

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ESEFFEGO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Pereira De Sousa

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL: BRINCADEIRAS DE RODA EM CARÁTER MUSICAL**

GOIÂNIA

2022

RODRIGO PEREIRA DE SOUSA

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL: BRINCADEIRAS DE RODA EM CARÁTER MUSICAL**

Monografia apresentada à disciplina de TCC2, no 8º Período do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus ESEFFEGO.

Linha de Pesquisa: Área de Educação Física Infantil

Orientador: Prof. Made Júnior Miranda

Parecerista 1: Prof. Ms. André Luís Dos Santos Seabra

Parecerista 2: Prof. Esp. Silas Alberto Garcia

GOIÂNIA

2022

AGRADECIMENTO

À Deus em primeiro lugar pela força e renovação que sempre me sustenta e por sempre me guiar pelos caminhos menos penosos e me agraciar com forças e colocar tantas pessoas boas e amigas, em minha vida.

À minha linda companheira, esposa, confidente, amiga Raquel Tavares Ferreira por sempre estar ao meu lado oferecendo-me a base e apoio e as vezes o rigor quando necessário para que alcançássemos esse momento.

À Minha Mãe Iraildes Pereira da Silva por sempre fazer-se presente com seus conselhos e incentivo em toda a minha vida terrena.

Aos Meus Pais Iraildes Pereira da Silva e Waldecy Nogueira de Sousa por me trazerem a esse mundo.

Aos Meus Irmãos Edivani Pereira da Silva, Cristiane Pereira de Sousa, Fabricio Pereira de Sousa, Tiago Pereira de Sousa e Gustavo Pereira de Sousa pela presença em minha vida.

Ao Professor Made Junior Miranda pela paciência na orientação e por acreditar que cada indivíduo tem seu tempo e processo de aprendizado.

À Professora Michelle Ferreira de Oliveira pelo olhar fraterno.

Aos Amigos Silas Alberto Garcia e Daniel Monteiro do Carmo Braga por serem meus amigos, pela “camaradagem” e incentivos positivos em vários momentos de nossa jornada e prosas de “marxistas e paideútics”.

Aos colegas de curso e a todos aqueles que eu tenha esquecido de citar agora, pelo coleguismo e pela participação direta ou indiretamente participou desse processo.

À ESEFFEGO e aos Seus Professores pela oportunidade de crescimento acadêmico.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para todos os meus familiares, especialmente à minha esposa, que, com sua dedicação, tem me acompanhado e compreendido minhas ausências.

Dedico também a todos os meus amigos, pelo incentivo aos estudos.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do ser humano.
(Carlos Drummond de Andrade).

Os grandes erram sempre ao brincar com as crianças. A brincadeira é um jogo, e um jogo pressupõe igualdade. Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.
(Autor desconhecido).

RESUMO

Este estudo apresenta olhares sobre as brincadeiras das crianças do primeiro ano do ensino fundamental como importante ferramenta para seu desenvolvimento integral. Vygotsky foi um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, e partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, as brincadeiras de roda em caráter musical assumem uma posição pedagógica privilegiada para o desenvolvimento integral da criança. À vista disso, o problema de pesquisa é investigar qual a influência das brincadeiras de roda de performance musical para o desenvolvimento da aprendizagem da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo geral é analisar a influência das brincadeiras de roda de caráter musical para o desenvolvimento da aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural. Quanto aos objetivos específicos: caracterizar a história e concepções de infância; discutir os preceitos legais e conceituais de ensino fundamental de nove anos; identificar o currículo como essencial elemento para as brincadeiras na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental; entender a importância da teoria histórico-cultural no papel do professor de educação física para as aprendizagens das crianças através de músicas de rodas. O presente estudo tem como opção metodológica uma revisão de literatura, mediante pesquisa qualitativa tipo exploratória. Verificou-se que as cantigas de roda são um valioso instrumento pedagógico para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. No entanto, é necessário compreendê-las à luz da teoria histórico cultural, de que a aprendizagem advém dos contatos e experiências vivenciadas pelas crianças, marcadas pelas condições materiais e de educação que lhes são oferecidas. Dessa forma, sugere-se que haja uma ampliação curricular das brincadeiras de roda em caráter musical para o aprendizado de todas as crianças das etapas do ensino fundamental dentro do atual sistema educacional brasileiro: aprendizado ético, cultural, cognitivo, intelectual e social.

Palavras-chave: Brincadeiras de Roda. Teoria Histórico Cultural. Educação Física.

ABSTRACT

This study presents views on the games of children in the first year of elementary school as an important tool for their integral development. Vygotsky was one of the most important representatives of cultural-historical psychology, and he started from the principle that the subject is constituted in the relationships with others, through characteristically human activities, which are mediated by technical and semiotic tools. In this perspective, musical circle games assume a privileged pedagogical position for the integral development of the child. In view of this, the research problem is to investigate the influence of musical performance round games on the development of children's learning based on Historical-Cultural Theory. The general objective is to analyze the influence of musical round games for the development of learning from the Historical-Cultural Theory. As for the specific objectives: to characterize the history and conceptions of childhood; discuss the legal and conceptual precepts of nine-year elementary education; identify the curriculum as an essential element for games in the transition between early childhood education and elementary school; understand the importance of cultural-historical theory in the role of the physical education teacher for children's learning through wheel music. The present study has as a methodological option a literature review, through qualitative exploratory research. It was found that the circle songs are a valuable pedagogical tool for children in the first year of elementary school. However, it is necessary to understand them in the light of the cultural-historical theory, that learning comes from the contacts and experiences lived by the children, marked by the material and educational conditions that are offered to them. Thus, it is suggested that there is a curricular expansion of musical circle games for the learning of all elementary school children within the current Brazilian educational system: ethical, cultural, cognitive, intellectual and social learning.

Keywords: Wheel Games. Historical Cultural Theory. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1 Concepção de Educação Física e Função social.....	12
2.2 História e concepções de infância.....	13
2.3 Os preceitos conceituais e legais ensino fundamental de nove anos.....	15
2.4 Importância do currículo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos como ferramenta para a aprendizagem por meio do lúdico.....	16
2.4.1 A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.....	18
2.5. Aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio do lúdico à luz dos princípios da teoria histórico-cultural.....	20
2.6 Brincadeiras de rodas de caráter musical: função do professor de educação física.....	23
3. METODOLOGIA.....	31
3.1 Enfoque metodológico e tipo de estudo.....	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 explicita no art. 26, § 3º que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade da Educação Básica

Em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei n.º 11.114/05, que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto essa lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a Lei n.º 11.274/061 trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos.

