



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

LEONARDO SILVA NOLETO

**A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE PARA O TRABALHO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS JOGOS HEURÍSTICOS COMO POSSIBILIDADE LÚDICA**

Miracema do Tocantins, TO

2022

Leonardo Silva Noieto

**A brincadeira como eixo estruturante para o trabalho na Educação Infantil:
Os Jogos Heurísticos Como Possibilidade Lúdica**

Monografia apresentada á Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): professora Doutora Ana Corina Machado Spada.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

N791b Noieto, Leonardo Silva.
A brincadeira como eixo estruturante para o trabalho na educação infantil:
os jogos heurísticos como possibilidade lúdica . / Leonardo Silva Noieto. –
Miracema, TO, 2022.
31 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –Câmpus
Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientadora : Dra. Ana Corina Machado Spada

1. Brincar heurístico. 2. Formação docente. 3. Educação infantil.
4. Píbid. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo
184 do Código Penal. Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LEONARDO SILVA NOLETO

A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE PARA O TRABALHO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS JOGOS HEURÍSTICOS COMO POSSIBILIDADE
LÚDICA

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Ana Corina Machado Spada.

Data da apresentação: 04/07/2022

Banca Examinadora:

Prof. (a) Dr (a) Ana Corina Machado Spada, Orientadora, UFT.

Prof. (a) Dr (a) Brigitte Úrsula Stach Haertel, Examinadora, UFT.

Prof. (a) Dr.(a) Kethlen Leite de Moura, Examinadora, UFT.

Dedico este trabalho aos companheiros e
companheiras de jornada e aos
profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus, pela orientação, força e perseverança na trajetória desse curso de graduação.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, companheirismo e incentivo ao longo dos anos de formação.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Ana Corina Machado Spada, pelo apoio e orientações.

Agradeço a banca avaliadora deste trabalho, composta pelas professoras doutoras Brigitte Úrsula Stach Haertel e Kethlen Leite de Moura.

Agradeço a todos os professores que encontrei ao longo da minha jornada formativa, pois contribuíram para meu desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal.

Agradeço muito aos profissionais da educação do município de Miracema do Tocantins, pela paciência e generosidade com que nos recebem nas escolas, nos apoiando em nossos estágios, projetos e no Trabalho de Conclusão de Curso.

Gratidão!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de graduação foi elaborado tomando como base as experiências formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tendo como elemento central de estudos a utilização do brincar heurístico no âmbito da educação infantil. Para orientar a construção da pesquisa foi formulado o seguinte problema: considerando que a brincadeira é um dos eixos fundamentais para o trabalho pedagógico na educação infantil, como o brincar heurístico pode contribuir para esse processo? Foi formulado o seguinte objetivo geral: discutir como as brincadeiras e as interações – definidas como eixos estruturantes da educação infantil – são capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com até 5 anos e 11 meses de idade. Os objetivos específicos propostos para os estudos foram: discutir a relação entre o lúdico e o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto da educação infantil; conceituar os jogos heurísticos seu papel nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e aprendizagens das crianças; pontuar a relação do brincar heurístico com o desenvolvimento das crianças, a partir da exploração de brinquedos não estruturados e a interação infantil no espaço escolar. Os resultados de pesquisa apontaram que o brincar heurístico contribuiu significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. Ao longo do processo observamos aprimoramento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Além disso, a proposta contribuiu para o aperfeiçoamento profissional docente dos acadêmicos participantes (no âmbito da formação inicial) e também da docente preceptora, vinculada à escola campo (formação continuada).

Palavras-chave: Brincar heurístico. Formação docente. Educação Infantil. Pibid.

RESUMEM

Este trabajo de conclusión de curso de graduación fue elaborado a partir de las experiencias formativas del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), teniendo como elemento central de estudios el uso del juego heurístico en el ámbito de la educación infantil. Para orientar la construcción de la investigación se formuló el siguiente problema: considerando que el juego es uno de los ejes fundamentales para el trabajo pedagógico en la educación infantil, ¿cómo puede contribuir el juego heurístico en este proceso? Se formuló el siguiente objetivo general: discutir cómo los juegos y las interacciones - definidas como ejes principales de la educación infantil - son capaces de promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños hasta los 5 años y 11 meses de edad. el juego y el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños en el contexto de la educación infantil; conceptualizar los juegos heurísticos y su papel en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil y el aprendizaje de los niños; puntualizar la relación del juego heurístico con el desarrollo de los niños, a partir de la exploración de juguetes no estructurados y la interacción de los niños en el espacio escolar. Los resultados de la investigación mostraron que el juego heurístico contribuyó significativamente al desarrollo y aprendizaje de los niños en educación infantil. A lo largo del proceso, observamos una mejora en las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Además, la propuesta contribuyó al perfeccionamiento profesional de los docentes de las académicas participantes (en el contexto de formación inicial) y también del docente preceptor, vinculado a la escuela de campo (formación continua).

Palabras-clave: Juego heurístico. Formación de profesores. Educación Infantil. Pibid

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
3	CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
4	JOGOS HEURÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID	23
4.1	O Programa Institucional de Iniciação à Docência e sua contribuição para a formação inicial	23
4.2	Jogos heurísticos como proposta de trabalho formativo por meio do PIBID	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

A proposta para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia começou a ser estruturada a partir das minhas vivências junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

A experiência em questão tinha como foco de pesquisa e de atividades os jogos heurísticos no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Mas, antes mesmo que se estude e que se compreenda o conceito de jogos heurísticos, é fundamental construir o entendimento de que o brincar constitui o principal pilar da organização do trabalho pedagógico para a educação infantil.

