

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM **PEDAGOGIA**

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2023.1
VOLUME II



**Danielle Patrício Brasil
Everson Vagner de Lucena Santos
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2023.1**

VOLUME II

**Danielle Patrício Brasil
Everson Vagner de Lucena Santos
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
(Organizadores)**

ISBN: 978-65-5825-186-6

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2023.1**

VOLUME II

**Danielle Patrício Brasil
Everson Vagner de Lucena Santos
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
(Organizadores)**

Centro Universitário – UNIESP

Cabedelo - PB
2023



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP

Reitora

Érika Marques de Almeida Lima

Editor-chefe

Cícero de Sousa Lacerda

Editora-técnica

Elaine Cristina de Brito Moreira

Corpo Editorial

Ana Margareth Sarmiento – Estética
Anneliese Heyden Cabral de Lira – Arquitetura
Arlindo Monteiro de Carvalho Júnior - Medicina
Aristides Medeiros Leite - Medicina
Carlos Fernando de Mello Júnior - Medicina
Daniel Vitor da Silveira da Costa – Publicidade e Propaganda
Érika Lira de Oliveira – Odontologia
Ivanildo Félix da Silva Júnior – Pedagogia
Patrícia Tavares de Lima – Enfermagem
Marcel Silva Luz – Direito
Juliana da Nóbrega Carreiro – Farmácia
Larissa Nascimento dos Santos – Design de Interiores
Luciano de Santana Medeiros – Administração
Marcelo Fernandes de Sousa – Computação
Thyago Henriques de Oliveira Madruga Freire – Ciências Contábeis
Márcio de Lima Coutinho – Psicologia
Paula Fernanda Barbosa de Araújo – Medicina Veterinária
Giuseppe Cavalcanti de Vasconcelos – Engenharia
Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz – Educação Física
Sandra Suely de Lima Costa Martins - Fisioterapia
Zianne Farias Barros Barbosa – Nutrição

Copyright©2023 – Editora UNIESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Capa e Diagramação:
Márcia de Albuquerque Alves

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (UNIESP)**

D537 Diálogos científicos em pedagogia : produções científicas 2023.1
[recurso eletrônico] / Organizadores, Danielle Patrício Brasil,
Everson Vagner de Lucena Santos, Ivanildo Félix da Silva Júnior,
Magnay Erick Cavalcante Soares. - Cabedelo, PB : Editora
UNIESP, 2023.
200 p.; il.: color. V.2.

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-186-6

1. Produção científica – Pedagogia. 2. Pedagogia -
Interdisciplinaridade. 3. Diálogos – Conhecimento científico. 4.
Produção acadêmica. I. Título. II. Brasil, Danielle Patrício. III.
Santos, Everson Vagner de Lucena. IV. Silva Júnior, Ivanildo Félix
da. V. Soares, Magnay Erick Cavalcante.

CDU: 001.891:37.013

Bibliotecária: Elaine Cristina de Brito Moreira – CRB-15/053

Editora UNIESP
Rodovia BR 230, Km 14, s/n,
Bloco Central – 2 andar – COOPERE
Morada Nova – Cabedelo – Paraíba
CEP: 58109-303

SUMÁRIO

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: o desenvolvimento da literacia emergente na prática docente - Josélia Cardoso de Pontes, Magnay Erick Cavalcante Soares	06
LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise das representações sociais na literatura especializada - Eduarda Ricarda Silva Borburema, Magnay Erick Cavalcante Soares	24
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: pontos e contrapontos no processo de desenvolvimento de habilidades e construção de novas competências - Maria da Silva Santos Dornelas, Magnay Erick Cavalcante Soares	42
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Maria Elizângela Lima da Silva, Edna Soares da Silva	60
O BENEFÍCIO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: um instrumento utilizado desde a Educação Infantil - Maria Diana Lourenço Ribeiro Xavier, Edna Soares da Silva	83
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: conhecer, planejar e integrar para incluir - Débora de Sousa Ramos, Magnay Erick Cavalcante Soares	96
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO LÚDICO AFETIVO - Clécia Sousa do Nascimento, Magnay Erick Cavalcante Soares	115
A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO APRENDIZADO PARA CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Maria das Graças Dionísio dos Santos, Edênia de Farias Souza	130
A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO LÚDICO: uma prática pedagógica que busca contribuir para o processo ensino/aprendizagem no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil - Isabel Cristina Sales da Silva, Edna Soares da Silva	143
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA): contribuições para a aprendizagem de crianças com Autismo - Luciana do Nascimento Silva, Edênia de Farias Souza	165
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: um olhar comparativo sobre as representações sociais dos(a) professores(a) da Educação Infantil e discentes do curso de Pedagogia - Maria Jaciele da Cruz, Edna Soares da Silva	180

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: o desenvolvimento da literacia emergente na prática docente

Josélia Cardoso de PONTES¹
Magnay Erick Cavalcante SOARES²

RESUMO

Aprender a ler e escrever de forma autônoma, crítica e consciente está atrelada com o entendimento de mundo, com os acontecimentos que nos cerca, logo para conseguir se sobressair do meio social, é necessário utilizar tais habilidades, atribuindo-as a uma necessidade, valores ou práticas sociais, apresentando-se, desta forma, como garantia de êxito no campo profissional e pessoal. As crianças desde pequenas estão imersas nesse mundo letrado e desde muito cedo ensaiam as suas primeiras produções das formas escritas de palavras ou tentam compreender o que está inscrito em um livro, texto ou palavras. Ao longo deste artigo, buscaremos levantar algumas discussões sobre conceitos relacionados à literacia emergente sob cinco enfoques: (i) as demandas sociais voltadas à educação, no contexto do conhecimento sistematizado com uso em práticas sociais de forma autônoma, consciente e responsável; (ii) compreensão de alguns termos que emergiram devido às novas demandas sociais; (iii) fundamentar a necessidade de aprofundar e potencializar os diferentes contextos, onde as crianças podem adquirir competência de literacia precoces; (iv) desenvolvimento da literacia emergente no contexto escolar e; (v) demonstrar a importância desses conhecimentos como facilitadores de habilidades preditoras de alfabetização. Em vias de estabelecer um sustentáculo para as discussões propostas nesta pesquisa, ancoramo-nos nos postulados de Clay (1998), Ferreiro (2006), Marta (2006), Barreto (1998), Nunes, Corsino e Didonet (2011), dentre outros. Consideram-se, ainda, neste artigo, que por muito tempo estes ambientes eram organizados de acordo com a disposição social, às crianças de classes menos favorecidas, o cuidar, e às crianças de classes abastadas, o ensinar. Neste sentido, esta pesquisa se enquadra no universo de uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e de cunho descritivo-interpretativista acerca da pré-escola, faixa etária que se refere às crianças entre 4 anos à 5 anos e 11 meses, e da literacia emergente, conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e a escrita das crianças antes da fase de alfabetização.

