

Educação e práticas pedagógicas para a criança: um novo olhar no processo de ensino aprendizagem após a BNCC

Education and pedagogical practices for children: a new look at the teaching-learning process after BNCC

DOI:10.34117/bjdv7n8-437

Recebimento dos originais: 15/07/2021

Aceitação para publicação: 17/08/2021

Pedro Ramon Pinheiro de Souza

Doutorando em Ciências da Educação
Universidad Columbia Del Paraguay – UCP
Email; hunter4you@gmail.com.

Leonardo Augusto de Oliveira Rangel

Juíz de Direito do Espírito Santo
Email: larangel123@gmail.com

Brunna Lucena Cariello dos Reis

Fernando Rogério Gonçalves Amorim

Wiris Carlos Lopes

Maria Alice Marques da Silva da Costa

RESUMO

A ludicidade na educação infantil deve despertar nos educandos a curiosidade e propiciar o prazer em aprender. Sendo assim elegeu-se como questão-problema: Como o trabalho com o currículo e as práticas envolvendo a ludicidade podem favorecer o processo de ensino aprendizagem? Portanto elencou-se como objetivo, analisar de que forma a ludicidade está inserida no processo de ensino aprendizagem nos alunos da educação infantil e ensino fundamental, por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, no sentido de identificar e descrever a concepção de ludicidade pós BNCC. Para isso é de suma importância que o educador identifique a sua própria concepção sobre a ludicidade, e sua relação com a cultura, infância, a sociedade, a educação e seus desafios e avanços teóricos, práticos, políticos e tecnológicos.

Palavras - chave: Ludicidade; Aprendizagem; Educação; infantil; Prática.

ABSTRACT

Playfulness in early childhood education should arouse curiosity in students and provide pleasure in learning. Thus, it was chosen as a problem-question: How can working with the curriculum and practices involving playfulness favor the teaching-learning process? Therefore, it was listed as an objective, the analysis of how playfulness is inserted in the process of teaching learning in early childhood and elementary school students, through an exploratory and descriptive research, in order to identify and conceive of post-

playfulness. BNCC. For this, it is extremely important that the educator identifies his own conception of playfulness, and its relationship with culture, childhood, society, education and its challenges and theoretical, practical, political and technological advances.

Keywords: Playfulness; Learning; Education; children's; Practice.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o tema da ludicidade, a fim de promover uma reflexão crítica e consciente por parte do educador que utiliza o lúdico como recurso pedagógico. Assim, a perspectiva aqui apresentada trata o lúdico como uma possibilidade pedagógica em consonância com a orientação metodológica do trabalho docente na educação infantil.

A ludicidade como atitude pedagógica, nesse sentido, justifica-se por considerar que o educador que pesquisar, conhecer e vivenciar as diversas abordagens da Ludicidade na educação considera que o conhecimento pode ser construído com base no universo infantil, que se desvenda e avança à medida que a criança amplia seu repertório cultural e social.

É importante analisar o processo do desenvolvimento do universo infantil, através da evolução do conhecimento da pedagogia e da psicologia infantil, um novo olhar com novas práticas se faz necessário. As práticas educativas são muito heterogêneas no contexto da educação formal global, apresentando divergências em razão do contexto social, cultural e político e econômico de cada sociedade.

No Brasil, existem diretrizes comuns a serem obedecidas na educação básica em todo território nacional, contudo essas não eliminam as diferenças e traços sociais, históricos e culturais de cada região, havendo inclusive o estímulo à preservação de cada cultura.

O objetivo geral é identificar de que forma a ludicidade como cultura está inserida no processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil e ensino fundamental. Como objetivos específicos são elencados: investigar como a ludicidade é vivenciada como cultura da infância; identificar como a ludicidade se assume na atual BNCC.

No que diz respeito a metodologia, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório descritiva com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico acerca do tema, em livros e artigos científicos. As reflexões apresentadas sobre a ludicidade neste trabalho baseiam-se em um referencial teórico com autores como Kishimoto (2009), Vygotsky (1998), entre outros. Será realizado o estudo dos seguintes

documentos de Lei: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), da BNCC (2017), as quais anunciam em seus textos de lei o trabalho com o lúdico.

