

LUDICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DO PIBID UNIFRA¹

LUDIC ACTIVITIES AND TEACHER FORMATION IN THE “CADERNOS PEDAGÓGICOS” FROM PIBID UNIFRA

Aline Preuss Freitas Ferreira², Noemi Boer³ e Fernanda Figueira Marquezan⁴

RESUMO

No presente estudo, busca-se investigar em que medida o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação lúdica dos bolsistas do Centro Universitário Franciscano. Para essa finalidade, realizou-se um levantamento dos artigos publicados nos Cadernos Pedagógicos do PIBID institucional, no período de 2014 a 2015. O *corpus* da pesquisa é composto por 19 artigos, sendo 11 publicados em 2014 e 8 em 2015. O estudo é exploratório e a análise é de abordagem qualitativa. No tratamento dos dados, os artigos foram categorizados por curso, nível de ensino, público privilegiado e temas trabalhados. Os objetivos dos trabalhos relatados foram analisados nas categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais. Constatou-se que os aspectos lúdicos são contemplados nas atividades promovidas pelos Subprojetos nas escolas o que contribui para a formação lúdica dos bolsistas. No entanto, os dados apontam que essa formação precisa ser incentivada como metodologia de ensino que possibilita aprendizagens significativas e prazerosas.

Palavras-chave: análise documental, cultura lúdica, processo formativo.

ABSTRACT

The present study aims at investigating to what extent the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (Pibid) contributes to the ludic training of scholarship holders from the Franciscan University. To achieve this purpose, a survey of the papers published at the “Cadernos Pedagógicos” of Pibid - Unifra was carried out during 2014-2015. The research corpus is composed of 19 articles, 11 of which were published in 2014 and 8 in 2015. This is an exploratory study, which develops an analysis based on the qualitative approach. By analyzing the data, the articles were categorized by course, level of education, target audience and topics developed. The objectives of the reported work were analyzed in terms of the following categories: conceptual, procedural and attitudinal. It was found that ludic aspects are contemplated in the activities promoted by the Subprojects in the schools that contributes to the ludic training of the scholarship holders. However, data shows that such training needs to be encouraged as a teaching methodology to enable meaningful and enjoyable learning.

Keywords: document analysis, ludic culture, formative process.

¹ Artigo oriundo do Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do curso de Pedagogia. Bolsista PIBID - Centro Universitário Franciscano.

³ Orientadora. Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. E-mail: noemiboer@gmail.com

⁴ Coordenadora do Subprojeto Pedagogia. Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa a valorizar e a qualificar a formação docente, tanto inicial quanto continuada. O Programa propõe a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto escolar e, assim, antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas de educação básica. Com essa iniciativa, o PIBID procura articular, de forma compartilhada, a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação.

Entre as ações previstas pelo PIBID Institucional consta a elaboração de atividades pedagógicas diferenciadas, produzidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e seus professores supervisores nas escolas, sob a orientação dos professores coordenadores dos Subprojetos. Em parceria com a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o órgão de fomento, vinculado ao Ministério da Educação, o PIBID tem como objetivo oferecer bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciaturas como forma de incentivo à atividade docente. De modo específico, o subprojeto Pedagogia PIBID/UNIFRA propõe a implementação de uma proposta pedagógica compartilhada entre educação superior e educação básica, com foco na alfabetização, trazendo oportunidades para a melhoria da formação inicial do pedagogo, como também dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental (MARQUEZAN, 2010).

Desse modo, é na interação entre educação básica e a educação superior que se constrói o aprimoramento das teorias por parte dos acadêmicos, ao mesmo tempo em que se proporciona a aprendizagem progressiva da reflexão acerca das diferentes práticas docentes nas escolas, além de se oferecer a oportunidade da formação continuada aos professores atuantes nas redes públicas de ensino, na tentativa de qualificar a educação e a aprendizagem das crianças e jovens.

As principais ações do Subprojeto da Pedagogia, na escola, são: *monitoria* - caracteriza-se na forma de regências compartilhadas com as professoras regentes; *apoio pedagógico* - ocorrem no turno contrário da escola, a fim de que os bolsistas atendessem aos alunos indicados pelas professoras regentes, isto é, aqueles que necessitavam de um atendimento individualizado, a fim de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita, realizadas na escola pelos bolsistas ID, apoiadas na metodologia lúdica.

A partir das inserções na escola, da pesquisadora e bolsista ID, observou-se que a proposição de uma metodologia lúdica não faz parte da prática pedagógica de muitos professores, em especial dos professores dos anos finais do ensino fundamental. Por meio das experiências e vivências como Bolsista do Subprojeto da Pedagogia, na Instituição, foi possível constatar que, com base no emprego da metodologia lúdica, os alunos demonstram mais interesse e um melhor entendimento acerca dos temas abordados nas diversas atividades pedagógicas, tendo como pano de fundo a aprendizagem da leitura e da escrita, o que possibilita que a aprendizagem aconteça de maneira significativa e prazerosa.