Palavras-chave: Pré-escola; Literacia emergente; alfabetização.

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: joseliacardoso83@gmail.com

² Professor orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

ABSTRACT

Learning to read and write autonomously, critically and consciously is linked with understanding the world, with the events that surround us, so in order to stand out from the social environment, it is necessary to use such skills, attributing them to a need, values or social practices, presenting itself, in this way, as a guarantee of success in the professional and personal field. Children are immersed in this literate world from an early age and from a very early age they rehearse their first productions of written forms of words or try to understand what is inscribed in a book, text or words. Throughout this article, we will seek to raise some discussions about concepts related to emerging literacy under five approaches: (i) social demands focused on education, in the context of systematized knowledge used in social practices in an autonomous, conscious and responsible way; (ii) understanding of some terms that emerged due to new social demands; (iii) substantiate the need to deepen and enhance the different contexts, where children can acquire early literacy skills; (iv) development of emergent literacy in the school context and; (v) demonstrate the importance of this knowledge as facilitators of predictive literacy skills. In the process of establishing a support for the discussions proposed in this research, we are anchored in the postulates of Clay (1998), Ferreiro (2006), Marta (2006), Barreto (1998), Nunes, Corsino and Didonet (2011), among others . It is also considered in this article that for a long time these environments were organized according to social disposition, for children from less favored classes, to take care, and for children from wealthy classes, to teach. In this sense, this research fits into the universe of a bibliographical review, of a qualitative nature and of a descriptive-interpretative nature about preschool, an age group that refers to children between 4 years and 5 years and 11 months, and emerging literacy , set of knowledge, skills and attitudes related to children's reading and writing before the literacy phase.

Keywords: Preschool; Emerging literacy; literacy.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as crianças que frequentavam o período denominado de pré-escola eram tidas como imaturas para aprender a ler e escrever, e ficavam restritas a um ambiente educacional integralmente voltado a cuidados com a alimentação, higiene e, sobretudo, com a segurança, de tal maneira que elas pudessem passar o dia, enquanto seus responsáveis estivessem no mercado de trabalho - em muitos espaços, a educação infantil ainda é contemplada dessa maneira.

Clay (1998) contrapõe duas abordagens da educação pré-escolar: i. a primeira como diferenciada, passando a treinar as crianças para a escola, apresentando letras, grafismos, coordenação e discriminação, e ii. a última por retirar a escrita destes contextos, deixando essa tarefa para mais tarde, quando ingressassem no período denominado de alfabetização.

As crianças, precocemente, ao se depararem com o sistema de escrita nas embalagens de produtos provenientes dos supermercados ou dos brinquedos, em livros, ou até mesmo nas mídias digitais, elaboram as suas próprias compreensões, buscando de forma ativa compor explicações sobre o funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO, 2006). Ressalvamos que cada indivíduo interpreta e integra o

conhecimento relativo às práticas de leitura e escrita de acordo com suas vivências (Cay, 1998).

Desse modo, antes de ingressarem nas instituições de ensino, tanto privada quanto pública, as crianças pequenas já começam suas experimentações do sistema de escrita formal, através de rabiscos, garatujas, formas tipo letra, ou mesmo letras, que se diferenciam de seus desenhos e, portanto, tais ensaios são indicativos de que as crianças, desde muito cedo, observam o mundo a sua volta, decodificando-o e elaborando o seu conhecimento sobre ele (Freire, 1989). De fato, elas buscam de forma ativa compreender o funcionamento do mundo ao seu redor, e com estímulos naturais e/ou pedagogicamente planejados vão descobrindo que podemos explicar tudo desse mundo através de um código de escrita.

Segundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a literacia emergente refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e escrita das crianças antes da fase de alfabetização. Ressalvamos que o período caracterizado de alfabetização compreende do 1º ano ao 3º do Ensino Fundamental, porém, a Base Nacional Comum Curricular recomenda que os estudantes devem ser alfabetizados entre o 1º e 2º anos deste ciclo, o que requer uma abordagem de ensino formal devido às inúmeras convenções que regem o processo de desenvolvimento das habilidades relativas ao nosso sistema alfabético.

O conceito de literacia emergente compreende aspectos distintos, sob uma perspectiva emergente. Refere-se à precocidade e à contínua sucessão de descoberta e apropriação dos mecanismos da linguagem escrita; de igual modo, à correlação das práticas de leitura e escrita, presente no termo literacia, enquanto formas de desenvolvimento das habilidades implicadas nos processos de comunicação humana (Marta, 2006).

Nesse contexto, a pré-escola representa um espaço privilegiado para propiciar aos educandos um ambiente planejado com o intuito de amparar as suas individualidades características, desenvolvendo atividades e ofertando materiais que estimulem a literacia, uma vez que, desta maneira, a criança poderá ser conduzida às experiências mediadas pelo código escrito e a sua funcionalidade sócio-interacional (Mata, 2008).