A primeira etapa da educação básica foi regulamentada como um direito das crianças e um dever do Estado brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Número 9.394, de 1996. Mas, se por um lado a conquista legal como parte integrante dos sistemas de ensino foi um grande avanço para a área educacional, muito havia a ser feito em termos de definição dos princípios pedagógicos que orientariam práticas educacionais nesse segmento.

Brincadeiras e experiências são os elementos centrais para o trabalho pedagógico na educação infantil, tal como delimita a Resolução CNE/CEB Número 05, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O direito à brincadeira e sua presença como elemento norteador do projeto pedagógico e das atividades vivenciadas na educação infantil são reiterados pela Resolução CNE/CP Número 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Esses estudos fizeram parte de minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia, do Câmpus de Miracema/UFT, por meio das disciplinas que integram a grade curricular, pelos estágios e através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

As vivências descritas direcionaram minhas leituras e contribuíram para minha formação, promovendo a formulação do seguinte problema de pesquisa: considerando que a brincadeira é um dos eixos fundamentais para o trabalho pedagógico na educação infantil, como o brincar heurístico pode contribuir para esse processo?

Visando operacionalizar a construção do estudo, foi formulado o seguinte objetivo geral: discutir como as brincadeiras e as interações – definidas como eixos estruturantes da educação infantil – são capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com até 5 anos e 11 meses de idade.

Os objetivos específicos propostos para os estudos são: discutir a relação entre o lúdico e o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto da educação infantil; conceituar os jogos heurísticos seu papel nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e aprendizagens das crianças; pontuar a relação do brincar heurístico com o desenvolvimento das crianças, a partir da exploração de brinquedos não estruturados e a interação infantil no espaço escolar.

Para alcançar o proposto para o estudo, as seções deste trabalho foram organizadas em três: reflexões sobre o papel do lúdico na educação infantil; contribuições do brincar heurístico para o desenvolvimento infantil e, por fim, os jogos heurísticos na educação infantil: experiências do Pibid.

2 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade é uma prática socialmente compartilhada em todas as idades, mas, ao longo da infância essa atividade exerce protagonismo entre as atividades que integram o cotidiano das crianças.

É por meio do lúdico que as crianças conseguem se expressar, agir sobre o contexto social em que vivem, aprender mais sobre papéis sociais, criar e desenvolver-se amplamente nos mais diferentes campos.

Ao brincar, a criança é capaz de recriar o mundo em que vive à sua maneira, interpretando-o ou mesmo recriando-o. Nesse processo, seus esforços físicos e mentais fluem livremente, sem que haja tanta interferência ou mesmo coação por parte dos adultos. Diante dessas constatações, Kishimoto (1996, p. 26) aponta que o jogo:

No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996, p. 26).

A brincadeira, seja de qual tipo for, cumpre essencialmente uma função social e, desta forma, contribui para a integração das gerações mais jovens na coletividade. À medida que a criança cresce, a complexidade das brincadeiras aumenta e isso pode ser observado nos jogos de faz de conta (especialmente aqueles relacionados a experiências de vivências de papéis sociais) quanto nos jogos envolvendo regras. Em todos eles o conteúdo adjacente é a vida em sociedade, demarcando a necessidade convivência e interação entre as pessoas.

A predominância das brincadeiras na vida infantil não ocorre somente no ambiente familiar. O lúdico tem espaço garantido também na educação escolar, formal e sistematizada. Em algumas etapas da educação, como é o caso da educação infantil, a brincadeira é legalmente reconhecida como protagonista do processo pedagógico.

Tanto as brincadeiras livres quanto os jogos contribuem para o desenvolvimento biopsicosocial das crianças; contribuem para a compreensão da

organização da sociedade na qual a criança está inserida; favorecem a internalização de regras e condutas; promovem a compreensão de valores; facilitam a aprendizagem de elementos culturais; desenvolvem a capacidade de comunicação etc.

Sendo o lúdico uma atividade de caráter social, as trocas de experiências atuam como um grande amplificador das aprendizagens, porque nessas situações está presente a mediação.

De acordo com a Teoria Histórico-cultural (Vygotsky, 1984) a cultura se integra ao homem por meio da atividade cerebral, estimulada por meio da interação social e mediada pela linguagem. Nas situações de experiências lúdicas, esses elementos fluem amplamente por longos períodos entre as crianças que se dedicam ativamente a criar temas e contextos para a concretização de suas brincadeiras.

Ao longo das vivências lúdicas, especialmente quando realizadas em grupos, as crianças conseguem desenvolver a linguagem oral que, de acordo com Vygotsky (1984) é uma ferramenta que nos humaniza, que nos torna diferentes dos demais animais. É por meio da linguagem que nos tornamos capazes de desenvolver nossas funções psicológicas superiores como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções.

As experiências lúdicas, especialmente se fomentadas por ambientes, materiais e contextos favoráveis, são capazes de impulsionar os processos mentais infantis, promovendo uma melhor compreensão do mundo. Além disso, podem orientar o cognitivo infantil na percepção de que é possível agir sobre o concreto, criando, adaptando e ressignificando situações.

Todas essas leituras e reflexões são importantes na construção de uma percepção mais consistente e científica a respeito do lúdico e do seu papel no desenvolvimento humano. Assim, ao contemplarmos a ludicidade e seu papel social na infância com base em uma abordagem científica, é possível construirmos um ambiente educacional formalmente planejado e que esteja mais alinhado às perspectivas expressas por pesquisadores da área.