Com isso, vem surgindo novos estudos sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que a criança enfrenta diversos desafios de adaptação na escola: ansiedade, medo, receios, etc pois os espaços e a interação com os professores e as propostas pedagógicas são muito diferentes entre uma etapa e outra. Nisso, as brincadeiras são importantes ferramentas e uma forma de amenizar as mudanças, contribuindo para desenvolvimento e a aprendizagem cognitiva e intelectual dos alunos.

Essas questões mencionadas colocam as brincadeiras de rodas de caráter musical em uma posição privilegiada nas aulas de Educação Física (EF), ou seja, é uma importante metodologia ativa, na qual o professor tem relevante papel de mediador. Atualmente, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a análise crítica destaca para a importância de se considerar as dimensões cultural, social, política e afetiva na prática das aulas de Educação Física, de forma a se interagir corpo e movimento, cujo caminho é tornar os sujeitos sociais cidadãos autônomos.

A origem das cantigas de roda, provavelmente, vem das cantigas de ninar, que as pessoas cantam para fazer bebês ou crianças dormirem com mais tranquilidade. Elas podem ser encontradas em várias culturas ao redor do mundo, o que mostra como esse é um elemento cultural muito importante.

As brincadeiras de rodas de caráter musical brasileiras, são manifestações coletivas e parte da cultura do Brasil há alguns séculos. As brincadeiras cantadas são formas lúdicas que oferecem a possibilidade de brincar com o próprio corpo, seja através de música, expressão vocal, frases, palavras ou sílabas ritmadas, e entoadas por quem brinca. As cantigas de roda vieram de geração a geração, foram ensinadas de maneira oral, em que adultos cantavam para

as crianças e estas foram decorando. Antigamente, as crianças costumavam brincar juntas, cantar as músicas folclóricas e se divertir fora de casa, junto a vizinhança.

Segundo Mello et al. (2016, p. 76) “a relação das novas gerações com a cultura que configura o processo de humanização é sempre um processo de educação”. Assim, as condições para as apropriações teóricas para uma prática docente que considere a superação do espontaneísmo (ações praticadas de maneira espontânea, natural, sem a determinação de elaborações prévias e intencionalidades) por meio da ludicidade, é de fundamental importância. Os conceitos da Teoria Histórico-Cultural fornece condições necessárias para esse ensino científico.

Nisso, Vigotski relata que o aprendizado se dá por interações sociais, em que o jogo lúdico e o jogo de papéis permitem que haja uma atuação na Zona De Desenvolvimento Proximal (ZPD) criando condições para que conhecimentos sejam materializados ao exercitar no plano imaginativo capacidades de imaginar situações, representar papéis e seguir regras de conduta de sua cultura (MELLO et al.; 2016).

De acordo com Vygotsky existem três níveis de desenvolvimento, como destacado a seguir: Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal. O conceito de ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento atual (efetivo), que é determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial (gama de possibilidades), que é determinado pela solução de problemas, sob a orientação de pessoas mais capazes ou com mais experiência.

Este estudo se justifica por ser o pesquisador um estudioso sobre o assunto, com grande potencial de identificação em seu perfil profissional. O tema corrobora também para trabalhos futuros de acadêmicos que queiram discorrer sobre o tema e pela sua abertura a novas aprendizagens em cursos de formação continuada de professores de Educação Física.

À vista disso, o problema de pesquisa foi investigar qual a importância das brincadeiras de roda de estilo musical para o desenvolvimento infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural.

O objetivo geral foi analisar a influência das brincadeiras de roda de caráter musical para o desenvolvimento infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. Os objetivos específicos foram: verificar a importância da Educação Física na Infância; compreender a teoria Histórico Cultural como mediadora nas relações culturais; identificar nas brincadeiras cantadas ferramentas pedagógicas fundamentais para amenizar a tensão dos alunos na transição entre etapas; entender o papel do professor nas aprendizagens das crianças por meio de brincadeiras de rodas cantadas nas aulas de Educação Física.

O presente estudo tem como opção metodológica uma pesquisa qualitativa, tipo exploratória. Cabe mencionar que a opção por um trabalho de cunho teórico, revisão bibliográfica, decorreu da necessidade de investigar a produção científica sobre o tema em questão. A literatura disponível indica um interesse crescente, por parte de muitos pesquisadores sobre as brincadeiras como ferramentas de aprendizagens nas aulas de educação física.

Este trabalho se estrutura da seguinte forma: introdução, com justificativa, problema e objetivos; revisão de literatura, que abarca a concepção de Educação Física, concepções de infância, ensino fundamental de nove anos, princípios da teoria histórico-cultural, brincadeiras de rodas de caráter musical e função do professor de educação física. Após, delinea-se a metodologia, os resultados e discussões, além das considerações finais e referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Física: concepção e importância social

É importante que se considere as dimensões cultural, social, política e afetiva no trabalho do professor de educação física, entendendo que as pessoas interagem e se movimentam como sujeitos sociais e cidadãos (BRASIL, 2018).

Segundo Prandina e Santos (2016, p. 38):

Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e o do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mediante o compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais (BRASIL, 2018).

Também pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que enfoquem as “experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas”. Para isso, os profissionais carecem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas na análise crítica e no diálogo (BRASIL, 2017, p. 224).

Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional fazem parte do objeto de conhecimento da BNCC, que explicitam, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem (CALLAI; BECKER e SAWITZKI, 2019).

Assim, conforme Batista, Cardoso e Nicoletti (2019) a Educação Física é o componente curricular que frisa as práticas corporais em suas variadas formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações das possibilidades significativas dos sujeitos, lançadas por diversos grupos sociais no decorrer do tempo. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido na cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, segundo Prandina e Santos (2016) as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, singular e contraditório, diversificado, pluridimensional. Dessa forma, afiança-se aos alunos uma (re)construção de um conjunto de conhecimentos que podem ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver a autonomia. Essa autonomia leva a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, que favorece sua participação social de forma confiante.

2.2 História e concepções de infância

Os estudos de Ariès (2006) contribuem muito para a compreensão da historicidade da infância desde o período medieval. A maneira como se olha para a criança e sua educação mudou ao longo dos anos. Atualmente, há maior interesse e mais informações sobre elas. Essa visão coloca a criança como um ser global e detentor de direitos e de conhecimento, sendo também construtora de sua história e identidade.

Isso foi possível porque a ideia de infância estava sendo repensada por leis e lutas históricas e socioeconômicas, fatores que fortaleceram uma visão mais ampla e cuidadosa sobre as crianças e seu desenvolvimento. As décadas de 70 e 80 viram esse movimento ganhar impulso, reconhecendo a criança como um sujeito histórico que merece ser considerado e cuidado com atenção (ARENDRT, 2013).

A educação de uma criança era considerada, segundo Arendt (2013) uma responsabilidade materna nos séculos XIV e XV. As mães "educavam" seus filhos para viver com o trabalho. Crianças de sete a oito anos eram consideradas adultos em miniatura durante a Idade Média e tinham uma certa independência nas atividades diárias, gozavam de um certo nível de autonomia. Porém, não tinham direitos e nenhum sentimento de infância.