2 O BRINCAR COMO CULTURA DA INFÂNCIA

As brincadeiras estiveram presentes na vivência infantil desde os tempos mais remotos da humanidade. A prova disso são as descobertas arqueológicas em túmulos de crianças, datados do século IV a.C., na Grécia. Nessas descobertas, ficou constatado que já existiam brinquedos desde aquela época.

O brincar na história se caracteriza por meio da reprodução de atividades sociais que envolvem a convivência entre crianças e adultos. A importância atribuída ao brincar era relevante nas civilizações da Grécia e de Roma. Os brinquedos e brincadeiras vivenciadas ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a categoria social da infância como construída e produtora de cultura.

James; Prout; Jenks (1998), identificam que existem duas vertentes que caracterizam os estudos relacionados às culturas da infância, analisando que a primeira diz respeito a distintas formas culturais definidas como brincadeira.

Sobre a segunda vertente, aborda os contextos social das crianças entre si, por meio da consideração da identificação com um grupo. James; Prout; Jenks (1998), apontam que existem problemáticas na concepção das duas vertentes, pois a primeira situa o relacionamento infantil com seus pares de forma descontextualizada da vida, desconsiderando que a criança vive em um contexto social e histórico-cultural, no qual mantém relação com adultos e pessoas diversas.

A segunda vertente busca considerar o contexto sócio-histórico-cultural, mas se centra somente na relação entre as crianças, desconsiderando o relacionamento entre a infância e os adultos. Não obstante, existe o reconhecimento de que as experiências das crianças documentam um modo de vida específico que tem a ver com o contexto social no qual elas se desenvolvem.

Fundamentando-se nos estudos de James; Prout; Jenks (1998), Borba (2007, p. 38) assevera que estes autores:

sinalizam que a identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas. As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social.

Por esse ângulo, as crianças, à medida em que estão inseridos nos espaços escolares, interpretam a cultura adulta ativamente, contextualizando-a com sua realidade de vida. Ao definir a cultura infantil, integrando-a à autonomia do infante, James; Jenks; Prout *apud* Borba (2007, p. 39), sugerem que, possivelmente, “culturas infantis existam apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios e parques de recreação nas escolas [...]”.

Nesse sentido, as culturas infantis se criam nos espaços em que as crianças estão livres e dissociadas da visão do adulto. Portanto, são uma construção coletiva dos infantes criadas a partir da ação social destas frente às estruturas tanto sociais, quanto institucionais em que estão inseridas.

Sendo assim,

partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si. (BORBA, 2007, p. 40).

Baseado no exposto anteriormente, a interação entre os adultos e as crianças, fazem com que os infantes interpretem o mundo à sua volta, atribuindo significados. Nesse sentido, de acordo com Corsaro (2003), as culturas infantis se embasam em um processo social produzido e partilhado coletivamente.

Corsaro (2003), justifica a reprodução interpretativa por meio de dois termos: a interpretação, a partir da apreensão e inovação e a reprodução, a qual se realiza por meio da ressignificação da criança sobre a sociedade, transformando-a.

Por esse ângulo,

as culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Segundo suas proposições, as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a reiteração (compreendida como a não linearidade temporal

das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares). (BORBA, 2009, p. 145).

Nesse contexto, o brincar se institui como a interação coletiva da criança que propicia tanto a aprendizagem, quanto a sociabilidade, criando as culturas da infância. Portanto, as culturas da infância se constituem na interface entre o que a cultura adulta produziu para as crianças e as produções culturais geradas pelas próprias crianças.

A respeito das culturas da infância, Delalande (2001) ao situar sua pesquisa nos pátios escolares de recreação, abstraiu que estes são como uma microsociedade, que, por meio da abstração das crianças, se constituem como formas de sociabilidade específicas.

A esse respeito, no livro intitulado *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*, Delalande realizou um estudo etnográfico em três escolas francesas, evidenciou que culturas são construídas a partir das brincadeiras.

