



Fundação Presidente Antônio Carlos – FUPAC
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá
www.ubafupac.com.br

Ludicidade e Planejamento na Educação Infantil

PAIVA, Marcilene Maria de. Graduanda em Pedagogia – Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá.

E-mail: marcilenedepaiva737@gmail.com

SOUZA, Marilia Marota de: Orientadora e Professora da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá.

E-mail: mariliasouza@unipac.br

Curso de Pedagogia
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá
Ubá-MG/junho/2023

Resumo

O presente estudo busca ressaltar a importância da ludicidade e do planejamento no processo ensino da educação infantil, estabelecendo uma compreensão de como as atividades lúdicas são determinantes para uma aprendizagem significativa nessa etapa de escolarização. Com base nessa justificativa, o objetivo geral deste estudo consiste em descrever as metodologias de ensino e a ludicidade aplicadas junto à educação infantil, tendo por objetivos específicos destacar as principais características da educação infantil, analisar a ludicidade e suas aplicações junto ao processo educacional e as instruções para seu planejamento pedagógico. Para atingir tais objetivos, adotou-se a revisão de literatura sobre o tema, ressaltando como os docentes buscam implementar metodologias cada vez mais eficientes no processo educacional nessa etapa de escolarização. Pode-se concluir que os professores precisam realizar adaptações junto à rotina da educação infantil, sendo a ludicidade um dos focos mais indicados para a promoção das interações sociais, criatividade, formação crítica e aprendizagem significativa de forma prazerosa.

Palavras chave: Educação infantil. Ludicidade. Docentes. Planejamento.

Summary

This study seeks to emphasize the importance of playfulness and planning in the teaching process of early childhood education, establishing an understanding of how playful activities are crucial for meaningful learning at this stage of schooling. Based on this justification, the general objective of this study is to describe the teaching methodologies and playfulness applied in early childhood education, with the specific objectives of highlighting the main characteristics of early childhood education, analyzing playfulness and its applications in the educational process and the instructions for your pedagogical planning. To achieve these objectives, a literature review on the subject was adopted, highlighting how teachers seek to implement increasingly efficient methodologies in the educational process at this stage of schooling. It can be concluded that teachers need to make adjustments to the routine of early childhood education, with playfulness being one of the most suitable focuses for promoting social interactions, creativity, critical training and meaningful learning in a pleasant way.

Keywords: Child Education. Playfulness. Teachers. Planning.

1. Introdução

Na escolha de um assunto a ser desenvolvido com crianças, optou-se por uma abordagem acerca da importância da ludicidade e do planejamento para o ensino infantil. Kishimoto (2017, p.29) cita que brincar é uma “atividade livre e espontânea que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico.” Ressalta, ainda, que “em cada fase da vida há diferentes formas de brincar, isso mostra que o ato de brincar é uma necessidade interior do ser humano, característico ao processo de desenvolvimento.”

Considerando a importância do tema, o objetivo geral deste estudo consiste em descrever as metodologias de ensino e a ludicidade destinadas à educação infantil, tendo por objetivos específicos destacar as principais características da educação infantil, analisar a ludicidade e suas aplicações junto ao processo educacional e as instruções para seu planejamento pedagógico.

Professores e profissionais de educação observaram que, por meio das atividades promovidas pela ludicidade, as crianças apresentavam uma maior estabilidade no processo de aprendizagem, assim como seu envolvimento do que era apresentado pelos professores, tornando o processo de construção do conhecimento prazeroso e cada vez mais significativo. Assim, observou-se a eficiência da utilização de atividades lúdicas nas rotinas escolares, principalmente planejadas para promover a interação entre os estudantes e o ambiente que os cercava. (OLIVEIRA, 2010).

Considerando que a ludicidade vem ganhando cada vez mais espaço na rotina escolar, promovendo uma nova metodologia de ensino junto ao ambiente de aprendizado, destaca-se que a ludicidade pode ser uma aliada importante na consolidação do processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

2. Metodologia

Adotando a revisão de literatura sobre a ludicidade e o planejamento destinado à educação infantil, foram consultados livros, dissertações e artigos científicos que abordam os seguintes termos: “Metodologia e Ludicidade na educação infantil”, “Educação Infantil”, “Planejamento e Educação infantil”, associando esses termos sinônimos para a busca, tais como jogos e brincadeiras.