Reconhecendo a importância da literacia no contexto da pré-escola, faixa etária que se refere às crianças entre 4 anos à 5 anos e 11 meses, este estudo pretende discutir as práticas educativas que a literacia, com o objetivo de fazer evidenciar os pontos positivos e/ou negativos da abordagem planejada intencionalmente para proporcionar experiências monitoradas de uso implícito das práticas de leitura e escrita baseada no sistema formal alfabético.

Nessa direção, tomaremos por base alguns documentos norteadores da Educação Infantil: a Política Nacional de Alfabetização (PNA); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as propostas curriculares do estado da Paraíba e o órgão da Secretaria de Alfabetização (SEALF).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XXI

A educação infantil compreende a fase inicial da escolarização referente à Educação Básica formal, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança,

entre 0 à 6 anos de idade, em seus atributos psíquicos, físicos, intelectual e social, integrando-o no exercício da sociedade vigente. (Brasil, 1996).

Com a Legislação (Lei 12.796/2013), torna-se obrigatória a inscrição de crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses em uma instituição de ensino, apresentando-se como um direito de todas as crianças, em seus mais diversos grupos, referindo-se a classe social, gênero, origem, entre outros, assegurando-lhes atendimento na sua totalidade, e as suas especificidades, quando for necessário, para desenvolvimento integral nos âmbitos psicológico, físico, intelectual e social, colaborando para a formação e para o exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) institui no Art.30 o atendimento em creches, ou instituições educacionais, às crianças de zero à três anos e onze meses, e na pré-escolas, aprendizes de quatro à cinco anos e onze meses, sem a intenção de promoção para o ensino fundamental, porém com registros do desenvolvimento e acompanhamento individual.

Cronologicamente, esta etapa é considerada recente no Brasil, entretanto, as iniciativas neste campo estão presentes há mais de um século, expandindo o atendimento ao público infantil abaixo de sete anos, contendo estruturas e especificidades para cada etapa, compreendidas em as creches e a fase pré-escolar.

A ampliação desse serviço educacional correspondeu às demandas provenientes das mudanças da sociedade, em consequência da revolução industrial, tais como: crescimento de áreas urbanas, industrialização, a inclusão da mão de obra feminina no mercado de trabalho e as alterações na forma da organização da família (Barreto, 1998).

Essas transformações, de um modo geral, conduziram, inicialmente, para o planejamento e a implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de serviços assistenciais voltados à higienização e cuidados com a saúde, à alimentação, à formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais, observando-se que o atendimento divergia de acordo com a classe social.

As creches atendiam crianças de classes menos favorecidas, no intuito de cuidar, em uma concepção voltada para cuidados com o corpo, enquanto a pré-escola concebiam atendimento às crianças que apresentavam-se de classes sociais privilegiadas e, conseqüentemente, os atendimentos a estes públicos aconteciam de forma diferenciada, sempre sendo norteadas pelo grupo social que pertenciam (Brasil, 2009).

A posição financeira influenciava no modelo de instituição em que as crianças eram acompanhadas; as creches para crianças cujas mães exerciam ocupação extradomiciliar, ou para aqueles desamparados, órfãos ou abandonados eram voltadas ao assistencialismo puramente dito, enquanto os jardins da infância eram destinados às crianças que apresentavam elevado status social.

Essas diferenças sociais geraram compreensões divergentes acerca do entendimento da infância, uma vez que as crianças de classe social menos favorecidas, negras, indígenas, abandonadas, órfãs ou com deficiências eram denominadas de **menor**, enquanto o termo **criança** era utilizado para aquelas que apresentavam um status socioeconômico privilegiado, de famílias brancas de classe média e alta (Nunes, Corsino, Didonet, 2011).

Essa diferenciação refletia em uma dicotomia nas concepções sobre a educação das crianças em espaços comuns, concebendo o cuidar, atividade ligada ao cuidado e higiene, às crianças carentes e o educar, com o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual, aos de classe média e alta. Por conseguinte, outro

aspecto que favoreceu ainda mais o alargamento da desigualdade social foi a falta de políticas sociais ou ações do poder público voltadas à assistência da infância e a ausência de profissionais qualificados na área.

A mudança de paradigma quanto ao entendimento dessa fase da vida aconteceu com a **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**, quando estabelece que todas as crianças têm direito à educação, independentemente de seu grupo social. Ressalvamos que para o cumprimento do seu propósito - de colaborar para o avanço do desenvolvimento integral do indivíduo -, a educação infantil integra dois aspectos estruturantes fundamentais: o cuidar e o educar. Nessa perspectiva, compreende-se o cuidado como algo indissociável do processo educativo, e neste ambiente, as instituições deverão desenvolver propostas pedagógicas que as contemplem (Brasil, 2017, p.34).

Uma das incumbências voltada ao plano da educação corresponde a ações na direção de prover a todos os indivíduos o estímulo às habilidades implicadas na construção da competência de dominar o seu próprio desenvolvimento, conseguindo de fato com que cada indivíduo seja protagonista do seu destino, contribuindo de forma ativa e consciente no desenvolvimento da sociedade.

Conhecer a complexidade de relações que transcende as classes sociais, o emaranhado que envolve o mundo e as suas relações se torna necessário para conseguir compreender e atuar sobre o mesmo, e cabe a educação nos “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Unesco, 1996, pág. 89).

Preocupados com os desafios presentes no século XXI, a UNESCO (1996) buscou especificar novos objetivos à educação, considerando-a na sua totalidade, priorizando a realização do indivíduo de forma integral, aprendendo a ser. E para tanto, orienta a disposição da educação em quatro aprendizagens fundamentais, a fim de alcançar resultados de um conjunto de missões esperadas neste âmbito, são os chamados pilares do conhecimento: i. *aprender a conhecer*, ii. *aprender a fazer*, iii. *aprender a viver juntos* e iv. *aprender a ser*.