Assim, entende-se que a ludicidade é essencial para a formação de futuros professores, tendo em vista que, provavelmente, aqueles licenciados que vivenciarem experiências lúdicas, durante seu

processo formativo, poderão empregá-la na sua atuação docente futura. Diante desse contexto, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: **Em que medida o PIBID contribui para a formação lúdica dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID)?**

Para responder ao problema formulado, o estudo tem por objetivo geral investigar essa temática no contexto dos Cadernos Pedagógicos publicados nos anos 2014 e 2015, pelo PIBID/UNIFRA. Busca-se também situar o programa no contexto local e nacional, bem como aprofundar a reflexão a respeito da importância da formação lúdica no desempenho dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

DEFININDO CONCEITOS: LÚDICO, BRINCADEIRA E JOGO

Atualmente, a ludicidade está cada vez mais presente em pesquisas na área educacional, atingindo uma vasta produção teórica acerca de seu significado e de sua importância. O tema propicia discutir a contribuição da ludicidade na formação do sujeito, no desenvolvimento humano, no processo de ensino e de aprendizagem, como também na formação docente.

A etimologia do vocábulo *lúdico*, segundo Patury e Cardoso (2012), surge do latim *ludus*, que tem por significado o brincar. Atualmente, esse significado se expande dando ainda mais valor à ludicidade. Assim, as acepções mais comuns de ludicidade, utilizadas no contexto educacional brasileiro, de acordo com Patury e Cardoso (2012), são: jogo, brincadeira, brinquedo, lazer e recreação. Isso nos permite dizer que cada “[...] cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e de uma experiência dominante, de determinados traços” (BROUGÈRE, 1998, p. 35).

O lúdico é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois elas interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais, desenvolvem a imaginação, criatividade, capacidade motora e raciocínio. Nesse sentido, é desejável que as brincadeiras sejam direcionadas e possuam um objetivo claro, sob o argumento de que são importantes no desenvolvimento integral da criança, envolvendo as esferas afetiva, motora, mental, intelectual e social. Desse modo, a ludicidade ajuda no desenvolvimento humano, promovendo processos de socialização, de aprendizagem e descoberta do conhecimento.

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo, um brinquedo ou qualquer outra atividade que desenvolva a interação dos alunos. No entanto, mais importante do que o tipo de atividade lúdica proposta é a forma como é dirigida e como é vivenciada pelo grupo. Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. O prazer, de modo geral, desperta interesse em aprender e o “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”, afirma Lopes (2006, p. 110).

A autora explica que a criança, desde cedo, comunica-se por meio de gestos e sons; mais tarde, ela representa determinados papéis na brincadeira. Isso corrobora para o desenvolvimento da sua imaginação. Ainda, segundo Lopes (2006), nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas

capacidades importantes, como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A brincadeira é a ação de brincar, de entreter, de distrair. Pode ser uma brincadeira recreativa, como brincar de “esconde-esconde”. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos, é uma experiência humana, rica e complexa. De acordo com Piaget (1998), toda criança tem necessidade de brincar, isto é, o brincar é uma característica da infância. A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade desenvolvida. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando e é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar.

Dessa forma, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança e o professor pode estimular a autonomia de cada indivíduo. Ainda, de acordo com Piaget (1998), quando a criança encontra-se no estágio pré-operatório, possui o caráter lúdico do pensamento simbólico. Nessa fase, a educação escolar passa a ser fundamental, pois a criança começa a lidar com os diferentes pontos de vista de seus colegas e tenta resolver diferentes problemas de diferentes formas. Isso contribui para a superação do egocentrismo natural da criança.

O brincar, portanto, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem, mas permite também que os adultos compreendam a criança e suas necessidades. Ao brincar livremente, a criança aprende sobre diferentes situações, atitudes e atributos visuais, o que lhe possibilita adquirir um relativo domínio dentro das suas atividades. Torna-se capaz de ampliar e variar o brincar em suas experiências, tendo também o ato de brincar como um modo de expressar-se e, como consequência, uma necessidade (MOYLES, 2002).

Diante disso, pode-se então ressaltar a necessidade de valorizar a infância e o ato de brincar, sendo os dois de extrema relevância para o desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social da criança. O brincar, no entendimento de Machado (2001, p. 37), “[...] é também um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho: para traçar seu próprio percurso ou para tê-lo traçado pelos pais, professores, tios [...]”. Tudo depende de como as crianças brincam e qual é a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras.

Entre as atividades lúdicas, situa-se o jogo que é um impulso intrínseco ao mundo da criança. Etimologicamente, “a palavra jogo provém do vocábulo de origem latina *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, rapidez, passatempo” (MORENO, 2005, p. 16). Com isso, o jogo é capaz de possibilitar um ambiente motivador e enriquecido, o que pode facilitar a aprendizagem. Sendo fruto de várias interações sociais, envolve a estimulação mental e física, permitindo desenvolver habilidades que o próprio ato de jogar exige. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, psicológica, cognitiva, cultural e histórica (PIAGET, 1975; VIGOTSKY, 1984; ANTUNES, 2008; KISHIMOTO, 2011).

Kishimoto (2011) explica que o jogo é toda e qualquer atividade em que exista a figura do jogador e das regras que podem ser para ambiente restrito ou livre. A presença de regras é importante em vários aspectos, entre eles a regra define o início e fim do jogo. Pode envolver dois ou mais jogadores entre si como adversários ou cooperativamente com grupos de adversários. Jogos geralmente envolvem estimulação mental e física. Muitos deles ajudam a desenvolver habilidades práticas, servem como uma forma de exercícios ou realizam um papel educativo, simulação ou psicológica.