As crianças no século XVI e início de XVII eram tratadas como distrações para os adultos, dominadas por paparicação. O sentimento de infância não estava presente na sociedade medieval, mas isso não significa que as crianças eram abandonadas, negligenciadas ou desprezadas. O sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade da criança, que é o que a diferencia essencialmente de um adulto, jovem ou velho. Essa consciência não estava presente (ARIÈS, 1981).

Aos poucos, com o tempo, segundo Gadelha et al.; (2020) foram surgindo locais mais formais e externos ao ambiente familiar para as crianças. Existia o enfoque no desenvolvimento infantil com regras morais e costumes religiosos. A igreja católica conhecia melhor o sujeito

para depois discipliná-lo. E assim deu o surgimento de “escolas” com a influência da igreja católica, baseada na autodisciplina e na obediência.

Segundo Ariès (1981, p. 76) a partir do Século XVII:

A criança começa a ser tratada com mais cautela, e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média. Inicia-se também no século XVII, de acordo com Ariès, os primeiros estudos sobre a psicologia infantil. Alguns teóricos foram extremamente importantes para o estudo da criança, tais como Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que se destaca ao afirmar que a criança é muito mais do que um adulto em miniatura. Afirma também que a infância não é uma mera preparação para vida adulta, mas que tinha um valor em si mesma.

Nas considerações de Faria et al.; (2020) o pensador Froebel (1782-1852) levou adiante essas ideias de criança, trazendo assim o jardim de infância. As crianças eram vistas como sementes que dentro da escola seriam adubadas e cuidadas e logo depois desabrochariam conhecimentos sobre si e o mundo.

No século XX, Vygotsky (2007) afirmou que a criança aprende através das relações sociais com o seu meio, introduzidas na cultura e passada por pessoas mais experientes. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolvem nela, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário.

Vygotsky (2001, p. 89) afirma que:

A construção da realidade, pois, do social (da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele) e, paulatinamente, é internalizada pela criança. O desenvolvimento das crianças se dá de fora para dentro, ou seja, a criança é cópia do meio externo e as características individuais dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

Para Wallon (1995) o afeto é a relação central para a aprendizagem da criança, as emoções exercem papel importante no desenvolvimento infantil; é por meio delas, que a criança expressa desejos e vontades. A criança nasce com recursos biológicos que lhe dão a capacidade de se desenvolver. Porém, é o meio que vai permitir que as suas potencialidades se desenvolvam.

Wallon (1995, p. 54) atribui “uma estreita ligação entre emoção e função postural. O estudo das emoções sob os aspectos biológico e social, tem na emoção condição fundamental as variações no tônus muscular corporal”. Tendo por base a Constituição de 1988, que considera a criança de modo abrangente, como ser humano, outras leis foram implementadas especialmente voltadas para a educação dos pequenos. Tais conquistas decorrem da

participação dos movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta por uma educação acessível a todos (BRASIL, 1988).

Segundo Trevelani (2021) observa-se que ainda é limitada a produção científica no Brasil sobre a concepção de criança com alicerce no enfoque Histórico-Cultural, principalmente no que se associa ao desenvolvimento psíquico ou às regularidades desse desenvolvimento preconizadas por Vigotski e outros colaboradores.

Porém, essa investigação identificou um novo paradigma que vem autenticar os princípios da teoria Histórico-Cultural quando nomeia uma nova concepção de criança. “Tal paradigma permite nova apreensão do desenvolvimento psíquico e uma concepção de criança baseada nas considerações sobre a sua atividade, nas mediações vividas com seu entorno e na educação intencional” (TREVELANI, 2021). A concepção de criança neste enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento.

2.3 Os preceitos conceituais e legais do ensino fundamental de nove anos

A infância se constitui em um dos ciclos da vida singular no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento dos sujeitos que se encontram nesse ciclo precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também, pelos sistemas de ensino, por meio de uma proposta pedagógica e de um projeto pedagógico que expresse uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos (GADELHA et al.; 2020).

A ampliação do ensino fundamental já fora sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros documentos legais. A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui a meta número 02 do PNE (BRASIL, 1996).

Segundo esse documento, para Gadelha et al.; (2020) à medida que o ensino fundamental de oito anos se universalizasse para a população de 7 a 14 anos, o período de escolarização obrigatória deveria ser ampliado, por meio da incorporação da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental.

Assim, foi instituída a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Seu Art. 5º estabelece que “Os

Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental” (BRASIL, 2006). Por fim, o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, aprovado em 15/9/2005, apresenta orientações complementares para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório.

Dessa forma, caso o município já tenha ampliado o ensino fundamental para nove anos, os pais deverão exigir a matrícula dos filhos que tenham seis anos de idade completos até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino. As escolas particulares devem cumprir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos de ensino, pois a LDB em seu Art. 7º, inciso I, estabelece que o ensino seja livre à iniciativa privada, desde que haja “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

A ampliação do ensino fundamental já fora sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros documentos legais. A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui a meta número 02 do PNE (GADELHA et al. 2020).

Segundo esse documento, à medida que o ensino fundamental de oito anos se universalizasse para a população de 7 a 14 anos, o período de escolarização obrigatória deveria ser ampliado, por meio da incorporação da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental. Atualmente, há a Base Nacional Comum Curricular, que, segundo Albino; Silva (2019) parte da premissa que somente se alcançará a equidade, a educação para todos, por se definir quais são as aprendizagens essenciais comuns, e implementar as mesmas políticas educacionais a todas instituições escolares do país.

2.4 Importância do currículo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos como ferramenta para a aprendizagem por meio do lúdico

Os documentos do Ministério da Educação que estabelecem as diretrizes pedagógicas do ensino fundamental de nove anos preconizam que a reorganização curricular leve em conta dois elementos essenciais: que o cotidiano do primeiro ano respeite características peculiares das crianças de seis anos e a importância de que, na esteira da ampliação da duração do ensino fundamental, articule-se ampliação de oportunidades de aprendizagem e de experiências para todos os alunos vinculadas a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas (GADELHA et al.; 2020). Dentre várias indicações sobre quais aprendizagens e

experiências devem ser garantidas as que se referem à atividade lúdica são bastante ressaltadas, como nos trechos a seguir, segundo Gadelha et al.; (2020), p. 12):

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Assim, a proposta curricular do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser compreendida como uma simples adequação dos conteúdos trabalhados no 1º ano do ensino fundamental de oito anos, somados à proposta desenvolvida com as crianças de seis anos, até então, atendidas no último ano da educação infantil.