O primeiro (i. **aprender a conhecer**), refere-se a compreensão do meio que está inserido, de acordo com as suas necessidades, para desenvolver as suas habilidades pessoais e profissionais, com o intuito de se comunicar e viver dignamente na sociedade vigente, de maneira autônoma, independente, mas conectado àqueles que nos cercam, com os quais partilhamos espaços e relações interpessoais.

O aprender a conhecer, no entanto, é indissociável do ii. **aprender a fazer**, porém este último refere-se, mais especificamente, ao agir sobre o mundo que está inserido, isto é, saber-ser é conseguir unir o saber enquanto conhecimento enciclopédico³ ao saber-fazer.

A próxima aprendizagem, necessária para este século, é, sem hesitação, a mais desafiadora no campo educacional, é iii. **aprender a viver junto**, uma instrução capaz de impedir os enfrentamentos ou de solucionar de maneira pacífica os conflitos. E, para tanto, deve-se buscar, no âmbito das relações interpessoais possíveis em ambiente escolar, desenvolver vivências que contemplem o conhecimento de outras culturas, espiritualidades e participação de projetos comuns, para contemplar a descoberta do outro em suas especificidades, gerando um

³ Conjunto de conhecimento de mundo, formal e informal, produzido pela humanidade (Kock, 2003).

ambiente de tolerância ao diferente, favorável à paz, igualitário, cooperativo e, sobretudo, de respeito pelos valores do outro.

E, por último, iv. **aprender a ser**, essencialmente, refere-se ao desenvolvimento integral da criança - físico e psíquico, nos planos da sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual e espiritual. Todos, sem exceção, necessitam desenvolver o senso crítico acerca dos acontecimentos no mundo que os envolve, a formular seus próprios juízos de valores, a decidir e agir por si em diversas situações ao longo da vida, de forma consciente, autônoma e responsável.

A este respeito, impera a necessidade de um olhar mais atento, sob pena do receio da desumanização da sociedade devido a evolução das técnicas, alienação gerada por propagandas e/ou publicidades, conformismo com a conduta que lhes são impostas e a mecanização do mercado de trabalho.

Tais enfrentamentos só serão superados ao fornecer às crianças, desde a mais tenra experiência escolar, regularmente, conhecimentos específicos que lhes confirmam entender o ambiente externo com o intuito de desenvolver uma conduta responsável e justa, promotora da paz, mediante a manutenção da igualdade social.

Portanto, a educação se apresenta neste contexto de discussão que aqui desenvolvemos, como imprescindível por dispor a todos os indivíduos “[...] a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem [...]” (Unesco, 1996, pág. 100) atuando como protagonistas da sua própria vida.

Ao desenvolvimento humano de forma integral assistem ações que contribuem para o seu desenvolvimento em uma perspectiva que englobe seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. E, desta maneira, faz-se necessário condutas e conhecimentos sistemáticos, que entendam as particularidades de cada criança, pois cada um compreende o mundo à sua volta de maneira comum e, ao mesmo tempo particular, formando, assim, a sua identidade pessoal e coletiva.

Porquanto, à escola incube conceber e planejar a educação de maneira integral, considerando todos os seus integrantes, não podendo estar condicionada apenas ao conhecimento sistematizado, mas também a outras ações voltadas à arte, ao movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a música, o gesto entre outros, que busquem a compreensão do indivíduo na sua totalidade. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA - EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apresenta os direitos essenciais voltados às aprendizagens, a saber: 1. **o conviver** - refere-se a respeitar as diferenças presentes no meio, seja ela relacionada a natureza ou a diversidade de culturas e as diferenças entre indivíduos; 2. **o brincar** - requer estabelecer vínculos com o outro, e com o mundo, sendo necessário durante as vivências o respeito com o pensamento do outro; 3. **o participar** - possibilita às crianças o desenvolvimento da autonomia, envolvendo-o de forma ativa nas práticas pedagógicas, sendo uma ótima oportunidade de encarar conflitos e entender os seus direitos e limitações enquanto cidadã; 4. **o explorar** - concentra-se na relação da criança com o mundo através da exploração: participação ativa, descobrir e criar exploração; 5. **o expressar** - refere-se ao direito de se expressar, compreendidas em todas as formas de sentir e viver, sejam elas através de diferentes linguagem ou da comunicação; e, por fim, o 6. **conhecer-se** - relaciona-se com a necessidade de conhecer a si próprio, conhecer o outro e o mundo à sua volta. Perceber-se que

estes direitos se assemelham com os pilares estabelecidos para a educação no Século XXI pela Unesco, porém agrupados e denominados de maneira diferente.

Visto a aprendizagem que se espera da educação, é possível inferir, ainda que de maneira incipiente, que a Educação Infantil necessita, sobretudo, desenvolver nos educandos habilidades linguísticas envolvidas nas práticas sociais mediadas pela língua, nas suas expressões oral e escrita, que favorecem a consciência fonológica, expressas nas atividades pedagógicas planejadas para aprendizagens voltadas a leitura e a escrita nas etapas iniciais da vida da, seja no contexto familiar ou escolar, denominadas de creche ou pré-escola.

A aquisição dos mecanismos de linguagem relacionados à leitura e escrita será fortemente influenciada pelas vivências linguísticas que a criança é exposta antes de iniciar o Ensino Fundamental, exercícios estes que podem ser desenvolvidos em ambientes familiar ou educacionais, e serão altamente favoráveis à aprendizagem relacionada à leitura e a escrita (Brasil, 2019).

A necessidade de desenvolver essas habilidades implicadas na construção das competências voltadas à alfabetização e ao letramento se justifica pelo grande impacto destas habilidades e competências no sucesso pessoal e social das crianças, pois as dificuldades de aprendizagens fragilizam e causam desordem na capacidade do indivíduo de ouvir, pensar, falar, ler, escrever ou de desenvolver o raciocínio lógico.

Apesar de o termo letramento ter surgido recentemente devido às demandas da sociedade atual, na busca de responder às exigências esperadas da leitura e escrita, é consenso no meio acadêmico que não basta apenas saber a ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e escrever, habilidades estas indispensáveis nesta nova realidade social, de maneira consciente, ativa e participativa (Soares, 2014).