Boer e Rodrigues (2014) concluem que, na escola, um dos principais objetivos do jogo é ensinar conteúdos, possibilitando que os alunos aprendam a analisar diferentes situações com raciocínio lógico. Os alunos que conhecem e usufruem de diferentes jogos aprendem conteúdos multidisciplinares, pois podem explorar diversos tópicos por meio de uma ferramenta lúdica e estimulante, afirmam as autoras. Além disso, o sentido pedagógico do jogo permite que o próprio aluno atinja seu objetivo, sem precisar que o professor lhe mostre isso, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Com base no pensamento vigotskiano, Boer e Rodrigues (2014) explicam que o jogo não é inerente apenas ao ser humano, os animais também brincam, por isso este fato deve ter algum sentido biológico. Para a criança, o jogo possui um sentido importante quando corresponde a sua idade e aos seus interesses, levando à elaboração de hábitos e habilidades (VIGOTSKY, 2003). Esse autor categoriza os jogos em três grupos: o primeiro grupo de jogos é constituído pelas brincadeiras com diferentes objetos como, por exemplo, chocalhos, lançamento e recuperação de objetos, entre outros. Enquanto a criança se ocupa com isso, ela aprende a ver e a ouvir. O segundo grupo vincula-se à elaboração de habilidades de se deslocar no ambiente como a brincadeira de esconder e escapar. Os jogos do terceiro grupo são denominados jogos com regras. Surgem de regras puramente convencionais e das ações ligadas a elas. Nesses jogos, as crianças organizam formas superiores do comportamento que geralmente estão ligadas à resolução de problemas, exigem do jogador tensões, conjeturas, sagacidade e criatividade (VIGOTSKY, 2003).

Outra questão inerente à inserção do lúdico no cotidiano das práticas pedagógicas está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte do professor, seja com o propósito de ensinar às crianças como se brinca e/ou joga, seja com propósitos pedagógicos e/ou didáticos. Distinguem-se do “brincar livre” na medida em que sofrem intervenção para atender a um objetivo pré-determinado pelo professor, principalmente quando o uso da brincadeira/jogo tem fins pedagógicos (KISHIMOTO, 2011).

Assim, o que se busca é propiciar que o processo de ensino e de aprendizagem possa ocorrer de forma prazerosa e significativa. Oliveira (2006) ressalta que o humor, o entusiasmo e a alegria são elementos fundamentais à educação. Possibilitam, segundo a autora, a constituição de um ambiente acolhedor, que convida a criança e o adolescente a desejar aprender, a fazer de suas fantasias alimento para a construção de conhecimentos. Isso implica ir muito além de apenas propor uma brincadeira ou jogo à criança ou ao jovem na idade escolar, exige do professor a disponibilidade para viver a

cultura lúdica, para fazer do lúdico uma experiência efetivamente educativa. Menezes e Boer (2014), explicam que o professor tem um papel importante na vida da criança como mediador da aprendizagem escolar e que, ao utilizar o brincar e o brinquedo como ferramentas pedagógicas, ele viabiliza o educar e pode interagir, de forma criativa e produtiva, com seus alunos. As autoras reforçam que, os interesses infantis relacionados ao jogo e à ludicidade, são necessidades orgânicas, intimamente ligadas ao desenvolvimento biológico da criança.

Portanto, o brincar é uma parte tão essencial do desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual, tanto das crianças quanto dos adultos, fazendo parte da vida cultural dos povos. É importante que o professor acrescente as brincadeiras e os jogos nas atividades cotidianas de sala de aula. Nessa direção, entende-se que o professor precisa criar estratégias e situações que gerem aprendizagens significativas, prazerosas por meio do emprego das atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Corrobora-se com Maluf (2003, p. 2) ao afirmar que “é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas e, assim, vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca”. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento a ser apropriado, fazendo com que o aluno tenha maior interesse em sala de aula.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Atualmente, a formação inicial de professores é concebida como aquela que habilita os futuros professores a atuarem em diferentes contextos escolares e formativos. Isso pressupõe considerar teoria e prática como dimensões inter-relacionadas, e a reflexão como elemento estruturante da formação, na tentativa de garantir, desse modo, uma formação de qualidade e a valorização da profissão docente.

A formação inicial de professores, para atuar na educação básica, conforme declarado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), lei nº 9394/96, em seu Art. 62, dá-se em curso licenciatura plena, em Instituição de Educação Superior (IES). A Educação Superior tem por finalidade formar diplomados aptos para se inserirem em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como estimular a criação cultural e o pensamento reflexivo (Art. 43).

Assim, a reflexão acerca dos desafios, dos dilemas e das incertezas da formação e da atuação docente precisam estar presentes durante os cursos de licenciatura; nesse sentido, a universidade tem a função de possibilitar ao estudante momentos formativos que promovam e estimulem, ao mesmo tempo, a produção de conhecimentos e o pensamento reflexivo que envolve o ser professor.

Nessa direção, a universidade é um espaço privilegiado da produção de conhecimento científico e sistematizado, do exercício da reflexão, da investigação, no que diz respeito ao seu papel junto

à sociedade e no contexto local em que está inserida, sem desconsiderar o contexto global. Portanto, é na universidade que o sujeito se torna investigador de sua própria formação, diante dos múltiplos e singulares contextos educativos, visto que as universidades, conforme consta no Art. 52 da LDB são instituições “[...] de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Educação Superior (ES), na atualidade, é marcada pela diversidade e expansão, configurando-se em um contexto emergente (MOROSINI, 2014), em que a universidade assume a missão de desenvolver “[...] um amplo conjunto de qualificações entre os estudantes mais do que a aprendizagem de uma disciplina específica ou profissão” (p. 405). Assim, na medida em que Educação Superior legitima e habilita a formação dos professores para a Educação Básica, também assume a complexidade de tal formação.