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, que se encontram na infância, que compõe os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Conseqüentemente, espera-se, desse modo, que essa reelaboração, reflexão e atitude curricular esteja articulada com a educação infantil, num processo de continuidade (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Para isso é necessário conhecer os documentos oficiais para subsidiar esse processo, a saber:

- a) a Constituição Federal;
- b) a LDB nº 9.394/1996;
- c) os pareceres e as resoluções do CNE/CEB e do respectivo sistema de ensino;
- d) orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos;
- e) Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade;
- f) As propostas pedagógicas das secretarias de educação;
- g) Os projetos político-pedagógicos das escolas;
- h) As pesquisas educacionais;
- i) A literatura pertinente;
- j) Parâmetros curriculares nacionais;
- l) Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental;

m) Base Nacional Comum Curricular: reafirma-se a preocupação em se respeitar a infância não só da criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental, mas de todas aquelas que vivenciam esse ciclo de formação e desenvolvimento humano no espaço escolar (BRASIL, 2018).

Portanto, os sistemas de ensino são orientados no sentido de adequarem o projeto pedagógico, o currículo, a estrutura do ensino, os conteúdos, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, os tempos e espaços às especificidades e singularidades da infância de maneira articulada ao cumprimento dos objetivos do ensino fundamental, num processo de transição entre as etapas da educação infantil para o ensino fundamental (KRAMER; NUNES E CORSINO, 2011).

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011) as escolas terão a oportunidade de repensar o ensino para alunos do primeiro ano do ensino fundamental, como sendo o lugar das brincadeiras: revendo currículos, conteúdos, práticas pedagógicas, recursos didáticos, avaliação, metodologias, planejamento, gestão, tempos, espaços, programas e projetos de formação continuada, não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental.

2.4.1 A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental

O Ensino Fundamental é considerado como a segunda etapa da educação básica com duração de nove anos, atendendo crianças com idades entre seis a quatorze anos. Dessa forma, a etapa que o antecede, ou seja, a Educação Infantil que outrora era responsável pela educação das crianças com até os seis anos de idade, ficou atualmente incumbida pela faixa etária que compreende de zero a cinco anos, havendo assim uma ruptura no processo de transição entre as etapas (NEVES, 2011).

A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 estabeleceu a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade. Concedeu-se legalmente aos municípios, ao Distrito Federal e aos Estados, um período de organização e construção das condições para sua implementação até 2010, dado que esta implementação demandava adaptação da estrutura física, pedagógica e administrativa (GADELHA et al.; 2020).

Alterações demandadas foram respaldadas também pela publicação da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Alguns aspectos contribuem para que o processo de transição entre

as etapas não se torne uma ruptura complexa e abrupta, tanto no aspecto comunicativo, afetividade e ludicidade. Nisso, um importante aspecto é o brincar, que é defendido nas duas fases, de acordo com documentos legais: Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010).

Para Neves (2011) a transição entre as duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Com isso, a ludicidade é importante ferramenta metodológica no desenvolvimento das crianças e deve ser garantido a elas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O brincar pode contribuir para um melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo nas crianças com até seis anos (KISHIMOTO, 2011).

Kishimoto (2011); Morais e Moraes (2017) afirmam que a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nessa experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados.

Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva (MORAIS E MORAES, 2017).

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 65):

Dessa forma, é imprescindível que os professores de crianças com seis anos invistam na promoção de atividades lúdicas que contemplem suas necessidades e não somente realizem práticas rotineiras como as atividades xerocopiadas, ditados e coisas semelhantes que não agregam valores e sentidos a sua vivência tanto no chão da escola quanto no contexto familiar.

O papel do professor e da escola é fazer com que os alunos participem ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem como sujeitos ativos, que pensam e opinam sobre as práticas vivenciadas por eles, que interferem diretamente no seu cotidiano dentro e fora da escola. A inserção da criança no Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo esse institucional e pedagógico, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula, e com objetivos claros (NEVES, 2011).

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018). Desse modo, o lúdico deve permanecer e ser evidenciado e vivenciado diariamente, já que é visível que as brincadeiras contribuem nesse processo de transição.

Isso porque a transição representa uma etapa essencial no percurso de uma criança, e, entender o papel do professor para as melhores práticas para favorecer uma transição adequada e o sucesso escolar é de fundamental importância (GADELHA et al.; 2020).

2.5. Aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio do lúdico à luz dos conceitos da teoria histórico-cultural

Os estudos de Vigotski (1991) enfatizam a natureza social do desenvolvimento psicológico, assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais. Dessa forma, esse autor supera a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Para o autor, o psicológico deve ser entendido nas suas funções sociais e individuais e a construção do conhecimento deve ser determinada pelas interações mediadas socialmente.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, conforme relatado por (FARIA et al.; 2020) o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem.

Segundo (MELLO et al.; 2016) a atividade principal constitui um elo prático que liga a criança ao mundo. É através da atividade principal, as brincadeiras, que a criança estabelece um contato ativo com o mundo exterior que propicia seu desenvolvimento. Desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano.

Logo, nessa perspectiva, o sujeito é visto como concreto, situado, datado e privilegia-se o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2007). Ao abordar a questão da ZDP, Vigotski (2001) amplia e dá grande importância ao papel do ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A ZDP é reconhecida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real,

ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

O desenvolvimento efetivo ou desenvolvimento real, são funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver sozinha, ou seja, de forma independente, produto final do desenvolvimento. A área de desenvolvimento potencial (ou ZDP), compreende as funções que ainda estão em processo de maturação, e, portanto, necessitam de assistência de adultos para que possam ser desenvolvidas (VYGOTSKI, 2007).

De acordo com Conceição (2016, p. 75):

A Zona de desenvolvimento proximal remete deste modo para a pertinência da estimulação da aprendizagem com base em tarefas que promovam o desenvolvimento, constituindo-se essencial no modo como o indivíduo adquire progressivamente controlo e responsabilidade individual pela resolução de problemas. Assim, o processo de desenvolvimento implica que o indivíduo seja orientado e guiado, aprendendo através da observação e interação com outros mais experientes na resolução de atividades (adequadas à sua Zona de desenvolvimento proximal), num processo que se torna progressivamente interiorizado e autorregulado.

Dessa forma, para Vigotski (2007) a originalidade do desenvolvimento da criança reside no fato de que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das funções culturais e, de outro lado, as funções de natureza culturais têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se.

Em condições normais de desenvolvimento biológico, para Duarte (2006) as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo até mesmo previsível. O desenvolvimento orgânico é regido por forças naturais e o desenvolvimento cultural, que define a especificidade humana, emerge da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural com auxílio da mediação do outro.