Os critérios de inclusão foram trabalhos que discorressem sobre a Educação Infantil, suas metodologias de ensino, planejamento e ludicidade, excluindo-se esses termos relacionados às demais etapas de escolarização.

3. Referencial Teórico

3.1. História da Educação Infantil

A educação infantil brasileira passou por diversos estágios até se configurar como uma fase essencial da vida escolar, pois todo o período colonial brasileiro foi caracterizado pela falta de uma concepção de infância que garantisse às crianças o direito de serem realmente crianças e tivessem acesso à alimentação de qualidade, moradia digna, saúde e educação sem discriminação social ou racial. Quanto aos aspectos históricos, Bastos (2010) esboça todo um

panorama da Educação Infantil do século XIX no Brasil. Até meados do século praticamente não havia atendimento para crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches devido à estrutura familiar então tradicional em que o pai da família trabalhava em busca de sustento e a mãe cuidava as crianças.

No final do século XIX, os conceitos de Educação Infantil desenvolvidos na Europa começaram a ser discutidos no Brasil. A partir dessa época, surgiram as primeiras instituições dedicadas ao atendimento de crianças pobres. Surgiram então as primeiras creches brasileiras, montadas por médicos com a ajuda de mulheres de classe média para cuidar dos filhos dessas trabalhadoras domésticas. Portanto, pode-se dizer que as primeiras iniciativas voltadas às crianças no Brasil foram de cunho médico-sanitário (BASTOS, 2010).

Segundo Carvalho (2011, apud BASTOS, 2010), após a Proclamação da República, o investimento foi feito na educação, mas a ênfase foi ao ensino fundamental. Foi somente com o processo de urbanização brasileiro e consequentemente a industrialização que surgiu a necessidade de cuidar das crianças.

A urbanização e a industrialização se intensificaram nos centros urbanos, acarretando efeitos que afetaram e alteraram a estrutura familiar e o cuidado com as crianças pequenas. Com o emprego de trabalhadoras na indústria, as mães se depararam com o problema de encontrar soluções emergenciais para o cuidado de seus filhos (LEITE, 2018).

A partir de 1922, surgiram as primeiras regulamentações de creches e surgiu um movimento de renovação pedagógica denominado Escola Nova, que embora se concentrasse na educação pré-escolar, os estudos da época eram voltados para crianças das classes socialmente favorecidas (BUJES, 2011).

Segundo Bastos (2010), o movimento Escola Nova pregava que a escola não deveria preparar as crianças com uma visão de vida centrada no adulto sem considerar o pensamento, o conhecimento das crianças e as necessidades e interesses das próprias crianças. No Estado Novo, as políticas voltadas para a criança configuraram medidas de tutela e proteção para esse público. A educação deixou, então de ser voltada para os adultos e passou a partir de interesses e necessidades identificadas por meio de estudos e análises para as crianças.

Até a década de 1980, a Educação Infantil estava fora da educação formal, pois essa tinha início a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da Constituição de 1988, crianças de zero a seis anos têm direito assegurado de atendimento em creche e pré-escola, sendo este um dever do Estado (BRASIL, 2018b).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN (BRASIL, 2018a, p.22), a educação infantil compõe a primeira etapa da educação básica, com

atendimento de crianças até os cinco anos de idade, já que, a partir de 2006, o início do ensino fundamental foi antecipado para seis anos. Assim, fica estabelecida a oferta da Educação Infantil, conforme esclarecido no artigo 30 dessa lei, em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” Ainda, em seu artigo 26, essa legislação determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2018a, p. 19).

Com base nessa determinação, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2018b, p. 7), de caráter normativo, estabelecendo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” Assim, a organização da Educação Infantil, de acordo com essa normativa, é esclarecida a partir do próximo capítulo.

3.2.A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a Educação Infantil.

A BNCC esclarece que a Educação Infantil é a “primeira etapa da Educação Básica”, onde o cuidar e o educar estão vinculados, sendo indissociáveis nessa etapa de escolarização. Cita ainda que ela é “o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.” (BRASIL, 2018b, p. 36).

Dessa forma, ficam estabelecidas nesse documento idades e nomenclaturas para a organização da educação infantil, sendo elas: bebês, de zero a um ano e seis meses; criança bem pequena, de um ano e sete meses a três anos e onze meses; crianças pequenas, de quatro anos a cinco anos e onze meses. (BRASIL, 2018b).