Durante muito tempo⁵, a formação dos futuros professores esteve apoiada na concepção de que um “bom professor” era aquele que dominava e transmitia o conhecimento específico da sua área, ou seja, para ser um “bom professor” de matemática, história ou geografia bastava o domínio da área do conhecimento específico que iria ensinar. Em vista disso, os programas dos cursos de formação estavam organizados no esquema “3 + 1”, isto é, três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas (SAVIANI, 2007), reforçando o predomínio da formação dos conhecimentos específicos em relação à formação pedagógica, provocando, em geral, a separação teoria e prática.

Essa organização dos cursos acabou por desvelar a concepção pautada no modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos para formação de professores. Sob essa concepção, a solução para os problemas enfrentados na ação docente está posta pela teoria, bastando, simplesmente, a sua aplicação e, assim, minimizar a fragmentação dos conhecimentos teórico-práticos (MARQUEZAN, 2016). Conforme Pimenta (2002), “na prática a teoria é outra”. Em síntese, nos cursos de licenciatura prevalecia a formação específica em detrimento da formação pedagógica. Além do domínio da área do conhecimento específico, o “bom professor” precisa ser tecnicamente competente, ou seja, um técnico, um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino, acentuando o formalismo didático com planos de ensino elaborados segundo normas pré-estabelecidas. Nessa direção, os cursos de licenciaturas visavam à formação de técnicos e preocupavam-se em predizer ao professor como deveria organizar e desenvolver o ensino de um conteúdo específico (MARQUEZAN, 2004).

Os estudos e as pesquisas educacionais, a partir da segunda década de 1980, apontavam que a concepção de formação de professores, baseada na competência técnica e no domínio da área do

⁵ Refere-se as décadas de 1960 e 1970 e metade da década de 80, no século XX.

conhecimento específico, não se sustentava mais, uma vez que não atendiam às exigências e aos desafios postos pela escola, pela docência e pela sociedade. Assim, surge o debate nacional de que os cursos de licenciatura precisavam formar professores críticos, reflexivos e conscientes do papel da educação, da docência; desse modo, comprometidos com a transformação social, com a interlocução teoria e prática, com a valorização da prática dos professores como espaço de produção do conhecimento acerca da profissão (PIMENTA, 2002; SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2006).

Nessa direção, emerge a necessidade de repensar a concepção dos cursos de formação de professores, o processo de ensinar e de aprender a ser professor. Concebe-se, a partir de então, que os futuros professores, ao longo da graduação, precisam estar inseridos no contexto da escola e da sala de aula, ou seja, no contexto da atuação profissional, percebendo esses contextos como produtores de conhecimento, de saberes e de fazeres da profissão docente (TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2002; NÓVOA, 1992). Desse modo, o licenciando pode assumir uma postura investigativa, reflexiva e crítica sobre sua formação e prática docente, na medida em que as percebe como singulares, desafiadoras e incertas e, assim, conceber que a aprendizagem de ser professor se dá ao longo da atuação profissional.

Nessa direção, a concepção de formação de professores indica que a aprendizagem de ser professor não é algo linear, mas que compreende a perspectiva de processo, isto é, a aprendizagem da docência não acontece em um único momento da vida dos sujeitos, não é concebida para avaliar a forma da transmissão do conteúdo, ao contrário, constitui-se e se constrói ainda nos cursos de licenciatura e ao longo do exercício da profissão.

Desse modo, há um alinhamento entre as políticas públicas para a formação de professores a tal concepção de formação. Assim, é lançado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o programa apresenta-se como a principal política de formação de professores, já que proporciona aos estudantes de licenciatura a inserção do contexto escolar ainda na condição de aprendizes da profissão docente, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as escolas de educação básica. Com essa iniciativa, o PIBID procura contribuir para a articulação entre teoria e prática, por meio da apropriação e da reflexão sobre os saberes do trabalho docente, de forma compartilhada e integrada, em relação à educação superior e à escola (BRASIL, 2013).

Na tentativa de aproximar o aluno de licenciatura de seu curso de formação, o PIBID envolve-o em ações propostas e projetos que constituirão o embasamento para o exercício de sua profissão e aprendizagem da docência. Portanto, no programa, busca-se motivar o estudante de licenciatura a seguir na carreira de professor, já que poderá colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas onde estiver atuando e, como consequência disso, compreenderá que a aprendizagem de ser professor ocorre ao longo do exercício da profissão e que se estende por toda a vida (MARQUEZAN, 2016).

Isso significa dizer que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente (GOMES, 2009). No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de

ser professor exigirá não requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural, ou seja, o professor está sempre em formação, referente ao cotidiano e às exigências da profissão e da educação.

Nóvoa (2009) corrobora a ideia de que o professor se forma na escola, que a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão. Nas palavras do autor, isso significa que “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 6). Com essa expressão, o autor entende que os professores precisam ter um lugar, predominante, na formação de seus colegas. Uma formação compartilhada requer conhecimento, coleguismo, trabalho em equipe, cultura profissional e compromisso social.

Nesse sentido, o programa PIBID, ao inserir o licenciando no cotidiano escolar, sob a supervisão de um professor da escola de educação básica, em princípio mais experiente, procura promover o compartilhamento de saberes entre bolsistas e professores. Assim, o futuro professor compreende que aprender a docência se dá a partir do contexto vivido pelos professores que nele atuam, por meio das inter-relações e mediações que estabelece com seus pares, alunos, equipe diretiva, pais, comunidade, tendo em vista a trajetória de sua formação também institucional. Isto significa que não se aprende a ser professor sozinho, mas em um processo de interações e mediações, ou seja, no contexto das relações interpessoais (MARQUEZAN, 2016).