Na realidade do século XXI, as atribuições que concernem à educação e as suas diversas fases englobam todos os processos que os conduzem, desde a infância até o fim de sua vida, a conhecimentos dinâmicos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo a sua volta, de maneira flexível às aprendizagens fundamentais.

Ressalvamos que para este século, à esta etapa lhe confere outros desafios, que não vislumbrarão grandes avanços, devido às consequências da pandemia, disseminação mundial por um vírus chamado Corona vírus, causador da COVID-19, que velozmente disseminou-se pelo mundo e pelo Brasil.

Neste sentido, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do estado da Paraíba reconhecem o cenário atual e orientam todos os educadores a desenvolver modelos seguros e criativos, que sejam eficazes na continuidade das ações pedagógicas, redefinindo a intenção do cuidado com a saúde de todos da comunidade escolar, bem como garantir os direitos de aprendizagens dos educandos.

E para tanto, organiza o seu público da educação infantil em berçário - crianças de 6 meses à 1 ano e 11 meses -, maternal - crianças de 2 anos à 3 anos e 11 meses - e pré escola - crianças de 4 anos à 5 anos e 11 meses.

Na sequência deste estudo, iremos detalhar a compreensão de alguns termos essenciais para o entendimento deste trabalho - alfabetização e letramento - palavras estas que pertencem ao mesmo campo semântico, porém com entendimentos diferentes (Soares, 2014).

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O século XXI chegou demandando outras necessidades voltadas à educação, em particular, mais alinhadas às demandas sociais e de mercado de trabalho, que diferem dos objetivos que se esperavam no século passado. Quando citamos que atualmente há uma necessidade de formação integral da criança, compreendemos que as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de linguagem não podem mais se restringir a apenas ensinar a ler e escrever, mas, sobretudo, levá-las a fazer uso de seus conhecimentos linguísticos em práticas sociais de forma autônoma, consciente e responsável.

Isto posto, torna-se mais compreensível a necessidade social de criar novas palavras, acompanhando o desenvolvimento da sociedade ou, em outros casos, às velhas palavras são dadas novos significados, atualizando o acervo do léxico da língua com o propósito de compreender os novos fenômenos que emergem no meio social, de um modo geral.

Algumas palavras, desde remotamente, fazem-se presente nos discursos voltados à educação, citamos alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, analfabeto e analfabetismo, enquanto outras surgiram recentemente, e causam ainda certas inseguranças no seu entendimento e compreensão - letramento, letrado, iletrado e literacia. Isto, podemos dizer, deve-se aos acontecimentos e transformações sociais que iniciam, eventualmente, um processo de mudança de paradigma, introduzindo no meio social novas ideias e maneiras de entender estes acontecimentos (Soares, 2014).

Partindo de alguns destes verbetes presentes no dicionário Aurélio (2009), temos que **Alfabetizar** “*é ensinar a ler e escrever*”; **Alfabetização** “*é a ação de alfabetizar*”; **Letramento** refere-se ao “*processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos*”; **Alfabetizado**: *o nível de letramento dos alunos*”.

A palavra alfabetização em muitas circunstâncias é utilizada de maneira equivocada, ocasionando, por vezes, um desarranjo didático e pedagógico, dificultando o diálogo entre os educadores e a comunidade escolar, principalmente no seio familiar, levando a crença que a criança foi alfabetizada na perspectiva ampliada da aceção do tempo para abarcar as práticas de letramento, sendo que mal consegue ler e compreender palavras. A Política Nacional de Alfabetização - PNA (2016) esclarece que a alfabetização refere-se ao ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades envolvidas nas práticas de leitura e de escrita de uma língua estruturada a partir de um sistema alfabético.

O letramento, por sua vez, é denominado na Proposta Curricular do Estado da Paraíba como a “[...] *condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas diversas esferas sociais, o que implica um processo em constante desenvolvimento [...]*” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA - EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020, p.82).

Magda Soares (2014) reforça que o letramento é a condição do indivíduo que faz uso da leitura e da escrita nas práticas sociais nas quais se encontra inserido; já a alfabetização ou alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever, mecanicamente a palavra.

A BNCC estabelece as capacidades/habilidades que compreende o processo de alfabetização como a aptidão de (de)codificar que diz respeito a:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Passar a considerar porções maiores de texto, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura. (BNCC, 2017, p.91)

Faz-se necessário ressaltar, aqui, o fato de que ao dispor desta habilidade, a criança passa a ler e escrever, de maneira a ser inserida, gradativamente, nas práticas sociais voltadas que demandam o domínio destas competências linguísticas, modificando a sua condição em diversos “[...] aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2014, pág. 18).

Enquanto o PNE referente ao decênio 2014-2024, orienta alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, a BNCC, por sua vez, espera que este processo seja concluído no 1º e 2º ano desta etapa. A BNCC orienta que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p.58)

Este entendimento dos documentos oficiais norteadores da Educação Básica se sustentam na compreensão de que a criança, desde muito cedo, está cercada por diferentes contatos com as práticas letradas, porém é somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se chama a atenção das crianças para as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades. Vejamos:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BNCC, 2017, p.87)

Porém, estudos revelam que já na pré-escola se espera que as crianças desenvolvam algumas habilidades denominadas fundamentais para o processo de alfabetização, como conhecer o fonema e o grafema, percepções estas sensíveis à aquisição da consciência fonológica e fonêmica subjacentes ao sistema linguístico estruturante da sua língua materna. (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). A aprendizagem da leitura e da escrita também é fortemente motivada e marcada pelo ambiente em que o indivíduo está inserido, exercendo influência significativa na bagagem lexical expressa pela oralidade da criança, nas práticas de linguagem em que as crianças se encontram envolvidas em diversos ambientes - familiar, creche ou pré-escola, que favoreçam a apropriação das letras.