Nessas brincadeiras, existiam regras específicas estabelecidas coletivamente, construídas a partir do objetivo de brincar com o outro. Ao brincar com o outro, a criança compartilha sentidos, gestos, linguagem, regras e valores, que vão sendo apropriados e internalizados a partir da ressignificação, por parte destas, do processo de escolarização.

Dessa forma, a brincadeira pode ser concebida como cultura infantil e espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis. Concebe-se que o brincar é uma atividade social significativa de pertencimento humano, constituindo para o infante uma forma de interpretar a sociedade. Portanto, o brincar é considerado essencial para que as crianças construam suas relações sociais à medida em que interpretam o mundo, tanto coletivamente, quanto individualmente. (BORBA, 2009).

Pode-se dizer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira representam formas singulares de cultura onde especialmente as crianças compreendem o mundo. Mesmo ocorrendo em diferentes culturas, é possível encontrar os mesmos brinquedos.

Kishimoto (2009, p. 6) acrescenta que "a modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade". Conforme afirma Kishimoto (2009), a importância do jogo já fora destacada por filósofos como Platão e Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, que defendiam, àquela época, o papel do jogo na educação.

O brinquedo, como estratégia de ensino, representa ação estimulante e funcional, que ultrapassa o valor do objeto em si e de seu conteúdo simbólico. Como o próprio Brougère (2010, p. 66), afirma:

ao propor ações, sejam elas sensório-motoras, simbólicas ou sustentadas pela presença de um sistema de regras, o brinquedo estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura, comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança.

Em consequência disso, existe a possibilidade de transmissão de certas condutas sociais por intermédio do brinquedo, haja vista que é pelo processo da imitação lúdica do real que a criança incorpora certos hábitos e atitudes de valores para a sua sobrevivência, por meio de uma convivência saudável.

Brinquedo e brincadeira comunicam-se com a criança e não se confundem com jogo, mas são acompanhados da mesma seriedade que o vivenciar dessas atividades representa em suas vidas (KISHIMOTO, 2009). Brincadeiras que exigem a movimentação do corpo como correr, pular corda, elástico, brincar de esconde-esconde representam uma simbologia (KICHIMITO, 2014).

O esconde esconde tem associações simbólicas com Dionísio, o menino deus. Conhecido no Brasil, como picolé, manja, manjar, mancha, pilha e moçambê, sua regra básica é a perseguição: um pegador e outros que devem correr ou esconder-se para não serem pegos“ (KICHIMITO, 2014, p. 101).

Portanto, a imagem do brinquedo representa a simbologia da sociedade que a criança constrói para si própria, tendo em vista que o brinquedo, além de condicionar a ação da criança sobre o mundo, também oferece um suporte determinado que ganhará novos significados por meio da brincadeira.

O brinquedo se constrói pelo domínio do valor simbólico sobre a sua função principal, tratando-se de um objeto que a criança manipula livremente, não se condicionando às regras. Nesse sentido, a brincadeira se constitui como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo, em que a criança socializa o seu desejo através da brincadeira. Conforme Brougère (2010, p. 104):

a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe.

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia à medida em que possui uma interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. Sendo assim, a cultura lúdica é diferenciada em todos os lugares onde a brincadeira é possível, ou seja, na escola ou em casa. A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, se fundamentando em brincadeiras tradicionais associadas a outras que demandam a imaginação infantil.

Por meio do brinquedo, a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, se situando no universo do consumo, respondendo às solicitações que lhes são destinadas, construindo uma estratégia para desenvolver sua autonomia. A brincadeira se institui como um processo de relações culturais interindividuais, pressupondo uma aprendizagem social, pois a criança aprende a brincar, compreendendo e dominando inicialmente a brincadeira, para depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre os documentos que norteiam a educação, assegurando esse direito à mesma, se citam a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2018.

No que diz respeito aos referenciais curriculares nacionais para a educação básica, a Declaração Universal dos Direitos das crianças, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro de 1959, foi reestruturada por meio da Declaração dos Direitos da Criança, a qual enfatiza que todo infante tem direito de receber educação primária gratuita, de qualidade, com oportunidades para se desenvolver de forma igualitária.