Considera-se, nessa perspectiva, segundo Vigotski (2007) que o sujeito, ao nascer, ainda não está “pronto” e que o mesmo será aquilo em que se transformará a partir de suas interações sociais nos mais diversos contextos. Assim, é possível compreender que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nesse aspecto, pontua-se o papel primordial do professor como mediador, uma vez que, ao interagir com o aluno, o auxilia a internalizar o que vai sendo construído na relação.

Para que ocorra a assimilação dos conceitos científicos, é necessário que haja um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido pela atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá por meio dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamentos diversos. O fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos (DUARTE, 2006).

Sendo assim, qualquer situação de aprendizado apresenta uma história prévia e, conseqüentemente, as crianças já possuem suas primeiras hipóteses sobre os conteúdos a serem trabalhados, as quais só não podem ser percebidas pelos “psicólogos e professores míopes”. Dessa forma, para Vigotski (2007) o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos.

Para Duarte (2006) a natureza da brincadeira consiste na transição entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. No brincar espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo.

Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Vigotski não concorda que a criança aja de forma puramente simbólica no brinquedo e nem que essa atividade seja o outro mundo da criança (FERNANDES e CASAROTTO, 2018).

Ao brincar, a criança opera no campo do significado, porém sua ação ocorre como na realidade. Logo, essa contradição se apresenta como um aspecto importante para o seu desenvolvimento. As situações de brincadeira, segundo Duarte (2006) propiciam uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, sendo uma atividade condutora no desenvolvimento da mesma.

Para Fernandes e Casarotto (2018) e Silva; Costa e Santos (2017) quando se concebe que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, sendo essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, este processo deixa de ser naturalizado e os profissionais que atuam na escola passam a compreender que quanto mais ensino, mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Considerando, dessa forma, a atividade principal como a atividade que governa mudanças importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em suas condições reais de vida, a brincadeira, que é atividade própria do estágio pré-escolar, permite a criança diferenciar novos tipos de atividade, já que a instrução surge através do aprender brincando.

Para Duarte (2004) a imaginação da criança se ativa por meio do brinquedo: ela se apropria de padrões de comportamento tidos como apropriados pela sociedade e aprende as funções sociais das pessoas. Este é um momento importante na formação de sua personalidade, e é dessa forma que ocorre a mudança na sua relação com sua realidade. Esta sinaliza o critério de transição de um estágio a outro do seu desenvolvimento.

2.6 Brincadeiras de rodas de caráter musical na cultura lúdica: o papel do professor de educação física nas brincadeiras de rodas

Cabe ao professor superar o espontaneísmo (ingênuo, inocente, irrefletido, mecânico) nas práticas pedagógicas curriculares, o que somente será possível por meio do trabalho intencional, bem como seu entendimento e apropriação das concepções de infância e de desenvolvimento humano (MELO, 2007).

O brincar não é uma qualidade inata da criança. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. Isto é, a criança aprende a brincar e isto se dá desde as primeiras interações lúdicas entre a mãe e o bebê (GADELHA et al.; 2020). Para Brougère (2010, p. 21) a “criança começa a se inserir no jogo preexistente da mãe mais como brinquedo do que como parceira”, mas, aos poucos, começa a perceber as regras implícitas e passa a desempenhar papel mais ativo.

Segundo Santos e Pereira (2019) a brincadeira de roda é um tipo de brincadeira relacionada ao folclore, isto é, está filiada ao campo da cultura popular. Tem como características principais a transmissão oral e o anonimato da autoria. Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da cultura.

Para Brougère (2010) o campo da brincadeira tradicional é vasto, como se pode detectar na rica obra de Veríssimo de Melo intitulada “Folclore Infantil”. Entretanto, as brincadeiras estão mais diretamente relacionadas com a música que, para efeito de sistematização, chamei de brincadeiras tradicionais musicais.

O caráter lúdico da música lhe é inerente; as crianças, historicamente, sempre se aproximaram da música. Da canção de ninar e do chocalho ao primeiro CD pedido de presente, a vida da criança, em diferentes contextos sociais, é marcada pela convivência com esta linguagem artística, talvez a mais presente delas (TEIXEIRA, 2017).

A brincadeira de roda já foi, sem dúvida, mais presente no cotidiano da criança do que é hoje, principalmente no meio urbano. No meio rural, ela ainda é observada com frequência. Algumas hipóteses se levantam a respeito deste declínio: o fim do espaço socializante da rua, o advento dos brinquedos eletrônicos, o isolamento da criança frente à TV e até mesmo a “agenda” lotada que rouba à criança o tempo de brincar (FARIA et al.; 2020).

Algumas destas hipóteses, segundo Dias; Vasconcelos e Barreto (2017) é claro, não explicam especificamente o caso da brincadeira de roda e se ajustam a qualquer análise da evolução das brincadeiras nas últimas décadas. Porém, uma delas, o fim do espaço da rua, parece particularmente agudo no que diz respeito à brincadeira de roda.

O papel da música na educação, como relata Dias; Vasconcelos e Barreto (2017) não está apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma grande ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola, a aula e as atividades mais alegres e receptivas e, também, ampliando o conhecimento musical do aluno, já que a música é um bem cultural ao qual todos devem ter acesso.

Gonçalves (2012, p. 21) consideram que:

É necessária a sensibilização dos educadores para a conscientização quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ao trabalhar diretamente com o corpo, a mente e as emoções. A importância de resgatar as cantigas de roda como instrumento do processo de ensino e aprendizagem, dado o descaso das instituições escolares para com o tema, que o levaram ao esquecimento, suprimindo-o gradativamente de seu contexto escolar e, conseqüentemente, do meio familiar.

Assim sendo, como cita Gonçalves (2012) as cantigas de roda não devem ser cantadas aleatoriamente, somente para passar o tempo, sem uma contextualização histórica, cultural e social, mas sim, ser uma ferramenta metodológica eficaz de aprendizagem. Assim sendo, destaca-se alguns exemplos de brincadeiras de roda populares cantadas em regiões brasileiras.