Dessa forma, acredita-se que a aprendizagem da docência do futuro professor - bolsista ID - durante seu processo formativo, dá-se por meio da reflexão *na* e *sobre* as práticas de iniciação à docência, uma vez que parte do princípio de que ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso que integra as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional e, conseqüentemente, qualifica a formação dos futuros professores.

MATERIAL E MÉTODOS

O delineamento metodológico da pesquisa é de abordagem qualitativa. Essa modalidade ocupa-se com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde submergir no espaço das relações, dos processos e dos fenômenos e, assim, não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003). Assim, a pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

O tipo de pesquisa é exploratório, tendo em vista maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão

(GIL, 1999). Dessa forma, esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, o que possibilita ao pesquisador maior conhecimento sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criação de novas hipóteses e realização de novas pesquisas mais estruturadas.

Os procedimentos de levantamento de dados foram apoiados em documentos. A maioria das investigações educacionais, segundo Bogdan e Byklen (1994), utiliza-se da análise de documentos. Os autores esclarecem que essa análise possui duas finalidades: a primeira é acrescentar informação obtida por outros métodos, em que se espera encontrar, nos documentos, informações úteis para o objeto em estudo; e uma segunda finalidade, ser o método de pesquisa principal e, nesse caso, os próprios documentos são a intenção de estudo.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi composto pelos Cadernos Pedagógicos do PIBID UNIFRA, produzidos em 2014 e 2015. Os Cadernos Pedagógicos são publicações *on-line*⁶, em que constam relatos de algumas das atividades didáticas produzidas pelos bolsistas ID, professores supervisores, sob a orientação dos professores coordenadores, desenvolvidas pelos Subprojetos dos diferentes cursos de licenciatura, em escolas da rede pública de Santa Maria/RS. Os Subprojetos envolvem as seguintes áreas: História, Geografia, Matemática, Pedagogia, Letras-Português/Inglês, Letras-Português e Filosofia. De acordo com a Coordenação Institucional do PIBID, são selecionados, no máximo, três trabalhos por Subprojeto para compor o Caderno Pedagógico.

O procedimento de análise e interpretação dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo de Bardin (2006), que é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos diversificados. A análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com a **pré-análise**, no qual se selecionam os documentos, formulam-se hipóteses e objetivos para a pesquisa, na exploração do material, aplicam-se técnicas específicas no tratamento dos resultados e interpretações. Assim, percebe-se que a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisa qualitativa quanto em pesquisa quantitativa. Na sequência, passa-se para a fase de **exploração do material** que envolve a elaboração de codificações em função dos objetivos do estudo e, por último, o **tratamento dos resultados e inferências**, que pode contemplar operações estatísticas simples, síntese e interpretação. Essas três fases foram observadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Com isso, Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa técnica compreende a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do material e informações analisadas que podem ser expressas em indicadores quantitativos ou não. Diante disso, pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que tem por objetivo enriquecer a leitura dos dados coletados.

⁶Disponível em: <<http://pibid.unifra.br>>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados do estudo exploratório realizado a partir da leitura de todos os trabalhos publicados nos Cadernos Pedagógicos do PIBID do Centro Universitário Franciscano, nos anos de 2014 e 2015. Inicialmente, registrou-se o número total de trabalhos por curso e o número de trabalhos referentes ao lúdico. Esses últimos foram identificados em anos iniciais, anos finais e ensino médio, conforme tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Demonstrativa do número de trabalhos, por categoria e Curso de Licenciatura, ano 2014.

CURSO	TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS COM LÚDICO	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
Filosofia	3	---	-----		
Geografia	4	2	-----	6°	2°
História	2	1	-----	6°	----
Letras Português/ Inglês	2	2	4°	5° ao 9°	----
Matemática	4	1	---	6°	---
Pedagogia	3	2	2° e 3°	----	----
Letras Português	4	3	4°	----	1° e 2°
Química	2	---	--	--	----
Total	24	11	4	4	3

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2014.

Tabela 2 - Demonstrativo do número de trabalhos por categoria e Curso de Licenciatura, ano 2015.

CURSO	TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS COM LÚDICO	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
Filosofia	1	---	---	---	---
Geografia	3	2	---	8°	---
História	4	3	4°	9°	---
Letras Português/ Inglês	3	1	---	9°	---
Matemática	2	1	---	5°	---
Pedagogia	1	1	3°	---	---
Letras Português	3	---	---	---	--
Total	19	8	2	4	0

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2015.

Na análise das tabelas 1 e 2, observa-se que, em 2014, dos 24 trabalhos somente 11 (45,8%) referem-se ao lúdico e, em 2015, dos 19 trabalhos, apenas 8 (42,1%).

Uma observação inicial diz respeito aos cursos de licenciatura que publicaram em 2015. O curso de Química não publicou nenhum trabalho no referido ano, tendo em vista que o curso deixou de funcionar na Instituição. Outra observação importante diz respeito às publicações de trabalhos em lúdico do curso de Pedagogia que, apesar de ter no curso duas disciplinas voltadas à educação lúdica, há um número reduzido de trabalhos, sendo 2, em 2014, e apenas 1, em 2015. Disso infere-se que a ludicidade na formação do bolsista ID, em alguns aspectos, pode não ser relevante ou esses acadêmicos não foram

devidamente motivados a escrever e publicar seus trabalhos. Esta constatação corrobora a ideia de que a ludicidade, na formação acadêmica dos estudantes, merece mais atenção por parte das coordenações dos Subprojetos, visando à publicação dos trabalhos nos Cadernos Pedagógicos do PIBID/UNIRA.