Nesse âmbito, a criança deve desfrutar do uso de jogos e brincadeiras que deverão estar planejados para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao Estatuto da criança e do adolescente (ECA), no artigo 16 se estabelece que o direito à liberdade das crianças e adolescentes compreende o brincar, praticar esportes e divertir-se.

O artigo 59 do ECA anuncia que os Municípios, Estados e União, de forma associada, deverão proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a

infância e a Juventude. No Referencial Curricular Nacional para a Educação, se anuncia que o brincar transforma os conhecimentos que as crianças já possuíam anteriormente (BRASIL,1998).

No final do século XX, o marco legal que norteou as reformas educacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Posteriormente, por meio de Decretos e Regulamentações, suas orientações repercutiram na organização das escolas.

Analisando o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010) pretende-se, de acordo com BRASIL:

institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores (BRASIL, 2010, p, 6).

Ademais, a educação nas Instituições de ensino passa a ocorrer com o propósito de formar indivíduos a partir do desenvolvimento de competências e da criatividade.

Não obstante, a BNCC se institua enquanto um documento que deverá nortear o processo de ensino e aprendizagem, a partir da concepção de um currículo comum, sua implementação foi alvo de críticas, pois, mesmo que tenha havido uma consulta pública aos educadores, o resultado final demonstrou que a versão aprovada foi produzida por especialistas contratados pelo governo, discordando das abordagens defendidas pelos docentes e por estudos realizados nos diferentes campos do conhecimento.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de contribuições, tanto individuais, quanto de organizações e de redes de educação de todo o País, relacionado aos pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

As contribuições advindas do processo de consulta foram compilados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), subsidiando a elaboração da segunda versão. A segunda versão da BNCC foi debatida em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de

Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A Base Nacional Comum Curricular alerta que a transição da educação infantil para o ensino fundamental requer muita atenção, tendo em vista equilibrar as transformações que serão introduzidas, pois é necessário garantir a integração e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Conforme a BNCC do Ensino Fundamental, anos iniciais:

ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2017, p. 53).

Na BNCC, as práticas corporais compõem uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, sendo que uma das unidades específica sobre os jogos e brincadeiras. Nesse sentido,

a unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BNCC, 2017, p. 172).

Consequentemente, as brincadeiras, além de serem estudadas ao longo dos anos por alguns teóricos da educação, tomaram formas de expressão, pois são direitos garantidos das crianças pelas leis, e que necessitam de cumprimento, em sua plenitude.

É importante analisar o processo do desenvolvimento do universo infantil, através da evolução do conhecimento da pedagogia e da psicologia infantil, um novo olhar com novas práticas se faz necessário. As práticas educativas são muito heterogêneas, no contexto da educação formal global, apresentando divergências em razão do contexto social, cultural e político e econômico de cada sociedade.

No Brasil, existem diretrizes comuns a serem obedecidas na educação básica em todo território nacional, contudo essas não eliminam as diferenças e traços sociais, históricos e culturais de cada região, havendo inclusive o estímulo à preservação de cada cultura.

Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Educação Infantil promove experiências em que a criança observa, manipula, investiga e explora seu entorno. (BRASIL, 2017).

No mesmo olhar, o Currículo do ensino municipal da cidade de Mossoró reafirma que as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas através de elementos de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento.

O currículo representa o núcleo das práticas pedagógicas, uma vez que somente por sua intermediação podem ser alcançadas as condições indispensáveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse aspecto, as práticas pedagógicas devem ser organizadas considerando os princípios norteadores do currículo, pautados nas quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturados da educação na sociedade atual, quais sejam, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver, aprender a fazer.

A BNCC orienta a elaboração do currículo da escola, traçando os conteúdos que deverão ser elencados, conforme a concepção de formação de homem, sociedade, cultura, educação.

Seguindo esse contexto, a educação contemporânea demanda uma educação voltada para práticas pedagógicas mais flexíveis, que compreendam as singularidades infantis, atenda e promova o desenvolvimento da criança.