De acordo com essa normativa, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, as interações e a brincadeira determinam o eixo estruturante nessa etapa de escolarização, pois essas são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2018b, p. 37).

Para a Educação Infantil, a BNCC especifica direitos de aprendizagem num total de seis. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os referidos direitos garantem as condições para que as crianças da Educação Infantil aprendam como desempenhar funções nos espaços diversos onde se inserem e, assim, possam se sentir provocadas a resolver as situações problemas, como também construir suas relações com os demais participantes e o seu entorno. (BRASIL, 2018b).

Quanto à organização curricular, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações,” (BRASIL, 2018b, p. 25).

Ao esclarecer sobre o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, a BNCC afirma que se deve evidenciar as interações entre as crianças e dessas com os adultos, possibilitando que ela se identifique, quanto identifique os outros e, assim, construa sua “autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.” (BRASIL, 2018b, p. 40). Quanto ao campo “corpo, gestos e movimentos”, será através da vivência de atividades corporais que a criança explorará o mundo e o espaço, “por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos.” (BRASIL, 2018b, p. 40). O campo de experiência denominado “traços, sons, cores e formas” oportunizará às crianças “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”, para que elas “desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.” (BRASIL, 2018b, p. 41). Já para a “escuta, fala, pensamento e imaginação”, como campo de experiência, a literatura infantil é citada como fonte para esse fim, oferecendo condições às crianças para que

possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018b, p. 41).

Entendendo que o professor será o mediador entre os textos e as crianças, essa ação poderá auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura, ampliar o conhecimento de mundo

da criança, bem como desenvolver sua imaginação, além da familiaridade com gêneros literários diversos (BRASIL, 2018b).

Em relação ao campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, são indicadas atividades que possibilitem às crianças “fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”, oportunizando a ampliação de “seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.” (BRASIL, 2018b, p. 42-43).

A BNCC evidencia que as competências básicas a serem aplicadas dentro do processo educativo das crianças consiste em uma separação por idade, alinhado as metodologias de ensino para cada faixa etária e observando a evolução dos alunos ao longo do período de educação infantil. Cabe aos professores promover atividades que consolidem informações precisas quanto à evolução educacional dos alunos e se existem alguns problemas de aprendizagem (LEITE, RITTER, 2017).

Bastos (2010) cita que rotina na escola de Educação Infantil produz repetição de padrões. Todas as atividades, quando bem elaboradas e quando bem planejadas, podem proporcionar as experiências necessárias aos bebês e crianças pequenas para que se desenvolvam de forma integral, isso inclui a capacidade de ser um cidadão de bem e apto para a vida em sociedade

Sobre a evolução e elaboração de seus processos de desenvolvimento cognitivo e projetor de suas próprias compreensões acerca do mundo ao seu redor, Mello e Rubio (2013, p. 17) salientam que as crianças, “à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas delas tornam-se mais exigentes.” Assim, cada interatividade tende a promover não apenas os aspectos de evolução social e prática, mas se desenvolvem no ato de conectar-se com os outros através de suas ações afetivas.

De acordo com Pacheco (2014), cuidados são necessários em relação à adaptação da criança ao ingressar na escola, pois ela precisa sentir-se acolhida, aceita e incluída dentro dos procedimentos escolares. A instituição de ensino e os profissionais têm a responsabilidade de promover na criança os melhores sentimentos, uma vez que esses são pilares importantes para o seu desenvolvimento tanto no âmbito educativo como de socialização.

Pode-se observar que uma das principais práticas realizadas atualmente dentro da rotina escolar consiste no desenvolvimento de ambientes e uma pedagogia voltada para o afeto e estímulo dos alunos. Principalmente no que se refere à educação promovida nos

primeiros anos, onde os pequenos têm a necessidade de se sentir à vontade com os profissionais da educação e junto ao ambiente onde passarão seus dias (PACHECO, 2014).

3.3. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil

O ato de jogar e brincar se constitui em ferramentas nas quais as crianças construirão sua realidade, saindo do mundo interior para iniciar suas descobertas e seu mundo real com intuito de configurar os mesmos. Kishimoto (2017, p. 29) destaca que

enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades. [...] o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.