Embora as mudanças que ocorreram recentemente na sociedade evidenciado através de dados presentes em relatórios, é observado que as políticas públicas voltadas à alfabetização não contemplam os primeiros anos de experiência escolar

na sua totalidade, o que nos chama bastante atenção, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas mais especificamente.

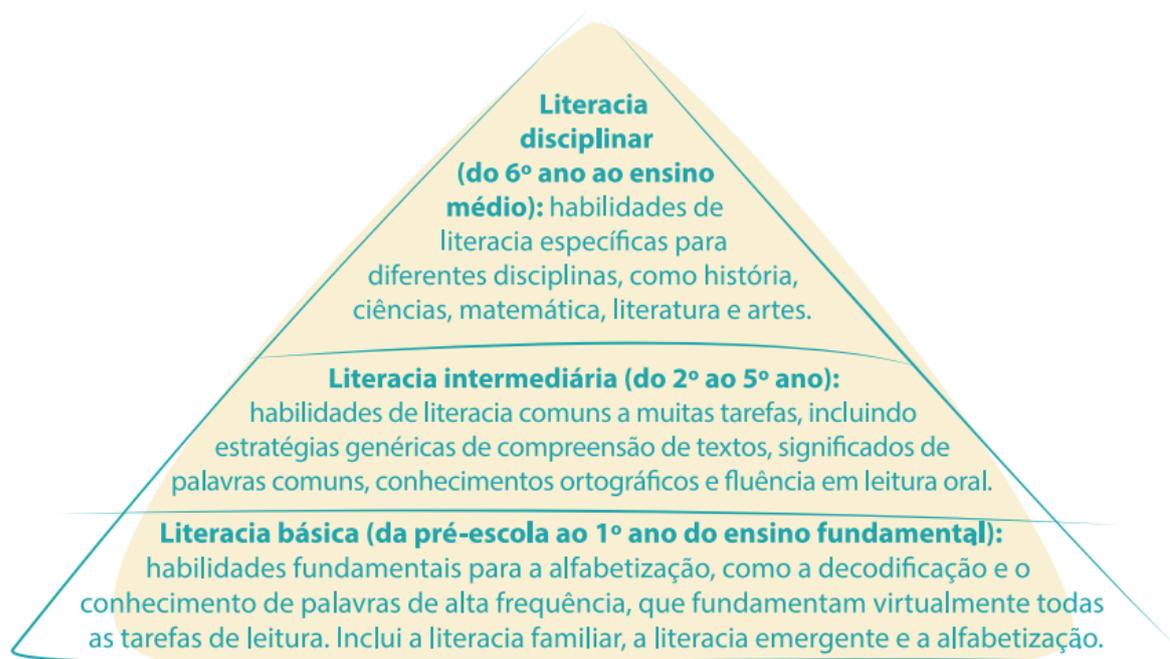
2.3 LITERACIA: UM CONCEITO RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

A palavra *literacia* é recentemente utilizada no nosso vocabulário e acendeu como resposta às necessidades da sociedade vigente em compreender o vasto campo formado pelos processos de alfabetização, letramento e práticas de oralidade.

É de origem inglesa (*literacy*) e refere-se à capacidade de ler e escrever. A Política Nacional de Alfabetização - PNA caracteriza este termo como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p.21).

Na interpretação da língua portuguesa, compreendermos que esta palavra é concebida de diversos níveis, assim como aponta o PNE na figura abaixo:

Figura 1: Níveis da literacia.



Fonte: BRASIL, 2019.

No que concerne a capacidade de ler e escrever, observamos de acordo com a pirâmide, que não se adquire de uma só vez ou durante um ano letivo todas as habilidades demandadas socialmente nos processos de comunicação. Todavia, observa-se que as crianças necessitam das habilidades adquiridas antes de iniciar o processo de alfabetização para, posteriormente, estabelecer a sua consolidação, oportunizando níveis mais elevados de literacia, ainda em fase de pré-escola.

Nesta etapa anterior da alfabetização, as crianças começam a conhecer e reconhecer o mundo a sua volta a partir da percepção gradativa da presença e da importância da língua materna nos processos de interação e comunicação entre seus pares, contexto em que as explorações usando papéis e canetas permite o

surgimento das primeiras tentativas da escrita - rabiscos, garatujas ou, até mesmo, letras.

Na figura 1 observamos que na base da pirâmide, na literacia básica, já anseiam, desde a pré-escola, o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas ao processo de alfabetização (Brasil, 2019, p.21). É possível perceber, portanto, que mesmo com pouco tempo de vida, ainda muito pequenas, as crianças se deparam com o nosso sistema de escrita no seu cotidiano, desde as embalagens dos supermercados até as mídias digitais que estão presentes no seu dia-a-dia, e hoje entende-se que a consciência e os conhecimentos que se desenvolvem nessa fase são superiores aos reconhecimentos de letras, sons e palavras (Aguiar; Mata, 2021). Nesse sentido, o PNE defende que

Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (Brasil, 2009, p.22)

Enquanto isto, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do município de João Pessoa (em fase de elaboração) compreende esta fase da pré-escola, destinada a crianças pequenas, necessário desenvolver atividades lúdicas e brincadeiras, com o intuito de desenvolver a linguagem, referindo-se tanto a aquisição do signo verbal, como o seu uso social.

Ressaltamos, ainda, que é na pré-escola que se atribui o desenvolvimento de estímulos das habilidades preconizadas da alfabetização, ou seja, é nesta fase, da literacia emergente, que abrange áreas relevantes para o aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Isto é, constam nesta fase conhecimentos e habilidades que a criança precisa desenvolver antes de aprenderem a ler e a escrever.

Tais conhecimentos contam com o entendimento antecedente das crianças referente a escrita, o seu código e as suas convenções, as hipóteses formuladas individualmente na tentativa de compreender o funcionamento da escrita. A este contato inicial da criança com o mundo letrado, mesmo muito nova, chamou-se de literacia emergente, e podem ser observados nas suas primeiras tentativas de escrita e leitura (Aguiar; Mata, 2021).