É sempre oportuno destacar que a educação infantil, para que fosse reconhecida e inserida na legislação educacional como parte integrante da

educação básica foi objeto de estudo, pesquisa e militância. Dessa trajetória veio o fortalecimento do campo, atualmente representado pelos fóruns de educação, sempre atuantes e participativos nas lutas pela garantia dos direitos infantis¹.

As representações estaduais dos fóruns de educação infantil se fazem presentes e atuantes principalmente nos momentos em que há reformulação ou mesmo criação de novas políticas educacionais para a área. A mobilização da sociedade civil organizada é de fundamental devido ao avanço das políticas neoliberais, principalmente no campo da educação.

Spada (2016) aponta que as reformas de Estado acontecem de forma mais incisiva no campo da educação a partir da década de 1990, por meio de revisão e construção das principais políticas que regulam a educação no Brasil. Com isso, no ano de 2009 acontece a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio do Parecer CNE/CEB N°. 20, de 11 de novembro de 2009, e regulamentada pela Resolução CNE/CEB N°. 05, de 17 de dezembro de 2009.

A construção do documento foi precedida por uma série de estudos sobre currículo na Educação Infantil empreendida por meio de acordo de cooperação técnica entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS). [...]

A etapa subsequente constituiu-se em uma audiência realizada com representantes de entidades nacionais, com o intuito de formular os pontos básicos que seriam levados como indicações para audiências públicas nacionais, promovidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As atividades foram realizadas em São Luís (Maranhão), Brasília (DF) e São Paulo (SP) (SPADA, 2016, p. 172).

Em momentos decisivos como o descrito, a mobilização e participação da sociedade civil organizada é fundamental, a fim de que os direitos básicos não sejam suprimidos.

Compuseram a equipe de debates para construção da proposição as seguintes entidades nacionais: UNDIME; ANPED; CNTE; Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação; MIEIB; representantes SEB, SECAD (atualmente SECADI), MEC e especialistas da área da educação infantil. A equipe de especialistas fora composta pelos seguintes membros: Maria Carmem Silveira Barbosa (coordenadora do

¹ No âmbito nacional prevalece a representação do campo da educação infantil feita por meio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). E nos estados da federação, existem os fóruns que reúnem pesquisadores, docentes universitários, docentes das instituições de educação infantil em torno de discutir pautas de interesse e lutar para expandir a garantia legal por direitos.

Projeto de Cooperação Técnica estabelecido entre MEC e UFRGS para a construção da revisão das DCNEI), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares da Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP). (SPADA, 2016, p. 172).

As DCNEI (BRASIL, 2009) cumprem o papel de orientar a formulação de políticas direcionadas à educação infantil por parte dos municípios e também promover a organização curricular e de propostas pedagógicas no âmbito das instituições que atendem crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade.

O documento define a percepção de criança que orienta sua construção:

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, 2010, p. 12).

Essa visão de criança busca romper com percepções e práticas que definem o público infantil com base em habilidades não construídas. Também há uma busca por oferecer às crianças maiores possibilidades de interação e maior autonomia nos contextos educacionais.

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) as interações e as brincadeiras são processos fundamentais para o desenvolvimento infantil e devem orientar as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Mesmo diante da organização dos fóruns de educação infantil, o movimento de invasão neoliberal da educação, iniciado na década de 1990, tem progressivamente buscado ajustar a educação às demandas da globalização. Essa fase do capitalismo global relaciona a educação escolar à diminuição da pobreza e exclusão social (LEHER, 1998).

De acordo com Marsiglia et all (2017) a redefinição da educação escolar, por meio da redefinição curricular e das normativas que regulam seu funcionamento ocorreu a partir do momento em que o Banco Mundial, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgaram conjuntamente uma nova agenda para a educação. Essa nova agenda veio a público durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990.

No evento descrito foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que expressa a demanda por uma reforma educacional pautada em um novo projeto de formação humana, totalmente baseado em bases neoliberais.

O programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem” (MARSIGLI et al, 2017, p. 113).

Além do processo de reestruturação curricular, orientado em princípios neoliberais, verificamos também a implantação de avaliações de larga escala na educação nacional² bem como a propagação das escolas de tempo integral. Assim, as reformas educacionais realizadas a partir desse período estão alinhadas aos interesses empresariais e não às necessidades da população.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi, portanto, um documento gerado com uma clara intenção de atender a ideologia da classe empresarial, formando nas instituições escolares mão de obra com conhecimento mínimo necessário, ou seja, o conhecimento básico.

Podemos observar na BNCC uma visão negativa em relação ao ensino e difusão do conhecimento técnico-científico por parte da escola e uma clara tentativa de vincular e restringir os saberes trabalhado no âmbito escolar ao cotidiano, legitimando a ideia de que o saber precisa ser pragmático, aplicacionista, alheio à necessidade de um maior comprometimento na compreensão de si e do mundo (DUARTE, 2006).

Apesar dos esforços dos fóruns de educação infantil para assegurar a mesma perspectiva que orientou os princípios pensados para o atendimento educacional de crianças, a invasão neoliberal tem se mostrado presente no

² Como exemplo podem ser citadas o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

campo de regulamentação da educação e também na orientação do trabalho docente por meio de Organizações não Governamentais, como o Instituto Avisalá e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Nesse sentido, não se pode observar no texto da BNCC uma reflexão mais aprofundada sobre o papel docente, a importância da formação permanente deste profissional e a necessidade de se pensar uma educação alinhada à formação humana como princípio social.