Em relação aos trabalhos lúdicos por nível de ensino, observa-se que, em 2014, foram publicados 11 trabalhos, sendo 4 nos anos iniciais, 4 nos anos finais e 3 no ensino médio. Em 2015, foram publicados 6 trabalhos, 2 nos anos iniciais e 4 nos anos finais.

A análise que se faz aqui é que a redução de 50% dos trabalhos lúdicos de 2014 para 2015 pode estar relacionada à pouca importância atribuída às atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura, já que, conforme mencionado anteriormente, esses cursos possuem tradição com o conhecimento específico da área, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (MELLO, 2000). Também, observa-se que, em 2014, foram desenvolvidos 3 trabalhos no ensino médio e, em 2015, nenhum.

Em relação ao curso de Pedagogia, em que as atividades do PIBID estão focadas apenas nos anos iniciais, observa-se uma redução de 50% de 2014 para 2015. Nos quadros 1 e 2, apresenta-se o demonstrativo dos trabalhos sobre lúdico publicados, respectivamente, nos anos de 2014 e 2015.

Quadro 1 - Demonstrativo dos artigos selecionados, por título, autor(es), orientador(es), público privilegiado e temas trabalhados em 2014.

ARTIGO	TÍTULO	BOLSISTA	ORIENTADOR	PÚBLICO	TEMAS TRABALHADOS
A 1	Construção de maquetes com ferramenta lúdica na educação geográfica	Natália Lampert Batista et al.	Gislaine Mocelin Auzani	6º ano EF	- Cidadania; - Conhecimentos geográficos.
A 2	Estudo demográfico e construção de pirâmides etárias	Alex Oliveira de Sequeira et al.	Gislaine Mocelin Auzani	2º ano EM	- Estrutura etária; - Cuidados com os idosos;
A 3	A arte da rua dentro da sala de aula	Elocir Guedes Soares et al.	Janaina Souza Teixeira	6º ano EF	- Grafite; - Aniversário da escola;
A 4	Aprender inglês através de práticas esportivas: uma realidade possível no programa PIBID	Andréa Ortiz et al.	Não consta	5º ao 9º ano EF	- Jogo; - Ensino de Inglês;
A 5	Inglês brincando: interbrinque	Andréa Ortiz et al.	Não consta	4º ano EF	- Língua estrangeira; - Realidade do aluno;
A 6	O jogo como estratégia de ensino: aprendizagem da matemática	Soslange Margareth dos Santos da Silva et al.	Lozicler Maria Moro dos Santos	6º ano EF	- Matemática - Ludicidade
A 7	Circuito lúdico	Claudia Pinto de Lima Cavalheiro et al.	Eliane Aparecida Galvão Santo; Fernanda Figueira Marquezan	2º ano EF	- Formação da personalidade

A 8	Nossas histórias, nossa cidade	Adriana Rodrigues Martins et al.	Eliane Aparecida Galvão Santos Fernanda Figueira Marquezan	3º ano EF	- Nosso bairro
A 9	Desafio ortográfico	Heloisa Scherer Correa et al.	Não consta	4º ano EF	- Língua portuguesa - Ludicidade
A 10	A grafia na sala de aula	Amanda R. Löbler et al.	Não consta	1º ano EM	- Grafia - Ludicidade
A 11	Cinema na sala de aula	Anderson Proença de Andrade et al.	Não consta	2º ano EM	- Curta metragem

Legenda: EM: Ensino Médio; EF: Ensino Fundamental.

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2014.

Quadro 2 - Demonstrativo dos artigos selecionados, por título, bolsista(s), orientador, público privilegiado e temas trabalhados em 2015.

ARTIGO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	PÚBLICO PRIVILEGIADO	TEMAS TRABALHADOS
A 1	O ensino de geografia através do lúdico	Alissani Konig et al.	Gislaine Mocelin	8º ano EF	- Conceitos geográficos
A 2	Batalha Geográfica: uma proposta diferenciada para o ensino da geografia	Rodrigo da Costa et al.	Gislaine Mocelin	8º ano EF	- Conceitos geográficos
A 3	Pare, olhe e escute: a Vila Schirmer e a memória ferroviária	Fernanda Sena et al.	Janaina Teixeira Souza	4º ano EF	- Perfil da escola - Comunidade
A 4	Mais rápido que uma bala, mais forte que uma locomotiva: o uso dos super-heróis em sala de aula	Alexandre Carlos Carrier et al.	Janaina Teixeira Souza	9º ano EF	- Segunda Guerra Mundial; - Guerra Fria; - história dos heróis;
A 5	Em busca de novas metodologias: a história do vestuário na França do século XVIII	Gláucia da Rosa do Amaral et al.	Janaina Souza Teixeira.	9º ano EF	- Transformações sociais; - Capacidade reflexiva do aluno;
A 6	Twister de Halloween: o lúdico resultando em aprendizagem	Mariana Goulart et al.	Rodrigo Jappe.	9º ano EF	- Vocabulos novos; - Estudo do inglês;
A 7	Estudando as propriedades da tabuada e o uso de jogos	Andressa Cezar et al.	Lozieler Maria Moro dos Moro	5º e 6º ano EF	- Tabuada; - Macetes; - Regras;
A 8	Quem sou eu?	Maria Luiza Lampert Batista et al.	Fernanda Figueira Marquezan	3º ano EF	- Apoio pedagógico; - Identificação do sujeito - Ludicidade.