De acordo com a BNCC (2017) a este público destina-se o desenvolvimento de algumas habilidades, citamos aqui algumas:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BNCC, 2017, p.49)

Ao observarmos tais habilidades que deverão ser desenvolvidas na pré-escola nos deparamos pensando como contemplá-las na sala, como proporcionar um ambiente de qualidade e que oportunize interações com a escrita e leitura.

Aguiar e Mata (2021) norteiam o que fazer nesta etapa de desenvolvimento, (i) oportunizar conversação com constância, a comunicação em pares possibilita as trocas de ideias e opiniões; (ii) utilizar livros de forma intencional, exibi-los em locais oportunos para serem explorados pelas crianças; (iii) fornecer um ambiente rico em materiais de escrita, garantindo o acesso a diversos materiais de escrita na sala de aula, propor desafios de escrever listas de acordo com os seus interesses, (iv) e fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica, ajudá-los tanto na distinção das unidades da linguagem, exemplo: palavras, sílabas e fonemas, como na percepção dos sons da língua materna, exemplo, rimas, segmentação de palavras em sílabas, aliteraões, entre outras.

Reconhecemos que existem vários contextos educativos, e as salas de jardim da infância variam de acordo com a disposição da estrutura física, o número de crianças e as classes sociais a quem se refere o atendimento e os recursos a que estão disponíveis. Porém, de acordo com o PNA, é neste momento que é introduzido as várias práticas de linguagem oral e escrita, através das contação de histórias, cantigas de quadrinhas, declamação de poemas, recital de parlendas, contatos com livros literários, reconhecimento das letras do nosso sistema alfabético, assim como os seus fonemas e grafemas (Brasil, 2019)

A BNCC comenta sobre a importância da consciência fonológica, pois

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2017, p.90)

Essa discriminação auditiva pode ser melhorada através da prática, dos estímulos das habilidades de linguagem oral, logo para iniciar o processo de alfabetização não é preciso iniciar com o ensino das letras, mas sim com a percepção da oralidade, porém ambas caminham inseparáveis.

Capovilla e Capovilla (2007) defende que a correspondência entre grafema e fonema encontram-se no processo de alfabetização, logo os componentes da consciência fonológica são (i) Aliteração, distinguir a sílaba inicial das palavras, (ii) Rima, distinguir a sílaba final das palavras, (iii) Consciência silábica, distinguir a quantidade de sílabas das palavras, e por fim (iv) consciência fonêmica, distinguir os sons isolados que formam uma palavra.

Portanto cabe aos docentes estimularem as crianças através de atividades preconizadoras do processo de alfabetização que contemplem: a escuta, ampliação do vocabulário, aliteraões e rimas, consciência silábica, consciência fonêmica e conhecimento do alfabeto - nome e sons das letras.

Para tanto, Aguiar e Mata (op.cit.) defendem a importância dos docentes proporem práticas pedagógicas que envolvam a leitura a partir de experiências da cultura da oralização e a escrita desprendida da formalidade do código com os discentes, de forma sistemática, durante a pré-escola, bem como o contando com ambientes letrados, rico em escrita, como forma de estimular a percepção da língua codificada nos mais variados espaços sociais.

Em seu texto, como ensinar Rubem Alves (2008), caracteriza essa encantadora fase de desenvolvimento, vejamos um trecho:

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não comeria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela queria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples. (Alves, 2008, p.103)

Portanto, os docentes podem aproximar as crianças do mundo letrado de diversas maneiras, porém seria mais atraente encantá-las para que demonstrem interesse em conhecer esse universo que compõe o nosso sistema de escrita alfabética.

E por isto, é perceptível na Base Nacional Comum Curricular que toda a ação pedagógica, voltada ao cuidar e educar, deverá proporcionar um ambiente de de aprendizagem e de direitos respeitados - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Ressalvamos que é no processo de desenvolvimento inicial, que acontece as chamadas janelas de desenvolvimento - período sensível para se desenvolver habilidades *preditoras*⁴ de alfabetização - período este caracterizado com maior potencial de desenvolvimento, e em contrapartida o desenvolvimento fora dessa janela se torna mais difícil e trabalho ou não ocorre de maneira efetiva.

Estas habilidades iniciais ou anteriores, chamadas de preditoras da alfabetização, influenciarão uma habilidade futura, com demanda cognitiva maior ou mais complexa, porquanto são essenciais serem desenvolvidas no decorrer de todo processo educacional, sendo as principais habilidades: i. funções executivas; ii. habilidades fonológicas (vocabulário, memória fonológica e nomeação); iii. habilidades metafonológicas (consciência fonológica); iv. habilidades preliminares de linguagem escrita: conhecimento do nome das letras e dos seus sons e as v. habilidades visuoespaciais (Capovilla, 2007).

Logo, é fundamental desenvolver atividades que contemplem a literacia na primeira infância, especialmente por ser um período com maior desenvolvimento da linguagem e de diversas outras habilidades que influenciarão fortemente a vida escolar. E a estes conjuntos de habilidades e conhecimentos que a criança precisa desenvolver antes da alfabetização, nos primeiros anos do fundamental, chamou-se de literacia emergente.