Verificamos que a BNCC é um documento prescritivo, que define competências e habilidades básicas que devem ser trabalhadas pelos profissionais de educação ao longo dos anos de escolaridade nesta etapa da educação básica.

Para o atendimento educacional de crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade, atendida em instituições de educação infantil, a BNCC apresenta sua proposta centrada em direitos de aprendizagem e campos de experiências.

Para a educação infantil, os direitos de aprendizagem contemplam os direitos a:

- Conviver;
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar-se;
- Conhecer-se.

De acordo com o documento, o planejamento das atividades pedagógicas, ambientes e experiências a serem vividos no âmbito da educação infantil, em espaços educacionais formais, devem garantir às crianças os seis direitos básicos acima expressos.

Além disso, a estruturação curricular direcionada à educação infantil não está baseada em disciplinas escolares, mas, articulada em campos de experiências que devem ser concretizados no cotidiano escolar por meio de objetivos (habilidades) a serem contemplados de acordo com a faixa etária atendida. Os campos de experiências previstos pela BNCC são:

- Eu, o outro e o nós – contempla a relação da criança com o meio em que vive, considerando pessoas do seu entorno, ambiente e sociedade;
- Corpo, gestos e movimentos – voltada à construção de formas de comunicação e expressão pautada em linguagens diferenciadas (não circunscrita somente à linguagem verbal);
- Traços, sons, cores e formas – dá ênfase a movimentos culturais e artísticos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – aborda a linguagem e sua relação com a imaginação, fortalecendo o vínculo entre crianças e literatura;
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações – contempla noções de espaço, quantidades, transformações, ou seja, relações presentes nas operações básicas da matemática.

As reflexões inicialmente apresentadas fizeram parte do meu processo de aprendizado no curso de licenciatura em Pedagogia e serviram de elemento orientador na busca de conhecimentos direcionados ao fortalecimento das experiências e aprendizagens infantis.

Mesmo compreendendo a lógica neoliberal que afeta a educação, desde sua regulamentação até sua concretização no âmbito escolar, é muito importante a busca pelo conhecimento e por uma formação sólida, que nos permita desenvolver um trabalho educacional mais consciente e alinhado à construção do conhecimento e à formação humana baseada na educação em valores que não são aqueles circunscritos à lógica capitalista.

Com base nas reflexões apresentadas, a próxima seção demonstra esforços no caminho da compreensão do brincar heurístico e suas contribuições ao desenvolvimento infantil. Começamos por conceituar a brincadeira heurística e destacar seus pontos positivos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil.

3 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira é uma prática inerente à infância e, conforme dito no tópico anterior, potencializa o desenvolvimento infantil. Nas atividades lúdicas existem amplas variedades de materiais e possibilidades a serem explorados e que podem contribuir para o desenvolvimento de percepções, sentidos e favorecimento da aprendizagem ativa.

Dentre as possibilidades de materiais a serem utilizados nas brincadeiras infantis há aqueles denominados estruturados, que possuem características específicas e são produzidos com o propósito de serem utilizados para o brincar. São exemplos desses materiais: bonecas, carrinhos, bolas, jogos de encaixe etc.

Há ainda materiais denominados não estruturados, uma vez que não foram produzidos para brincar, ou seja, não possuem a finalidade de promover brincadeiras, mas, apresentam potencial para proporcionar às crianças oportunidades e experiências estimulantes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Os materiais estruturados são geralmente produzidos a partir de plásticos e apresentam uma finalidade específica. Os carrinhos, por exemplo, somente podem ser usados para uma finalidade específica, reproduzindo as funções socialmente atribuídas aos automóveis. Dessa maneira, os materiais estruturados apresentam uma finalidade pré-concebida, o que limita a ação da criança, bem como sua capacidade de imaginar e criar situações.

Em contraposição, materiais não estruturados, por sua vez, não apresentam uma finalidade específica, tornando possível às crianças a livre manipulação, a criação de repertórios diferenciados para brincadeiras e a imaginação de diferentes funções e aplicações para os mesmos. A título de exemplo, uma caixa de sapato disponibilizada para brincadeiras poderia ser usada como o berço de uma boneca, como uma geladeira, ou ainda como um carro.

Para Botas (2008) os materiais não estruturados não corporificam estruturas, não foram idealizados para demonstrar um conceito e, por isso, não possuem uma função social pré-determinada, tornando possível o uso da

criatividade e imaginação. Além disso, objetos não estruturados não foram criados com fins pedagógicos específicos, não apresentando uma funcionalidade pré-determinada.

Diante da maior flexibilidade demonstrada pelos objetos não estruturados, seu uso em situações lúdicas, inclusive, no ambiente escolar, promove desafios cognitivos, sociais e emocionais entre as crianças, possibilitando ainda o desenvolvimento da imaginação e desenvolvimento da criatividade.

Bordin, Souza; Kunz apontam que:

[...] somos os únicos seres vivos capazes de simbolizar, isso significa que podemos atribuir um valor ou significado a determinado objeto ou animal, por exemplo, do qual não faz parte dele transformando-o em símbolo. Nesse sentido nasce um brinquedo, um plástico, por exemplo, pode se tornar uma capa de super-herói, uma caixa pode virar tijolo ou um instrumento musical. (BORDIN, SOUZA; KUNZ, 2014, p. 2)

Vale destacar que o pensamento simbólico é um elemento fundamental para que possamos adquirir habilidades como a aprendizagem da linguagem escrita, ou mesmo da linguagem matemática.