Legenda: EM: Ensino Médio; EF: Ensino Fundamental.

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2015.

Em relação aos quadros 1 e 2, observa-se que, de modo geral, é possível identificar o conteúdo específico trabalhado, como, por exemplo, Inglês, Matemática, Geografia. Esse aspecto demonstra objetividade da atividade desenvolvida e facilita ao leitor situar o foco de interesse dos autores. Com isso, percebe-se que a proposta dos cadernos pedagógicos atinge seu principal obje-

tivo, o de incentivar a divulgação das atividades didáticas desenvolvidas nas escolas nas diferentes áreas dos Subprojetos.

Quanto à autoria dos trabalhos, a grande maioria possui mais de um autor, o que mostra ser um trabalho coletivo, desenvolvido por diversos bolsistas sob a orientação de um ou mais professores. Assim, constata-se que há integração entre os bolsistas, professores supervisores e professores coordenadores por meio de trabalho colaborativo e do compartilhamento de saberes entre os futuros professores e os professores mais experientes.

Em relação ao público privilegiado e às temáticas trabalhadas, observa-se que os artigos estão direcionados ao grau de ensino e à área da licenciatura que o acadêmico frequenta.

ANÁLISE DOS OBJETIVOS

Outro aspecto considerado nesse estudo diz respeito aos objetivos dos conteúdos trabalhados e relatados nos artigos referentes às atividades lúdicas. Para essa finalidade, foram utilizadas as categorias de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, especificadas por Zabala (1998).

Segundo esse autor, os **conteúdos conceituais (CC)** referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Fazem parte da construção do pensamento, nele o aluno aprende a discernir o real do abstrato ou ilusório. Nessa abordagem, o conteúdo gera dúvidas que estimulam a descoberta do conhecimento que, por sua vez, gera novas dúvidas, possibilitando infinitas descobertas. Sendo assim, o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado.

Os **conteúdos procedimentais (CP)** referem-se ao fazer com que os alunos constroem instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Resume-se em colocar em prática o conhecimento que se adquire com os conteúdos conceituais. Toda produção ou reprodução é determinado pelos conteúdos procedimentais.

Os **conteúdos atitudinais (CA)** referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando à intervenção do aluno em sua realidade. Dizem respeito às vivências do ser com o mundo que o rodeia. O aprendizado de normas e valores torna-se alvo principal para que este conteúdo seja adquirido. O indivíduo é moldado de acordo com suas vivências, porém não é escravo delas, podendo redimir-se ou simplesmente questionar-se.

Os quadros 3 e 4 apresentam, de modo resumido, a relação de objetivos por artigo que compõe o *corpus* da pesquisa.

Quadro 3 - Relação de objetivos e classificação por artigo analisado, ano 2014.

ARTIGOS	OBJETIVOS	CLASSIFICAÇÃO
A 1	Construir conhecimentos significativos e palpáveis, aproximando-se substancialmente da Geografia por meio de uma linguagem diferenciada e concreta.	CC
A 2	Compreender a sociedade atual, analisar as mudanças ocorridas com o passar dos anos, bem como identificar as necessidades futuras.	CP
A 3	Conhecimento sobre o grafite	CC
A 4	Melhorar a atenção e a concentração dos alunos e a fixação do vocabulário sobre os alimentos saudáveis, através de um jogo simples, porém divertido.	CC
A 5	Utilizar a língua inglesa durante as brincadeiras; desenvolver a motricidade; aumentar a autoestima dos alunos e estabelecer laços de parceria e competição entre os participantes.	CC
A 6	Verificar se o jogo relacionado com o lúdico e a vida cotidiana dos alunos pode ser uma aliada na construção do saber matemático.	CC
A 7	Potencializar a formação motora, bem como simular, nas crianças situações do dia a dia alternadas pela aprendizagem e socialização, permitindo a promoção da confiança em si e do desenvolvimento integral.	CP
A 8	Trabalhar de forma interdisciplinar, dando ênfase ao desenvolvimento das diversas formas de expressão.	CP
A 9	Incentivar os alunos a superarem suas dificuldades ortográficas, e também reforçarem o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.	CC
A 10	Favorecer o desenvolvimento corporal; estimular a vida psíquica e a inteligência; contribuir para a adaptação ao grupo; preparar o educando para viver em sociedade, participando e questionando as relações sociais	CA
A 11	Envolver os alunos em situações de aprendizagem cada vez mais fecundas.	CP

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2014.

No quadro 3, observa-se que os objetivos conceituais estão presentes em 6 (54,54%) dos artigos analisados de modo que as atividades lúdicas foram propostas para trabalhar, predominantemente, conteúdos de natureza conceitual e não atitudinal. Isso indica que essas atividades, embora lúdicas, privilegiaram conteúdos escolares, exigindo raciocínio para discernir o real do abstrato; 4(36,36%) artigos apresentam objetivos procedimentais, que possibilitaram o envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem cada vez mais fecundas e mostra a capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Tendo em vista que, apenas 1 (9,10%) artigo refere-se a objetivos atitudinais, infere-se que atitudes e valores não foram devidamente considerados na proposição de atividades lúdicas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID no ano de 2014. Essa categoria de objetivos favorece o desenvolvimento corporal, envolvendo a vida psíquica e a inteligência.

