayse do Prado. **A importância da ludicidade na formação do professor de Pedagogia:** um relato de experiência. 2017. Disponível em:<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23115> Acesso em: 05 mar. 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral, Vera Bacelar e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

\_\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POPOFF, Sandra Constantin. **Mediação didática lúdica de leituras literárias em ambiente escolar.** In: Encontro nacional de didática e Práticas de Ensino – ENDIPE. Salvador: UFBA, v. 1, n. 40, 2018.

ROCHA, Laís Barbosa da. **Brinquedos e brincadeiras populares:** a importância da ludicidade na educação infantil. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5605_31082020161704.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?**. 2018. Disponível em: <https://apufpr.org.br/faz-sentido-uma-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Anderson Leandro Gama. **Discurso (I)Legítimo na BNCC?** Contribuições criticas investigativas sobre o documento. 2019. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1837/1/tcc_andersonleandrogamasilva.pdf>. Acesso em 22 out. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: file:///D:/USER/Downloads/6801-41804-1-PB.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_\_. **Do Ato ao Pensamento.** Lisboa: Morais, 1979.