A utilização de materiais não estruturados no âmbito das experiências lúdicas infantis tem conquistado cada vez mais a atenção de pesquisadores e recebe a denominação de brincar heurístico. O termo heurístico deriva da palavra grega eureka, uma exclamação feita pelo filósofo grego Arquimedes logo após descobrir a lei do peso específico dos corpos. A expressão está associada à ideia de descoberta.

Goldschmied e Jackson (2006) apontam que no brincar heurístico, as crianças têm seu foco direcionado à descoberta, em descobrir os possíveis usos de objetos por meio da manipulação, da experiência e do emprego da criatividade. Nesse processo de experimentação, as aprendizagens e descobertas ocorrem livremente, sem a existência de parâmetros de certo ou errado e sem o controle direto dos adultos.

A brincadeira heurística é composta por atividades exploratórias de objetos com diferentes texturas, cores, formas, pesos, sons, sem que haja a interferência direta de adultos. A ideia é que a criança seja capaz de explorar, ter experiências diferentes e sensações variadas. Diante disso, é relevante que os objetos

disponibilizados possam estimular, na medida do possível, os cinco sentidos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Muito embora a estimulação dos sentidos seja um foco na seleção e planejamento dos materiais, as vivências no campo do brincar heurístico não se restringem a dimensão sensorial. As vivências do lúdico a partir de uma abordagem heurística proporcionam às crianças tomadas de decisões, experimentação, uso de imaginação e criatividade, possibilidades de socialização, que são situações altamente desejáveis na formação humana.

No jogo heurístico, a criança é o protagonista de seu próprio aprendizado. Ao longo da atividade, explora, investiga e descobre de maneira natural e autoguiada. Os elementos de jogo desta vertente educativa favorecem o aprendizado por descobrimento, o conhecimento da realidade, o desenvolvimento da autoestima e o respeito pelo ritmo e as necessidades infantis.

Vale ressaltar que o brincar heurístico consiste em uma abordagem educacional e não uma prescrição. Seus princípios estão orientados para a promoção da aprendizagem em termo de formação de conceitos, experimentação, uso de criatividade, possibilidade exercício da atenção focada. Mas, para que de fato o profissional docente alcance êxito nesse trabalho, é necessário que realize leituras e que se mantenha aprendendo sobre a temática.

A utilização dessa abordagem pressupõe que o profissional docente está disposto a abandonar a ideia de que deve, o tempo todo, exercer o controle sobre as crianças, sobre os conteúdos de suas atividades e sobre suas ações.

O heurístico não pode ser aplicado em contextos em que há limitação do pensamento ou do entendimento do profissional da educação no que tange as experiências infantis e o aprendizado. A abordagem heurística é, por excelência, uma situação baseada em exploração ativa e espontânea por parte da criança, orientada pela curiosidade e necessidade de experimentação, demandando respeito aos processos infantis. Trata-se, portanto, de um processo de descoberta do mundo concretizado por meio da exploração autônoma.

Goldschmied e Jackson (2006) destacam que a vivência com o brincar heurístico demanda do profissional docente planejamento e organização prévia, considerando os seguintes elementos: ambiente, tempo, materiais e gerenciamento. Nesse sentido, é fundamental que o ambiente seja previamente

organizado, com disponibilização de materiais selecionados cuidadosamente e disponibilizados às crianças em quantidades suficientes.

Pioneiras nas pesquisas envolvendo o brincar heurístico, Goldschmied e Jackson (2006) destacam materiais que podem ser selecionados e incluídos nas ofertas para as crianças, organizando-os em seis grupos:

- **Objetos naturais:** frutas e legumes que sejam resistentes à manipulação e exploração das crianças, por exemplo, agarrar e apertar, como a maçã, o limão e a cenoura; conchas; pinhas; pedras pequenas; penas grandes;
- **Objetos feitos de materiais naturais:** cinto de couro; prendedores de roupa em madeira; cestos de palha;
- **Objetos de madeira:** baquetas de instrumento musical; colheres e espátulas de pau, argolas de cortinas em madeira;
- **Objetos de metal:** correntes; latas; tigelas de metal; molho de chaves; colheres de diferentes tamanhos; copos de metal;
- **Objetos de vidro, porcelana ou acrílico:** frascos de perfume; colares e pulseiras; tigelas de vidro grosso;
- **Objetos feitos de tecidos, borracha, pele e/ou couro:** tiras de tecido; bolas de tênis; estojo escolar; bichos de pelúcia; lenços e echarpes, bonecos de pano, pompons de lã.

Para além dos materiais anteriormente referidos, também poderão ser utilizados rolos de cartão, caixas de cartão, caixas de ovos, rolhas, botões grandes, tampas, e rolos de cabelo, que apelem sobretudo a descoberta através do olfato, tato, palato, visão e audição (Fochi, 2018).

Conforme se pode observar, as possibilidades são muito amplas e os materiais a serem utilizados são de fácil acesso podendo, inclusive, ser doados pelas próprias famílias das crianças, que devem ser orientadas sobre o potencial da experiência e envolvidas no processo.

Outro ponto destacado por Goldschmied e Jackson (2006) refere-se aos recipientes utilizados para receber os objetos. De acordo com as autoras, os materiais selecionados devem ser colocados em cestas com uma dimensão de cerca de trinta centímetros de diâmetro e uma borda de até dezesseis

centímetros, para que permitam a visualização e o acesso das crianças ao conteúdo.