Os Princípios de Educação infantil estão materializados nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, esses direitos devem estar expressos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, através de experiências que sejam significativas para a criança.

Compreende-se que esses direitos em consonância com a BNCC norteiam as propostas pedagógicas, programas e projetos pedagógicos nesta etapa de ensino das redes municipais de Educação Infantil.

Assim, o currículo na Educação Infantil prioriza a formação identitária, a ludicidade, a autonomia, a autoestima, a cooperação, as interações e as brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de situações cotidianas que permitam a construção da sua identidade, da imagem de si mesmo e do mundo em que vive (Currículo de Mossoró).

Pela primeira vez, o Brasil possui uma Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o desenvolvimento da criança se dá por meio de brincadeiras, além de se realizar a partir do relacionamento entre os infantes. Assim, a Educação Infantil promove experiências em que a criança observa, manipula, investiga e explora seu entorno (BRASIL, 2017).

Por esse ângulo, dentre os direitos assumidos pela BNCC (2017), em relação à aprendizagem e desenvolvimento, está o brincar. A criança, ao brincar, pode se expressar e conhecer o outro, resolvendo conflitos, ao passo que explora o ambiente de ensino e aprendizagem. No mesmo olhar, o Currículo da educação infantil reafirma que as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas através de elementos de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento sendo a brincadeira um fio condutor desse processo.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É através dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, interage com o meio e com a cultura. Através da brincadeira, a criança imagina diferentes situações e assume diversos papéis. Para o filósofo, a essência da brincadeira está na relação do significado e da percepção visual da criança, entre situações do pensamento e situações reais. Essa relação permeia toda a atividade lúdica e indica o desenvolvimento da criança, influenciando-a na forma de encara suas ações no mundo.

4 CONCLUSÃO

A educação contemporânea demanda uma educação voltada para o lúdico, com práticas pedagógicas mais flexíveis, que compreendam as singularidades infantis, atendam e promovam o desenvolvimento da criança. Os princípios de educação infantil estão materializados nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, esses direitos devem estar expressos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, através de experiências que sejam significativas para a criança. Compreende-se que esses direitos em consonância com a BNCC (2017) norteiam as propostas pedagógicas, programas e projetos pedagógicos nesta etapa de ensino das redes municipais de Educação Infantil.

Assim, o currículo na Educação Infantil prioriza a formação identitária, a ludicidade, a autonomia, a autoestima, a cooperação, as interações e as brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em situações cotidianas que

permitam a construção da sua identidade, da imagem de si mesmo e do mundo em que vive.

Aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 1981.
- BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **BRASIL, Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer. **A participação social das crianças nos grupos de brincadeira**: elementos para a compreensão das culturas da infância. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Momento, Rio Grande, 18: 35-50, 2006/2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site. Acesso em: 30 de julho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site. Acesso em: 30 de julho de 2021.
- BRASIL. **ECA** disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 30 de julho de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORSARO, W. **WeÊre friends right?: inside kids'culture**. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003. Disponível em <https://www.microsoft.com/en>

us/research/video/were-friends-right-inside-kids-culture/ (vídeo). Acesso em 30 de julho de 2021.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DELALANDE, J. **La cour de récréation**: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001. Disponível em <https://books.openedition.org/pur/24138>. Acesso em 30 de julho de 2021.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998]. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CbproApQsCAC&oi=fnd&pg=PA138&dq=Theorizing+childhood.&ots=r uQE7pbK4B&sig=zQdqNfyr_l8peSdCmJtRVCLS2cs#v=onepage&q=Theorizing%20childhood.&f=false. Acesso em 30 de julho de 2021.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogos, brinquedo e brincadeira do Brasil**. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones* - N° 24 - Junio 2014.

KISHIMOTO, T.M.(Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/>. Acesso em 30 de julho de 2021.

SARMENTO, J. As **culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade**. 2002.

SILVA, C. F.; FERREIRA, V. S.; RAITZ, T. **Desafios da Sociologia da Infância**: uma área emergente. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, p. 75-80, 2009.