Dessa forma as atividades lúdicas acabam por se apresentar como expressão da liberdade, assim como dos sentimentos dos indivíduos. Em seu aspecto educativo, ao brincar as crianças têm a sua inteligência desenvolvida e conseguem se expressar e, assim, o jogo é baseado na forma de pensar.

Assim, o ato de jogar e brincar se constitui por ele mesmo uma contextualização que engloba o ato de aprender, assim quando executa as regras e a imaginação dentro dos jogos e brincadeiras a criança apresenta um comportamento que vai muito além do que existe na atualidade em termos de hábitos, agindo além do que a realidade vivenciada e isso, ajuda a significar todo o seu processo de desenvolvimento (KISHIMOTO, 2017).

Os jogos e brincadeiras se caracterizam enquanto fato essencial dentro do universo, contribuindo para que a educação ocorra baseada nos princípios da ludicidade visando que os alunos tivessem uma formação mais geral (KISHIMOTO, 2017).

Ao utilizar, na sala de aula, atividades lúdicas o professor tem condições de ofertar uma promoção que ajude no desenvolvimento da capacidade, da imaginação, assim como desenvolve o faz-de-conta, gerando no espaço da sala novas vivências, tornando esses locais como laboratórios de aprendizado constante, permitindo que os alunos vivenciem, experimentem, errem e aprendam (PACHECO, 2014).

Assim, a vivência de atividades lúdicas em sala de aula oportuniza que os alunos se expressem, além de se sentirem úteis e alegres, como gratificados por participarem de momentos criativos onde podem se expressar com prazer. Analisando, o ato de jogar

enquanto elemento que se faz presente no indivíduo, e que se encontra dentro da perspectiva histórica da humanidade (KISHIMOTO, 2017).

Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

Uma das características do jogo consiste no fato do mesmo se fundamentar pela liberdade de criar, modificando ou reorganizando as regras no momento das competições de maneira a atender as demandas dos estudantes, mas ao mesmo tempo que se possa respeitar a espontaneidade que lhe é característica, e assim possibilitar que eles possam expressar seu modo de pensar de acordo com suas culturas de forma ampla e irrestrita. Na infância eles são considerados primordiais (KISHIMOTO, 2017).

Brincando e jogando as crianças têm a possibilidade de produzir suas vivências, transformando a realidade na perspectiva dos seus interesses e desejos usando toda a sua criatividade e dinamismo que lhes são característicos. Os aspectos que envolvem o ato de jogar como as regras, o ato de competir, os tempos, os espaços expõe as crianças a momentos que envolvem a adaptação e a readaptação, provocando comportamentos diversos e tendo como consequência a ação das crianças de maneira constante, podendo assim, desempenhá-la no âmbito social. No entanto, o ato de jogar não se constitui simplesmente de representar as vivências dos alunos, mas tem como meta preparar os mesmos para o que ocorrerá no futuro, exercitando competências e habilidades estimulando para que as crianças se relacionem e aprendam a conviver. (BUENO, 2016).

O ato de jogar consiste no momento em que o jogo acontece, encerra como único objetivo o prazer, e assim oportuniza que se conheça as crianças, pois nesse momento elas não pensam mais em conservar a sua máscara que costuma defendê-la das pessoas mais velhas. Apresenta-se tal qual é, porque não pode dissimular-se e entregar-se a fundo ao mesmo tempo. Nele encontra ocasião de oferecer o grau de suas capacidades, nele prova-se a seus próprios olhos (LEITE, 2018).

Segundo Holzapfer (2013), a classificação dos jogos se apresenta de forma variada, de acordo com critérios diversos dependendo dos autores abordados. Diversos autores se debruçaram sobre os jogos e brincadeiras, buscando dar uma explicação para a origem dos mesmos.

Piaget (1971) classifica os jogos adotando como critério classificatório o grau de complexidade mental, verificando a existência de três tipos de estruturas que caracteriza os jogos: o exercício, o símbolo e a regra. Dessa forma, os jogos no pensamento de Piaget são organizados em três categorias, sendo que cada uma está de acordo com uma estrutura mental: Jogo de exercício sensorio motor, jogo simbólico de ficção, imaginação e de imitação e jogos de regras.