Para o trabalho com bebês de até 24 meses de idade, as autoras formularam a proposta do cesto dos tesouros, que se trata do cesto acima descrito com uma média de pelo menos trinta objetos disponíveis para o manuseio infantil. Além disso, os cestos devem ser colocados sobre tapetes com almofadas para evitar que as crianças ainda muito pequenas se desequilibrem, caiam de costas e se machuquem durante a exploração.

Em situações de atividades envolvendo crianças maiores, as vivências com materiais não estruturados são pautadas em disponibilização de materiais diversos em ambientes planejados, e possibilidade de atuação mais livre para as crianças a fim de que possam utilizar esses materiais em jogos de faz de conta, por exemplo.

Para Bordin, Souza, e Kunz (2014) o brincar heurístico proporciona às crianças, especialmente no ambiente da educação infantil, com organização e planejamento prévio dos materiais, possibilidades de exploração, reflexão, levantamento de hipóteses, construção de ideias, estruturação do pensamento simbólico, desenvolvimento da linguagem e autonomia de pensamento.

Além disso, compreendemos que a abordagem heurística contribui também para o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais docentes, que são desafiados a ampliar seu horizonte de pensamentos, ideias e práticas pedagógicas, recorrendo de forma criativa a materiais que não haviam sido pensados para uso lúdico.

Em situações de aprendizagem a partir dos jogos heurísticos, os profissionais docentes assumem o papel de mediador das aprendizagens infantis, atuando na organização dos ambientes, materiais e promovendo o repertório adequado para que a exploração se realize.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p. 38) o profissional docente tem o papel de organizador e promotor das experiências, sendo responsável “pelo uso do espaço, pela ventilação, pela disposição dos móveis, pelo conforto dos lugares para sentar, pela aparência da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado em cooperação com as demais funcionárias”.

O docente torna-se um observador ativo e pode compreender mais aprofundadamente as experimentações infantis, atuando de forma assertiva na mediação e encorajamento das explorações. Nesse sentido, destaca-se mais uma vez que o brincar heurístico é uma abordagem educacional que, para alcançar êxito, precisa ser bem compreendida e trabalhada pelo profissional docente.

Como podemos perceber os potenciais para aprendizado e desenvolvimento são amplos. Nesse sentido, é importante destacar a relevância da imersão no cotidiano escolar proporcionada pelo Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e as pesquisas no campo do brincar heurístico, temas do tópico seguinte.

4 JOGOS HEURÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID

As primeiras aproximações do referencial teórico envolvendo o brincar heurístico ocorreram por meio das experiências vividas junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado ao curso de Pedagogia, do Campus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins.

Trata-se de uma proposta formativa viabilizada pelo governo federal brasileiro com vistas à inserção dos acadêmicos dos cursos de licenciatura nos ambientes de atuação profissional.

As experiências como bolsista de iniciação à docência ocorreram por meio de um projeto realizado junto à educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, em escolas públicas vinculadas à rede municipal de Miracema do Tocantins, TO.

Para melhor apresentar o Pibid e sua contribuição à formação acadêmica nos cursos de licenciatura em Pedagogia, será feita uma breve caracterização do programa.

4.1 O Programa Institucional de Iniciação à Docência e sua contribuição para a formação inicial

As propostas e planejamentos direcionados à formação de professores são pautas do governo federal desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Número 9394, de 1996.

No campo da formação inicial de professores, muitos programas foram elaborados e implementados no Brasil com vistas à promoção da melhoria da formação inicial docente em cursos de licenciatura. Em meio a essas propostas, destacamos o Pibid, regulamentado e instituído pelo Decreto Lei Número 7.219/2010.

A proposta formativa contida no Pibid refere-se à formação para a docência, em cursos de licenciatura, direcionada a estudantes que estejam nos anos iniciais de suas graduações. A iniciativa busca promover uma maior

articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas de educação básica, campo de atuação profissional para os futuros docentes.

Integra a proposta do Pibid uma maior aproximação dos estudantes participantes das escolas públicas de educação básica, a fim de que possam vivenciar o cotidiano escolar e aproximar-se dos problemas e demandas que permeiam a atuação profissional nesses espaços. Para tanto, são concedidas aos estudantes participantes bolsas de estudo, a fim de que possam se dedicar às atividades planejadas e orientadas em parceria entre as IES e as escolas campo.

O Pibid desponta como uma proposta que pode oferecer contribuição para a formação do profissional docente, uma vez que possui momentos planejados para estudo (organizado por meio de leituras, reuniões de planejamento, discussões em grupo) e também para o desenvolvimento de vivências no âmbito das escolas de educação básica, campo de atuação docente.

Mas, apesar disso, é importante a compreensão de que o desenvolvimento do professor e a construção de sua identidade profissional compreendem um processo contínuo, iniciado nos cursos de licenciatura e que se estendem nos momentos de formação continuada e ao longo de toda a carreira profissional.

Além disso, o cotidiano da profissão docente implica no conhecimento aprofundado das pesquisas no campo da educação, envolvendo diferentes temáticas; reflexão; condições de realização de análise crítica e tomada de decisões.

Mesmo diante dos grandes desafios e da visão processual sobre a composição de saberes que nos ensinam a sermos professores, pudemos ter experiências muito produtivas no que se refere ao aprendizado sobre o exercício da docência na educação infantil.