Alecrim Dourado

Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim

Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim

Sabiá Lá na Gaiola

Sabiá lá na gaiola
 fez um buraquinho
 Voou, voou, voou, voou
 E a menina que gostava
 Tanto do bichinho
 Chorou, chorou, chorou, chorou
 Sabiá fugiu pro terreiro
 Foi cantar no abacateiro
 E a menina vive a chamar
 Vem cá sabiá, vem cá
 Sabiá lá na gaiola...
 A menina diz soluçando
 Sabiá, estou te esperando
 Sabiá responde de lá
 Não chores que eu vou voltar

Peixe Vivo

Como pode o peixe vivo
 Viver fora da água fria
 Como pode o peixe vivo
 Viver fora da água fria
 Como poderei viver
 Como poderei viver
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia
 Os pastores desta aldeia
 Fazem prece noite e dia
 Os pastores desta aldeia
 Fazem prece noite e dia
 Por me verem assim chorando
 Por me verem assim chorando
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia

Ciranda, Cirandinha

Ciranda Cirandinha
 Vamos todos cirandar

Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O Anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Por isso dona (nome da criança)
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora

Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus deu uma queda
Foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos de chapéu na mão
O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão
Terezinha levantou-se
Levantou-se lá do chão
E sorrindo disse ao noivo
Eu te dou meu coração
Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da morena mais bonita
Quero um beijo e um abraço

Se Essa Rua Fosse Minha

Se essa rua
Se essa rua fosse minha
Eu mandava
Eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas
Com pedrinhas de brilhante
Para o meu
Para o meu amor passar
Nessa rua
Nessa rua tem um bosque
Que se chama
Que se chama solidão
Dentro dele
Dentro dele mora um anjo
Que roubou
Que roubou meu coração
Se eu roubei
Se eu roubei teu coração

Tu roubaste
Tu roubaste o meu também
Se eu roubei
Se eu roubei teu coração
É porque
É porque te quero bem

Fui no Tororó

Fui no Tororó beber água não achei
Achei linda Morena
Que no Tororó deixei
Aproveita minha gente
Que uma noite não é nada
Se não dormir agora
Dormirá de madrugada
Oh, Dona Maria
Oh, Mariazinha, entra nesta roda
Ou ficarás sozinha!
Sozinha eu não fico
Nem hei de ficar!
Por que eu tenho o Pedro
Para ser o meu par!

Nesse contexto, como discorre Santos e Pereira (2019) o lúdico tem se tornado uma metodologia aliada à prática docente e se faz importante para o desenvolvimento total da criança, pois além de aguçar a curiosidade, instigar o raciocínio e a concentração, propicia principalmente uma melhor interatividade entre alunos e professores, tornando a aprendizagem mais significativa.

Cabe ao professor de educação física atuar como um facilitador no processo de ensino aprendizagem, auxiliando os alunos a obterem autonomia e se tornarem sujeitos críticos e reflexivos de suas ações no meio em que vivem e não meramente receptores de informações (MAIA; FARIAS e OLIVEIRA, 2020).

Todos os professores de educação física e outras disciplinas são diariamente desafiados a realizar a inovação em suas práticas pedagógicas. De fato, o modelo tradicional de ensino serviu a um propósito e foi efetivo até certo ponto. No entanto, o acesso universal à informação, proporcionado pelo advento da internet e das mídias digitais, transformou radicalmente a sociedade e, com ela, a forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e, até mesmo, viver (MAIA; FARIAS e OLIVEIRA, 2020).

Sendo assim, segundo Cruz (2018) na transição entre etapas, a educação do olhar nas apropriações teóricas para uma prática docente que considere a superação do espontaneísmo por meio do lúdico na escolaridade da infância, significações são reveladas. Dessa forma, as

crianças utilizam através dos jogos e brincadeiras, a imaginação e a criatividade, testando sua agilidade, memória, raciocínio, além de estarem interagindo com o mundo em sua volta e desenvolvendo aspectos cognitivos e sociais (MAIA; FARIAS e OLIVEIRA, 2020).

Segundo Maia; Farias e Oliveira (2020, p. 98):

A ludicidade é uma atividade psicológica de grande complexidade, que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Além de enriquecer a identidade da criança, que experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas do mundo e as pessoas.

Dessa forma, segundo Silva; Costa e Santos (2017) a intenção é que os professores de educação física possam ter a oportunidade de refletir, construir e ampliar suas práticas pedagógicas com metodologias lúdicas nas etapas de transição do aluno, minimizando os medos e dificuldades frente ao espaço escolar.

Conforme relatado por Magalhães e Eidt (2015) a lógica que tem orientado o trabalho voltado para a educação na maioria das vezes possui carência de teoria. Sendo assim, importante encontrar formas de impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta sua prática pedagógica na sala de aula.

O caminho possível para a superação dessa lógica que tem orientado o trabalho com as crianças na escola é o encontro com uma teoria que subsidie a prática e o trabalho do professor. É a apropriação de uma teoria que irá permitir condições efetivas para se compreender que o desenvolvimento humano em sua complexidade é que possibilitará ao professor fazer as escolhas para a sua prática docente (MELLO et al.; 2016).

Assim sendo, o contexto escolar e o trabalho pedagógico do professor assumem um papel central no desenvolvimento infantil, pois atuam como mediadores entre a criança e a cultura elaborada e desenvolvida pela sociedade ao longo da história. O papel do professor está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, criando sempre vivências e experiências inovadoras (MELLO et al.; 2016).

Nesse ponto, segundo Cruz (2018) o papel do professor envolve o planejamento, a execução e a avaliação de atividades capazes de se tornarem possibilidades da criação de novos motivos e interesses por parte da criança. Como os papéis sociais não se desenvolvem espontaneamente, mas sim requer ações educativas que promovam um direcionamento, pois se for deixada ao sabor da espontaneidade, é possível a reprodução espontânea da alienação

dos sujeitos nos papéis sociais.

Quanto a isso, Arendt (2013) relata que é da relação natural e esperada entre professores e crianças, que são seres em formação, e que, portanto, devem ser cuidadas, guiadas, apresentadas ao mundo pelas mãos e vozes dos adultos, que não se deve negar a capacidade de se humanizarem por meio do patrimônio dos saberes.

Para tanto, segundo Fortuna (2018) é condição que o professor tenha ciência dos objetivos esperados, o que somente pode se dar se estiver conscientemente comprometido com a transformação social. Sendo assim, é necessário que os professores compreendam os princípios básicos do desenvolvimento humano para fundamentar as práticas lúdicas.

A utilização das brincadeiras não devem acontecer para atingir um objetivo que não apenas a aprendizagem. O brincar nas instituições é geralmente relegado as atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem o seu trabalho. O brincar deve ser considerado como parte do processo de ensinar e atingir os objetivos planejados conforme o currículo (KISHIMOTO, 2012; NETO, 2019).

É conferido à Educação Física no § 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, o reconhecimento da disciplina como componente curricular da educação básica. Portanto, está intimamente relacionada e articulada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo, assim, um leque de possibilidades para a efetiva participação dos profissionais da Educação Física na definição do PPP da escola (CUSTÓDIO, 2007; VEIGA, 2007).

Isso vem contribuir e potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental no que se refere a superação do espontaneísmo no processo de aprendizagem por meio do ensino lúdico (VEIGA, 2007).

O professor de Educação Física, segundo Custódio (2007) assim como os de outras áreas do conhecimento, ainda desconhecem o valor significativo do PPP, ou, por ter que assumir aulas em vários estabelecimentos, ficando atarefado em cumprir seus horários e, mesmo conhecendo um pouco de cada uma dessas instituições, ainda não conseguem aprofundar-se nos conceitos e identidade da disciplina curricular que está contida no PPP, bem como a vinculação deste com a prática do professor de Educação Física.