As respectivas categorias estão organizadas por ordem de complexidade de forma crescente e vão desde o jogo sensorio-motor básico até o jogo social mais elaborado. Nesse contexto, Piaget organizou uma estrutura de classificação genética ao qual foi baseada na evolução, e assim classifica os jogos em três grandes categorias que estão interligadas as fases do desenvolvimento infantil (PIAGET, 1971).

Na fase sensorio-motora que vai do nascimento até os dois anos de idade, nessa fase a criança brinca na maioria das vezes sozinha, e nas suas brincadeiras não usa as regras justamente por não ter noção de nenhuma delas (PIAGET, 1971).

Na fase pré-operatória que vai dos dois aos 6 anos aproximadamente, adquirem a noção de que as regras existem e passam a jogar usando as mesmas e os jogos de faz de conta (PIAGET, 1971).

Na fase das operações concretas que vai dos 7 aos 11 anos de idade aproximadamente, as crianças dominam as regras dos jogos e passam a jogar em grupos e por isso gostam de futebol por exemplo (PIAGET, 1971). Nessa perspectiva, ele aponta a classificação dos jogos relacionando os mesmos como jogo de exercício sensorio-motor, simbólico e de regras.

3.4. Importância da Ludicidade na Educação Infantil

As palavras ludicidade e lúdico são, em seu sentido geral, utilizadas como sinônimos de jogos, principalmente ligados ao universo infantil. No que se refere ao viés acadêmico, uma vez que se tenha acesso à literatura, estudos e discussões relacionadas ao assunto, é possível que surjam ressignificações e uma conceituação mais aprofundada (PIRANGI, 2018).

Observou-se que a ludicidade é vista como uma contribuição, como um caminho para o processo de ensino e aprendizagem, sem, no entanto, dizer em que consiste. Percebe-se que há reconhecimento de sua importância sem que se materialize em ações, porém a ludicidade ainda não é totalmente compreendida como elemento estrutural do processo educativo (HOLZAPFER, 2013).

Na rotina educacional, os procedimentos lúdicos têm se tornado uma importante estratégia para estimular os alunos junto ao processo de ensino-aprendizagem. A ação de brincar ocorre em determinados momentos do cotidiano da criança. Neste contexto, Oliveira (2010) ressalta o ato de brincar como um processo de humanização no qual a criança aprende a conciliar efetivamente o jogo, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, julgar, argumentar, como chegar a um consenso, de forma lúdica e prazerosa.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança, para que os jogos que aparecem gradualmente em sua vida sejam mais funcionais às regras. São elementos elaborados que proporcionarão experiências, permitindo a conquista e a formação de sua identidade. No entanto, vemos que brinquedos e jogos são fontes inesgotáveis de interação lúdica e emocional. Para uma aprendizagem eficaz, o aluno deve construir conhecimento, assimilar conteúdo (PIRANGI, 2018).

Para Holzapfer (2013) torna-se evidente que os alunos estão se desenvolvendo cada vez mais com a interação dos jogos ou brincadeiras com os conteúdos educativos, sendo possível aos professores, por meio das atividades, observar ou analisar o desenvolvimento emocional e mental dos alunos, assim como compreender sua forma de interpretação das coisas.

Como é evidente, brincar refere-se a uma série de significados. Pode-se atribuir essa confusão linguística à concessão do mesmo significado a modos distintos de comportamento. Pode-se observar também que brincar se refere a comportamentos que, dependendo do contexto em que se manifestam, podem ser identificados como distintos, inclusive, como “ludicidade”, que podem ou não estar em conformidade com brincar como “jogar”. (PIRANGI, 2018).

Há uma infinidade de definições sobre o jogo, uma delas é baseada na aceitação de que é uma forma totalmente inata de expressão infantil e, claro, mais aceita pelas crianças a partir da qual projetam seu mundo pessoal, suas experiências internas sobre o mundo exterior. A criança, ao brincar, reproduz permanentemente suas sensações profundas de uma forma que libera a tensão adquirida em seu cotidiano (PIRANGI, 2018). É por meio da brincadeira que a criança se relaciona com o meio ambiente e como ela tem de se adaptar progressivamente a uma série de demandas que lhe permitem acelerar seu processo de socialização pessoal na comunidade.

Pode-se destacar como um dos procedimentos mais utilizados para uma efetivação cognitiva das crianças o desenho, o mesmo é uma das metodologias mais adotadas pelos

ambientes lúdicos. Uma vez que incentiva a valorização da criatividade e motiva os alunos a descreverem as coisas a sua forma, além de ser um processo muito natural (HOLZAPFER, 2013).