Ao longo dos encontros formativos do Pibid pudemos realizar leituras, elaborar reflexões (registradas em relatórios), construir roteiros e materiais para propostas de intervenção.

No tópico seguinte apresentamos um relato das intervenções junto à instituição de educação infantil onde atuamos.

4.2 Jogos heurísticos como proposta de trabalho formativo por meio do Pibid

Conforme apresentado em seções anteriores deste trabalho de conclusão de curso de graduação, a proposta central das atividades realizadas pelo Pibid, edição 2018 a 2020, foi jogos heurísticos. Logo, nossas atividades foram realizadas em instituições de educação infantil, vinculadas a rede pública municipal de Miracema do Tocantins.

Nossas atividades foram realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil³, com propostas de intervenção no cotidiano das atividades, por meio de planejamento de atividades, construção de materiais e aplicação da proposta.

As atividades do Pibid foram realizadas em uma turma de maternal III, composta por crianças entre dois anos e meio a três anos. O atendimento educacional na instituição ocorre de forma integral, tendo início às 8 horas e encerrando-se às 17 horas. É oportuno destacar que nem todas as crianças matriculadas frequentam a instituição em período integral.

Nas abordagens iniciais, nossa presença na instituição pautou-se na observação dos trabalhos realizados com a turma pertencente à docente preceptora vinculada ao Pibid. Procuramos interagir com as crianças, nos aproximarmos delas e compreendermos também a rotina de trabalho vigente na instituição, considerando, inclusive atividades como alimentação, banho, momentos de interação coletiva e também de repouso.

Nesse momento inicial, as atividades realizadas junto a IES pautaram-se na leitura e apropriação de conhecimentos relacionados ao brincar heurístico no trabalho com a educação infantil.

À medida que nossas atividades formativas e imersões na escola campo ocorriam, nossa atuação expandiu-se para planejamento de atividades e elaboração de materiais com vistas à realização de intervenções e promoção de situações em que as crianças pudessem vivenciar o brincar heurístico.

³ O município de Miracema do Tocantins possui três Centros Municipais de Educação Infantil situados na área urbana, sendo um deles localizado no Setor Universitário, um situado no Setor Santos Dumond e o outro no Setor Brasil. Essas instituições atendem a crianças entre um ano e seis meses a quatro anos e onze meses de idade.

O brincar heurístico é organizado a partir de objetos e materiais não estruturados, com objetivo de favorecer a livre exploração, as descobertas e a autonomia das crianças a partir do contato com os objetos, e também pela interação das crianças umas com as outras nos espaços previamente planejados pelos adultos.

Este tipo de brincadeira oferece ao grupo de crianças, de 2 e 3 anos de idade (considerando nossa atuação na escola campo), uma quantidade adequada de objetos para que brinquem livremente sem a intervenção dos adultos. O planejamento e organização dos materiais e do espaço pelos adultos são elementos fundamentais para o trabalho com os jogos heurísticos.

De acordo com Majem e Ódena (2010) os equipamentos necessários para o brincar heurístico envolvem: o espaço e o material (objetos, recipientes e sacolas). Os objetos são diversos como: sementes, gravetos, argolas, botões grandes, tampinhas de garrafa pet, pedaços de tecido, chaves antigas, etc.

Os recipientes devem ter a capacidade de comportar os objetos, como por exemplo latas, caixas de madeira ou papelão, cones grandes de papelão, etc. As sacolas são confeccionadas de tecido e servem para armazenar o material da brincadeira. É necessária uma sacola para cada tipo de material.

Para iniciar a brincadeira os/as professores/as preparam a sala ou espaço: são colocados 5 ou 6 “Focos de Materiais”. São selecionados 4 ou 5 tipos de objetos, de acordo com o número de crianças, retira da sacola 50 peças de cada objeto e 3 ou 4 tipos de recipientes. Assim, cada foco está constituído por um punhado de objetos e 3 ou 4 tipos de recipientes.

Após organizar a sala o/a professor/a guarda as sacolas e permanece sentado, observando a atividade das crianças e intervindo somente quando necessário, ou seja, em situações que demandem responder a pergunta de uma criança, auxiliar na resolução de algum conflito, quando for necessário começar a recolher o material etc.

Cada sessão de atividades pautadas no brincar heurístico pode durar em torno de 40 min. ou o tempo que o/a professor/a julgar necessário. A brincadeira é dividida em duas partes: a primeira corresponde a exploração e combinação de objetos e a segunda a recolha do material.

No primeiro momento as crianças exploram o material e combinam os objetos uns com outros, elas podem realizar as seguintes ações: empilhar, colocar e tirar, abrir e fechar, enfileirar, agrupar, encaixar etc.

Na segunda fase é o momento de agrupar e guardar todo o material. As crianças recolhem do chão os objetos e vão colocando dentro da sacola correspondente. Nesta parte é o adulto quem dirige a atividade dos pequenos. É uma continuidade da atividade anterior, exercita a mobilidade da criança, auxilia a estruturar o pensamento ao classificar os objetos, para armazenar na sacola correspondente, amplia o vocabulário das crianças. O adulto é quem começa a recolher os objetos e convida as crianças a lhe acompanhar.

É válido reforçar que o êxito das atividades requer planejamento por parte dos profissionais docentes envolvidos e, no caso da experiência junto ao Pibid, os estudantes bolsistas planejavam assessorados pela docente orientadora vinculada a IES e pela docente preceptora, vinculada à escola campo, ambas bolsistas do programa de iniciação a docência.