Desconhecer o conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que é importante elemento de planejamento e de engajamento educacional, pode ocasionar sérios prejuízos como instrumento de transformação social a partir das relações e das práticas escolares. O PPP é importante para o professor porque mostra a importância da legitimação da Educação

Física como componente curricular. E ainda, por ser um articulador das diversas ações da escola, como uma ação consciente e organizada (VEIGA, 2007).

Vigotski (2007) acredita que as crianças aprendem melhor com sua interação com o meio social determinado pelas ações intencionais e mediadas pelo professor. É a partir dessa interação, determinada por um ato intencional que a criança se desenvolve e aprende. Diante disso, a teoria histórico-cultural se destaca por dar importância às brincadeiras e por ela ter papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Como as crianças adoram as brincadeiras, a introdução das cantigas de roda se torna uma ferramenta poderosa, pois trabalha a ludicidade, a representação, regras, valores, boas maneiras, o resgate da cultura, dentre outros. Trabalhar com as cantigas é aliar canções as atividades do currículo, de modo que propiciem o desenvolvimento intelectual, psicomotor, social e psicológico da criança, preparando-a para as etapas seguintes da educação (KRAMER; NETO, 2019; KISHIMOTO, 2012).

Para a autora, Kishimoto (2012) o brincar é um excelente recurso pedagógico nas aulas de educação física, que proporciona momentos em que a criança pode refletir sobre o fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir e crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial de sua vida, para o exercício do pensamento e da aprendizagem, tornando alicerce para sua formação.

Para Cruz (2018, p. 45) seria “[...] nas atividades lúdicas o papel do professor tende a romper com princípios acrílicos que valorizam atividades educativas reprodutivas, totalmente desprovidas de objetos culturais proeminentes” e enseja resultados positivos para conhecimentos que elevem o universo cultural. Em consequência, ao planejar intencionalmente, o professor pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento integral da criança.

Toda criança tem necessidade e o direito de brincar, isto é uma característica da infância garantida pelas orientações e documentos da educação no Sistema Educacional Brasileiro. O ato de brincar por meio da musicalização é de fundamental importância no processo de aprendizagem da criança, pois, ao mesmo tempo que se trata de um momento de diversão e prazer, acontece a formação da assimilação de conhecimentos, que será levada para sua vida futura (VIGOTSKI, 2007).

3 METODOLOGIA

3.1 Enfoque metodológico e tipos de estudo

A metodologia utilizada nesse estudo, trata-se de um estudo teórico, em que a partir de referenciais bibliográficos, pode-se explorar qualitativamente o problema de pesquisa. A busca da literatura se deu em web sites: artigos, periódicos, monografias, dissertação e tese de autores renomados que tratam do assunto.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, que, para além de permitir que o pesquisador obtenha os dados necessários ao seu estudo, a técnica garante aos pesquisados um espaço de reflexão acerca de concepções de estudiosos, o que possibilita reflexão e entendimento.

Segundo Prodanov; Freitas (2013, p. 54) “a pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, constitui principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias”, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (GIL, 2010).

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória e quanto aos procedimentos, considera-se uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Minayo (2014) o estudo exploratório tem o intuito de proporcionar uma visão geral e aproximada do fato estudado. Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa

Em relação a descrição do contexto para coleta de dados: a população do estudo foi composta por toda a literatura relacionada ao tema de estudo, indexada nos bancos de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e web sites.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aluno do primeiro ano do ensino fundamental enfrenta diversos desafios de adaptação na escola, como ansiedade, medo, receios, etc pois os espaços e a interação com os professores e as propostas pedagógicas são muito diferentes entre uma etapa e outra. E é nesse contexto que entra a importância das brincadeiras como forma de amenizar as mudanças, contribuindo para desenvolvimento e a aprendizagem cognitiva e intelectual dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 destaca que a Educação Física é componente curricular da Educação Básica e deve se ajustar às faixas etárias do alunado, sendo assim, no ensino fundamental de nove anos, em que a criança é matriculada aos seis anos de idade, vem se dando extrema importância para a transição entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A Educação Física é uma disciplina privilegiada para contribuir nesse processo.

Assim, com a finalidade de uma primeira aproximação com o problema de pesquisa e o objeto de estudo, que foi investigar os princípios da Teoria Histórico-Cultural no ensino por meio das brincadeiras de roda em caráter musical nas aulas de educação física para alunos do primeiro ano do ensino fundamental, verificou-se que essa teoria acena para a superação do espontaneísmo mediante atividades lúdicas, com aprimoramento no processo de apropriação de conhecimentos significativos.

Considerando a importância dada por Vigotsky ao contexto social em que ocorre o desenvolvimento da criança, é de extrema importância o papel do brincar. O brincar é uma atividade fundamentalmente interativa e por isso, lugar de troca, de discussão e de construção de regras de convivência. Vale ressaltar que na teoria de Vygotsky, as funções psicológicas superiores, ou também chamados de processos tipicamente humanos, são os conhecidos processos cognitivos: memória, atenção, aprendizado, imaginação, planejamento, elaboração de conceitos, capacidade de se relacionar socialmente, dentre outros.

Assim, as brincadeiras, como relata Kramer; Nunes e Corsino (2011) além de agradáveis pode estimular vários esquemas de conhecimento necessários para a aprendizagem, além de corroborar para que haja melhor interrelação entre professores e alunos. Nesta perspectiva, o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do aluno no processo educativo.

Dessa forma, a brincadeira de roda de caráter musical é vista como um elemento fundamental para a prática educativa e podem contribuir com a produção conceitual das crianças. Para tanto, é preciso que haja conexões entre o professor e a criança e um alinhamento

teórico do professor com sua prática, uma vez que as teorias dão conceitos importantes e moldam a forma de ver as coisas (FLEER, 2013).

No brincar, estão incluídos o desenvolvimento de áreas da atividade humana como criatividade, socialização e interatividade. Assim, as brincadeiras, além de agradáveis pode estimular vários esquemas de conhecimento necessários para a aprendizagem, corrobora para que haja uma inter-relação entre docente e alunos. Nesta perspectiva, o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse, que se torna sujeito ativo do processo educativo.

Ao brincar de roda, como diz Brougère (2020) os alunos se apropriam das lógicas intrínsecas e assim trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos, aprendendo, se desenvolvendo integralmente. As Brincadeiras de rodas cantadas exploram atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.

Pode-se afirmar que as cantigas e brincadeiras de roda devem se configurar como ferramenta pedagógica dentro do processo de ensino, uma vez que propicia o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. É brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, desenvolve naturalmente os músculos aos ritmos das danças ingênuas.