A essência da ludicidade pode estar localizada nos processos relacionais e interativos empreendidos pelo indivíduo ao longo de sua vida, e nos quais ele investe suas ações com um significado lúdico. Holzapfer (2013) afirma ser a ludicidade como o lugar em que os indivíduos agem sobre suas intenções lúdicas, tanto no sentido de conceber, quanto de manifestar ações. Essa intenção resulta no indivíduo fazendo várias conexões, que ele ou ela manifesta, critica, altera e abandona. As conexões constituem o pacto inicial que define e estrutura a situação lúdica.

Além disso, a ludicidade se distingue da multiplicidade de consequências da condição (lúdica) humana, visto que são geradas nas manifestações e efeitos da ludicidade. A ludicidade situa-se, como tal, mais nos processos dinâmicos, inter-relacionais e interativos empreendidos pelos indivíduos, que atribuem um sentido lúdico aos seus comportamentos, do que nos efeitos finais desses processos (HOLZAPFER, 2013). A ludicidade pode ser entendida como uma ação que ocorre em decorrência de uma condição lúdica. A ação é consequência da ludicidade na medida em que a criança participa da condição que a gera, ou seja, a condição lúdica.

3.5. Planejamento de Ensino para a Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC esclarece que para a Educação Infantil, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018b, p. 39).

Segundo Moreno (2012), para ser educador infantil é preciso gostar de aprender, pois o conhecimento muda a cada dia e novos saberes são construídos e, também, a atualização do profissional da educação infantil deve ser pautada na reflexão de sua prática. Cabe a ele examinar e também refletir sobre sua prática com crianças, em busca de um novo perfil profissional buscando a pedagogia da infância de hoje.

Nesse contexto, a formação de professores de Educação Infantil deve ser uma reconstrução contínua da identidade profissional e pessoal. Esses profissionais devem conhecer as características da infância e sempre valorizar o conhecimento que as crianças possuem. Mesmo que ainda existam educadores insuficientemente capacitados, é necessário

oferecer a esses profissionais, condições adequadas para que possam desempenhar seu trabalho com melhor qualidade. (MORENO, 2012).

Segundo Kramer (2015), a ideia de formação específica para professores era um passo necessário para garantir o direito de todas as crianças à educação de qualidade e para fornecer recomendações para a política de Educação Infantil e formação profissional. Portanto, a formação de professores para crianças na Educação Infantil tem sido amplamente discutida em diferentes segmentos por teóricos e pesquisadores ao longo do tempo.

O Planejamento é o meio pelo qual se constrói as relações entre teoria e prática desenvolvidas em sala de aula. Ele é um desafio contínuo, devido à necessidade de refletir sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida, com o objetivo de que as atividades correspondam às perspectivas com relação à construção do conhecimento dos alunos (VASCONCELOS, 2010). Imprevistos acontecem durante a prática. Muitas vezes, o que foi planejado e o modo como foi planejado pode ser falho, sendo indispensável uma avaliação constante do que foi planejado, adequando-se aos interesses dos educandos.

O trabalho docente implica em um ato técnico formativo, mas sobretudo, político, humano e social. No entanto, para tal, impõe a escolha de que o ofício do professor seja organizado pelo ato de efetivar o planejamento da gestão da sala de aula, como atividade intencional, que promova o desenvolvimento integral de seus alunos em uma perspectiva humana, histórico-crítica. (KRAMER, 2015).

O planejamento escolar é uma ação garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi estipulada no ano de 1996. Por meio dessa lei é assegurado que todos os profissionais que atuam na área de educação possam contar com um tempo destinado para pensar, apontar e efetuar o planejamento pedagógico, obtendo assim um melhor controle das atividades educacionais que ocorrerão durante o ano letivo. (BRASIL, 2018a).

De acordo com Vasconcelos (2010) alguns estudiosos consideram que por meio do planejamento podem ser identificadas e verificadas algumas das fragilidades no ambiente escolar que concedem aos profissionais docentes uma oportunidade de promover as suas atividades de uma forma eficiente ou mesmo minimizar algumas questões presente dentro do ambiente escolar. Por meio dos pontos trabalhados no planejamento os gestores passam a ter uma compreensão mais prática do que precisa ser realizado dentro das rotinas escolares para que os alunos tenham um desempenho positivo, assim como as condições necessárias para o seu desenvolvimento junto ao meio escolar.