Em relação ao quadro 4, observa-se que há 4 (50%) dos artigos selecionados referem-se a objetivos de natureza conceitual. Quanto aos objetivos procedimentais, 3 (37,5%) dos artigos selecionados se destacam, como por exemplo, “melhorar a qualidade do ensino, em particular a aplicação da tabuada”. Em outras palavras, os procedimentos exigem o domínio conceitual. Já, em relação aos objetivos atitudinais, só há 1 (12,5%) que diz respeito a “trabalhar com questões relacionadas à identidade da criança, a fim de relacioná-la com o contexto em que vive”.

Quadro 4 - Relação de objetivos e classificação, por artigo analisado, ano 2015.

ARTIGOS	OBJETIVOS	CLASSIFICAÇÃO
1	Contribuir para a aprendizagem de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e o entusiasmo dos alunos na construção do conhecimento.	CP
2	Apresentar uma metodologia diferenciada intitulada Batalha Geográfica, que busca resgatar conteúdos e conceitos geográficos, de forma dinâmica e interativa, sobre os conteúdos já trabalhados em sala de aula.	CC
3	Ressignificar a trajetória ferroviária dos trabalhadores da Vila Schirmer, através de jogos como: Quebra - cabeça, dominó gigante e saída de campo na Vila Belga	CC
4	Resgatar a importância das histórias em quadrinhos, aliada aos estudos de história.	CC
5	Refletir a importância do professor, reconhecer a necessidade de se adequar à realidade cotidiana dos alunos, construindo práticas pedagógicas que tornem o conteúdo de História mais significativa e aplicável à sua vida.	CP
6	Ensinar conteúdos gramaticais variados, presentes nas perguntas e respostas do jogo.	CC
7	Melhorar a qualidade do ensino, em particular a aplicação da tabuada.	CP
8	Trabalhar a identidade da criança, a fim de relacioná-la com o contexto no qual está inserida, bem como refletir acerca do entendimento de sua identidade e valorização do sujeito na conjuntura das práticas escolares de forma a valorizar as atividades lúdicas.	CA

Fonte: Cadernos Pedagógicos, PIBID/UNIFRA, 2015.

Com os estudos relacionados aos conceitos atitudinais, conceituais e procedimentais, pôde-se perceber que os trabalhos lúdicos analisados estão mais preocupados com os conteúdos específicos e, assim, deixam de lado as questões de realidade do aluno, valores, atividades lúdicas e identificação. Trabalhar com esses conceitos é de suma importância na sala de aula, é fundamental que o professor, antes mesmo de planejar uma aula, tenha conhecimento acerca desses objetivos, para que, assim, a sua aula se torne mais clara e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo geral investigar em que medida o PIBID UNIFRA contribui para a formação lúdica dos bolsistas de Iniciação à Docência. Observou-se que, nos trabalhos analisados, o lúdico não aparece como elemento significativo. No entanto, essa constatação não pode ser generalizada, tendo em vista que os artigos que compõem os Cadernos Pedagógicos do PIBID são um recorte dos trabalhos realizados pelos bolsistas ID. No entanto, considerando-se que a maior parte dos trabalhos analisados neste estudo, relatam atividades desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e com estudantes do ensino médio, infere-se que o lúdico deve aparecer com maior destaque nas atividades desenvolvidas por bolsistas que atuam nos anos iniciais.

Quanto aos objetivos dos trabalhos analisados, constatou-se que, em primeiro lugar, estão os objetivos conceituais; em segundo lugar, situam-se os objetivos procedimentais e, em terceiro lugar, os atitudinais. Assim, conclui-se que os bolsistas ID estão mais preocupados em ensinar conteúdos

específicos das disciplinas do que questões relacionadas aos processos formativos, tanto do aluno quanto do professor, que inclui valores, atitudes, habilidades e identidade, aliadas à ludicidade.

Assim, seria importante que os acadêmicos dos cursos de Licenciatura entendessem o lúdico como cultura, pois a ludicidade é uma medida que renova e inova o trabalho do professor, gera maior interesse dos alunos e pode atribuir qualidade às atividades de sala de aula. Com isso o professor facilita a aprendizagem e disponibiliza condições para a criança se desenvolver orgânica e socialmente. Considera-se, então, que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos, de modo que a criança reconheça a escola como um espaço de exploração e experimentação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOER, N.; RODRIGUES, L. F. O. Jogos pedagógicos da revista Ciência Hoje das Crianças: contribuições para o ensino de ciências. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6018 - 6029, out. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/iMfGLq>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BOGDAN, R.; BIKELN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/iMDobZ>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mFFYsc>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out, 2006.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **O brinquedo: sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2001.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARQUEZAN, F. F. **Saberes docentes: o olhar do professor formador sobre o ensino reflexivo**. 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2004.

MARQUEZAN, F. F. **Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada - saberes e fazeres**. Subprojeto da Licenciatura Pedagogia - PIBID/CAPES/UNIFRA. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2010.

MARQUEZAN, F. F. **A Espiral da Aprendizagem Docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 330f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000

MENEZES, S.; BOER, N. O brinquedo e o brincar: origem, significados e importância para o desenvolvimento da criança. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 17; SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PIBID, 4, 2014, Santa Maria, RS. **Anais eletrônicos**. Santa Maria, RS, UNIFRA, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/i1cPQe>>. Acesso em: 21 out. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORENO, M. J. A. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

PATURY, F. M. CARDOSO, M. C. Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 5, 2012. Jequié, **Anais eletrônicos...** Jequiá, Ba: UESB, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/FyJEbT>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-33.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-143, jan./abr. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.