Em nosso planejamento de materiais, consideramos, tanto quanto possível, buscar promover estímulos sensoriais. Dessa maneira, utilizamos objetos e materiais não estruturados como: prendedores de roupas, copos coloridos, rolos de papel higiênico, espoja, retalho de tecidos, TNT, garrafas pets, barbantes, espelhos, argolas, bolinhas, rolhas, tampas, caixas de papelão ou madeira, lençol, latas, sementes, gravetos, entre outros. Enfim, foram utilizados materiais de diferentes texturas, objetos recolhidos da natureza, objetos comprados ou recolhidos (material reciclável), objetos confeccionados e de diversas procedências.

Essa autonomia na seleção de materiais nos retira da dependência da compra de materiais, o que limita a atuação docente no planejamento e propositura das atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil. O uso de materiais não estruturados expande nossos horizontes e nos auxiliam a pensar e propor situações produtivas para o desenvolvimento infantil, sem, contudo, dependermos da aquisição de materiais ou designação de verba para custeio de atividades.

Outro elemento que recebeu grande atenção dos participantes ao longo do desenvolvimento das atividades foi a elaboração da documentação pedagógica,

considerando o registro cuidadoso das experiências por meio de relatórios e observação acurada da participação e desenvolvimento das crianças.

Todas as sessões foram registradas através de fotos, vídeos e relatórios descritivos, que serviram de base para a elaboração de um portfólio para a documentação e apresentação final do projeto.

A partir das experiências vivenciadas junto ao Pibid e aqui descritas, pudemos verificar que as crianças demonstraram muito interesse e se integraram ativamente às propostas. Ao longo das intervenções na rotina de atividades da turma, verificamos que as crianças participantes expandiram seu repertório de palavras, bem como sua compreensão linguística; demonstraram melhoria na estruturação do pensamento verbal; compreendiam e observavam regras com maior facilidade (especialmente aquelas manifestadas durante a realização das brincadeiras); interagem mais com colegas e se integravam facilmente às brincadeiras, compartilhando materiais.

As crianças, ao longo das vivências com o brincar heurístico adquiriram hábitos de trabalho em grupo, aprenderam a valorizar e a conservar os brinquedos não estruturados a elas oferecidos; mostravam-se cooperativas nos momentos de guardar os materiais e brinquedos utilizados; expressavam-se melhor e interagem mais com os adultos.

A brincadeira heurística trouxe ainda contribuições para a prática docente na creche. A professora preceptora passou a organizar materiais diversos e também a preparar previamente o espaço para as atividades das crianças. Além disso, a docente preceptora desenvolveu a capacidade de observar as crianças e intervir somente quando necessário. A documentação das sessões passou a ser sistematicamente realizada, promovendo a reflexão sobre o processo de aprendizagem das crianças e avaliação do trabalho docente, apontando aspectos que podem ser aperfeiçoados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estruturação deste trabalho de conclusão de curso de graduação se deu a partir da sistematização das experiências vividas no âmbito do Pibid. Ressaltamos a relevância das vivências na escola campo, tanto para a formação inicial docente (dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia) quanto para a formação continuada do profissional docente que atuou como preceptor.

As contribuições para a ampliação dos conhecimentos profissionais docentes manifestaram-se a partir de verificação da expansão do conhecimento técnico científico viabilizado por leituras, construção de textos reflexivos, elaboração de planos de aula e propostas de intervenção, além da confecção de materiais pedagógicos.

Além disso, as crianças que puderam participar das vivências com o brincar heurístico tiveram várias habilidades alavancadas por meio de suas experiências. Ao longo das atividades, as crianças demonstraram ampliação de capacidades cognitivas no campo das linguagens (demonstraram melhoria na capacidade de comunicação); apresentaram melhores condições de interação e sociabilidade entre si; alcançaram melhores condições de atuar colaborativamente; ampliaram a compreensão de regras sociais; passaram a apresentar maior respeito aos materiais utilizados ao longo das brincadeiras.

Assim sendo, a pergunta inicialmente formulada para orientar a construção deste trabalho - considerando que a brincadeira é um dos eixos fundamentais para o trabalho pedagógico na educação infantil, como o brincar heurístico pode contribuir para esse processo? – consideramos que, sem sombra de dúvidas, as contribuições foram muitas, tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a formação docente (inicial e continuada).

Reconhecemos, por fim, a valorosa contribuição do Pibid para a formação dos estudantes de licenciatura e também para o aprimoramento do trabalho docente nas escolas campo.

REFERENCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Número 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Número 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Lei Número 9394/1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BORDIN, R. SOUZA, C. A. de. KUNZ, E. O Brincar Heurístico: pensando a educação física para bebês. **VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**. Matinhos/PR, 2014. 12. p. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>. Acesso em: 04 out. 2021.

BORDIN, R; SOUZA, C. A; KUNZ, E. O brincar heurístico: pensando a educação física para bebês. In: **VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte. Matinhos (PR)**, 2014. Disponível em: <http://congressos.cbe.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137> Acesso em 28/05/2022.

BOTAS, D. **A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Aberta: Departamento de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20materiaisdid%C3%A1cticos.pdf>

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Tradução: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

MARSIGLIA, A. C. et all. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador (BA), n. 9, vol. 1, p. 107-121, abr., 2017.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3ª Edição. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SPADA, Ana Corina Machado. **Tensões e contradições no processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo**. 2016. 321 f., II. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.