No ambiente de ensino infantil, uma das principais características metodológicas está na adoção da ludicidade, utilizando jogos e brincadeiras como forma de apresentar aos alunos um conteúdo ou mesmo verificar a resposta dos mesmos quanto aos ensinamentos promovidos junto a rotina escolar. (KISHIMOTO, 2017). Entretanto, o planejamento escolar desenvolvido adequadamente atende às demandas às quais se reportam, algumas regras básicas são observadas, dentre as quais se destacam a elaboração, a execução e a avaliação de cada etapa construída.

Também é indispensável definir metas claras para cada uma das atividades, relacionando-as ao objetivo central de todo o processo, ou seja, tendo claro que educação e quais conhecimentos querem que eles construam. Sendo assim, o planejamento torna-se realmente um instrumento de trabalho, colocando-se em prática todo acordo imaginado, para que aconteça a avaliação no processo de ensino. (PADILHA, 2011).

Pode-se concluir que cada criança apresenta uma necessidade ou questão a ser trabalhada junto a educação, algo que expressa a importância dos professores e de suas avaliações. São por meio dessas observações comportamentais que os alunos deixam transparecer onde possuem mais facilidade de ensino e quais suas principais dificuldades, podendo os mesmos receber todos os cuidados necessários por parte dos professores ou educadores.

Para a Educação Infantil, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018b), o planejamento deve atender aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos em cada um dos campos de experiência citados anteriormente, não desvinculando o cuidar e o educar, organizando rotinas que priorizem atividades lúdicas para que a construção do conhecimento ocorra de forma prazerosa, que estimule a criatividade, as relações interpessoais, o diálogo, o respeito e as demais contribuições para a formação integral da criança.

4. Considerações Finais

As situações de aprendizagem destinadas à educação infantil deixam claro o quão diverso e desafiador é trabalhar a infância. É importante que os profissionais frequentemente regularmente cursos de formação continuada, para possibilitar a troca de experiências e uma preparação mais adequada para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Além de ser uma prática lúdica e pedagógica, a educação infantil oferece aos alunos a oportunidade de expor seus valores e cultura e, no processo ensino-aprendizagem, auxiliando na ampliação do universo de conhecimentos e novas aprendizagens dos alunos que servirá de base para suas experiências educacionais de forma objetiva.

Deste modo, é possível perceber o quanto o brincar e jogar são importantes e necessários para o processo de ensino-aprendizagem da criança, sendo a ludicidade um instrumento imprescindível a ser adotado pelo professor, já que induz o estudante a refletir e, por meio dessa reflexão, aprender regras, além oferecer a oportunidade de desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Frente às considerações tecidas ao logo deste estudo em relação ao planejamento e a ludicidade no processo de desenvolvimento humano na Educação Infantil, é importante destacar que cabe ao professor, como mediador de aprendizagens, oportunizar situações em que o brincar seja privilegiado e valorizado como estratégia de ampliação e construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 2. ed. (Atualizada até junho de 2018). Brasília: Senado Federal, 2018b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática - da escola a aquática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- BUJES, Maria. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.
- HOLZAPFER, Cristóbal. **Crítica da razão lúdica**. Madrid: Trotta, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925702/pageid/0>. Acesso em: 21 maio 2023.
- KISHIMOTO, T. M. 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: 06 maio 2023.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2015.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**: Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC – Base Nacional Comum Curricular: área de Ciências da Natureza. **Temas & Matizes**. Cascavel, v. 11, nº. 20, p. 1-7, jan./jun., 2017.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. vol. 4, n °1, 2013.

MORENO, Gilmar Lupion. Trabalho pedagógico na educação infantil. **Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil**. Org. Jaqueline Delgado Paschoal. Londrina: [S.l], 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a construção da socialidade e da felicidade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PACHECO, Josemary. **A afetividade na instituição escolar**. Monografia (Especialização em Administração escolar). Recife: Universidade Cândido Mendes de Recife, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIRANGI, Matheus Castro *et al.* **Jogos e Brincadeiras na Educação Física Infantil**. Imperatriz: Faculdade Pitágoras, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2010.