Dessa forma, importante que haja uma ampliação curricular das brincadeiras de roda em caráter musical para o aprendizado de todas as crianças das etapas do ensino fundamental nas escolas. Assim sendo, a brincadeira é a atividade principal, que possibilita a realização de conexões importantes que trazem mudanças no desenvolvimento psíquico e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o aluno para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (MELLO et al. 2016).

Após este percurso de estudos, considera-se que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de educação física e alunos do primeiro ano do ensino fundamental, provocando, por sua vez, avanços no desenvolvimento das crianças.

As brincadeiras de roda de caráter musical podem, com as mediações necessárias, serem conteúdos importantes para promover o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Por isso, os professores de educação física, ao trabalharem com crianças à luz da Teoria Histórico-cultural, devem pensar em possibilidades de ensino que envolvam situações

imaginárias a partir do brinquedo, valorizando o cotidiano social e enriquecendo a cultura corporal da criança

Assim, os estudos sobre as brincadeiras de roda de caráter musical e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural, carecem ser intensificados na educação física, como forma de subsidiar o desenvolvimento do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental em uma perspectiva revolucionária e humanizadora.

5 CONCLUSÃO

Nesta finalização de estudo, retoma-se o problema de pesquisa, que se tornou também o objetivo geral: analisar a influência das brincadeiras de roda de caráter musical para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças do ensino fundamental a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, ao caracterizar a história e concepções de infância, compreender os preceitos legais e conceituais de ensino fundamental de nove anos, bem como identificar no currículo importante elemento para potencializar as brincadeiras na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, este estudo compreendeu a relevância da teoria histórico-cultural para o papel do professor de educação física nas aprendizagens das crianças através de brincadeiras de rodas de caráter musical.

Nesse sentido, na teoria de Vygotsky, parte-se do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Dessa forma, as brincadeiras de roda em caráter musical assumem uma posição pedagógica privilegiada para o desenvolvimento integral da criança.

As brincadeiras de roda são um valioso instrumento pedagógico para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, desencadeando inúmeras formas de aprendizagens: constitui um capital cultural importante para a formação mais completa, como aumento do repertório vocabulário, aquisição da linguagem, desenvolvimento cognitivo e afetivo, além do aprendizado de noções morais e éticas, cultural, intelectual e social, além de outras aprendizagens, como desenvolvimento motor e físico, sentimento de pertencimento e vivência comunitária, aprendendo a viver a empatia.

No entanto, é necessário que sejam compreendidas pelo professor de educação física à luz da teoria histórico cultural, de que a aprendizagem advém dos contatos e experiências vivenciadas pelas crianças, marcadas pelas condições materiais e de educação que lhes são oferecidas.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Â. C. A; SILVA, A. F. **BNCC e formação de professores: repensando a formação por competências.** Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2ª ed, 2006.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro.** (7a ed.) (M. Almeida, Trad.). São Paulo: Perspectiva. 2013.
- BATISTA, F. L; CARDOSO, V. D; NICOLETTI, L. P. **O professor de educação física escolar e a influência em sua prática pedagógica.** Educação em debate. Fortaleza, ano 41, nº 80, set/dez, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Brasília-DF, 1988.
- BRASIL. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf Acesso em 7 de abril de 2021.
- BRASIL. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em 6 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CALLAI, A. N. A; BECKER, E. P; SAWITZKI. **Considerações acerca da Educação Física escolar da BNCC.** Educ. Fís, Esporte e Saúde, Campinas, SP, v. 17, 2019.
- CONCEIÇÃO, C.V. **A teoria da aprendizagem social.** Disponível em: <http://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/teoria-da-aprendizagem-social/>. Acesso em: 25 jan 2021.
- CRUZ, C. J. S. PINTO, P. E. P. **Os benefícios da atividade física.** V2, n2, p.1- 12, abr-junho, 2018.
- CUSTÓDIO, F. A. C. **Projeto político-pedagógico, Educação Física e o Professor: mediações na perspectiva de uma educação transformadora.** Universidade Estadual de Maringá – UEM: 2007.
- DIAS, C. M; VASCONCELOS, M. S; BARRETO, J. O. **Jogo e educação: menções e concepções em documentos oficiais.** SB games – Curitiba – PR – Brasil, november 2 nd-4 th, 2017.

DUARTE, N. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, L. C.; LEMES, N. D. C.; SOUZA, J. A.; FERREIRA, J. F.; MAGALHÃES, S. R. S. **A Educação Física e sua contribuição para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno através do lúdico**. Relva, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 114- 127, jul/dez, 2020.

FERNANDES, J.; CASAROTTO, V. J. **Os jogos e as brincadeira e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental**. Revista de saúde das Ajes. Volume 4, n.7, jan/jun, 2018.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. **Play, learning, and Children´s Development. Everyday Life in Families and Transition to School**. New York: Cambridge University Press, 2013.

FORTUNA, T. R. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias).

GADELHA, G. T. S.; DANTAS, K. A. M.; RODRIGUES, W. C. M. F.; FREIRE, E. J. M.; SANTOS, R. H. R. L.; LEITE, L. S. G. P.; SURDI, A. C. **O brincar na Educação Física infantil: uma revisão sistemática**. Braz. J. of develop, Curitiba, v. 6, n. 7, p. Jul, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: cortez, 2017.
KREMER, M. M.; REICHERT, F. F.; HALLAL, P. C. **Intensidade e duração dos esforços físicos em aulas de Educação Física**. Rev. Saúde pública, 2012.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MAIA, D. F.; FARIAS, A. L. P.; OLIVEIRA, M. A. T. **Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento da criança**. Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia – Brasil, v. 3, p. 1-17, 2020.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrovivência, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p

MORAIS, M. G. G.; MORAES, J. C. P. **Concepções de docentes de Educação Física sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças**. Revista Facisa, on-line. Barra do Garças – MT, vol. 6, n. 1, p. 109-122, jan/jul, 2017.

NETO, B. M. O. **O valor da pluralidade cultural e o currículo escolar na concepção do professor.** Braz. J. Of. Develop, Curitiba, v. 5, n.9, sep, 2019.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

PRANDINA, M. Z; SANTOS, M. L. **A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n.8, julho a dezembro, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTOS, A. A; PEREIRA, O. J. **A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação.** Rev. Eletrônica pesquiseduc. Santos, volume 11, número 25, p. 480-493, set/dez, 2019.

SILVA, M. L. O; COSTA, E. V. C; SANTOS, T. C. **Os jogos educativos na perspectiva da cultura regional.** Vol. 11- nº 1, junho, 2017.

TEIXEIRA, A. P. S. **A importância do lúdico nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.** Brasília, 2017.

TREVELANI, E. et al. **A importância da ludicidade na educação infantil: revisão de literatura.** Ed. 22, v.1. Pags – 59-68, jan, 2021.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 4 ed. Campinas: Papirus, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.