Desta maneira, parece ficar clara a importância de uma reflexão sobre quais necessidades meu público infantil apresenta e quais estratégias didáticas são mais adequadas para dar suporte e estímulo ao educando nas primeiras experiências didáticas planejadas para a percepção dos mecanismos de codificação estruturantes das manifestações da linguagem através da língua materna.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa nasceu da inquietação quanto às práticas pedagógicas planejadas e aplicadas no contexto da Educação Infantil, mais especificamente na Pré-Escola, voltadas ao estímulo à percepção dos mecanismos de linguagem (denominado na literatura atual de literacia) implicados no processo de alfabetização, que se dará início propriamente no primeiro ano do Ensino

⁴ Cf. CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2008; MELTZER, 2010; DIAMOND, 2013; DIAS; SEABRA, 2013 CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2008; MELTZER, 2010; DIAMOND, 2013; DIAS; SEABRA, 2013

Fundamental I. Intentando, portanto, compreender melhor a realidade teórico-metodológica da literacia nas práticas pedagógicas da pré-escola, propusemos esta pesquisa de natureza bibliográfica

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído 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. (Prodanov; Freitas, 2013, p.54)

Desse modo, realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico com a intenção de reunir o máximo possível de artigos, monografias, dissertações, teses e outras publicações para apresentar ao leitor o estado da arte acerca do que se vem discutindo no universo acadêmico sobre o estímulo às crianças na pré-escola para a percepção dos mecanismos de linguagem próprios das práticas sociais que envolvem o uso da palavra, escrita ou oralizada.

Em seguida, retomamos no tópico de RESULTADO E DISCUSSÃO aqueles pontos que consideramos sensíveis à discussão como forma de evidenciar o que, no nosso entendimento, mostra-se importante para compreender adequadamente o conceito de literacia e a aplicação nas práticas pedagógicas nesta fase da educação infantil.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Observamos que já é esperado desde a pré-escola o envolvimento das crianças no mundo letrado, e a esta fase de desenvolvimento espera-se o desenvolvimento de habilidades voltadas à literacia, que influenciarão no desenvolvimento de habilidades de linguagem mais complexas nos anos seguintes.

Ao público da Educação Infantil não se admite mais apenas o assistencialismo, posto que o século XXI demanda não apenas o cuidar, mas também o educar, a inserção e a preparação para a participação nas diversas práticas sociais. E para isto, é necessário desenvolver habilidades voltadas ao mundo letrado e, sobretudo, desenvolver algumas habilidades necessárias à fase seguinte - a alfabetização nos anos iniciais do fundamental - as chamadas habilidades preditoras, que contemplam a literacia emergente.

Portanto, é importante destacar que compete a pré-escola proporcionar vivências intencionais planejadas, que auxiliem na construção de pensamentos reflexivos e conhecimentos relacionados ao grafema e ao fonema, sobre o nosso sistema de escrita como um todo, com metodologias e estratégias diversas, de maneira lúdicas, utilizando os mais variados recursos, brincadeiras, cantigas, rimas, entre outros.

Isto implica nesta fase desenvolver experiências com intencionalidades pedagógicas, ou seja, os docentes necessitam ter clareza do seu contexto social para propor novos desafios aos estudantes, oportunizando aprendizagem e desenvolvimento que se construam na e pela linguagem.

Lembramos, ainda, que as crianças estão em um processo gradativo de desenvolvimento das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, e são oportunas as conversas com este público diariamente, pois viabilizam a escuta e o uso da linguagem para a ampliação

do seu vocabulário, e as vivências podem contemplar as rodas de conversas, a récita de textos, os recontos, entre outros.

Percebemos que a alfabetização esperada para este século vai além do ato de decodificar os símbolos e extrair as informações da escrita, pois a este processo refere-se a chamada literacia, com o uso desta competência alfabética no meio social. Portanto, as vivências de linguagem propostas para esta etapa devem possibilitar que, gradualmente, a partir de vivências lúdicas de uso da linguagem, os aprendizes se apropriem das habilidades preditoras de alfabetização - funções executivas e habilidades fonológicas; metafonológicas; preliminares de linguagem escrita e visuoespaciais.

Nesse contexto, entendemos que as atividades ou vivências propostas devem ser ofertadas em ordem crescentes de dificuldades, referentes às habilidades preditoras, tais como jogos de escuta; vocabulário (palavras); aliteração; rima; consciência silábica; consciência fonêmica e conhecimento do alfabeto (nome e sons das letras) (Adams *et al.*, 2006).

As estratégias para desenvolver a escuta são variadas e o docente pode adequá-las de acordo com a comunidade que atende. Dentre elas podemos citar: jogo de escuta: (i) imitar sons não verbais (sons isolados); (ii) reproduzir sons imitados ou áudios gravados (sequências de sons); e brincadeiras (i) telefone sem fio; (ii) sem sentido, cantar, recitar parlendas ou mostrar imagens; (iii) som escondido, identificação de onde vem o som e do que se trata.

É necessário levar o educando a perceber que as frases podem ser segmentadas em partes menores (as palavras), observando, ainda, que estas podem ser combinadas com outras e, assim, formam frases com sentidos diferentes. Nesse sentido, algumas atividades pertinentes são: (i) criação de frases simples com base em imagens, (ii) caixa de imagens para criar frases, (iii) fichas com frases escritas e ilustradas, (iv) imagens e fichas com frases divididas em palavras entre outras, atenção essa atividade também pode ser desenvolvida com cantigas, músicas e parlendas levando em consideração os conhecimentos da comunidade.

As atividades que envolvem a rima, por sua vez, levam os alunos a perceberem que, palavras diferentes podem começar com o mesmo som (aliterações) e/ou terminar com o mesmo som (rimas). Aqui, o professor pode utilizar as parlendas, as músicas, brincadeiras cantadas, trava-línguas, poemas e canções a fim, onde as crianças sejam levadas a perceberem que palavras ou ilustrações podem começar ou terminar com o mesmo som.

Esta última atividade facilitará aos alunos a percepção de que as palavras são formadas por sílabas, e estas podem ser contadas, e quando são reorganizadas formam novas palavras. Esta vivência consiste em atividades de consciência silábica e podem ser utilizadas caixas ou potes para a contagem silábica, e/ou caixas com figuras ou brincadeiras em que consiste a criança dividir a palavras em pedaços (sílabas).

A manipulação das sílabas levará a diversas indagações, alçando a última etapa da consciência fonológica: identificar e manipular as unidades menores que formam as palavras (fonemas) - este é o momento em que a criança começa a perceber e a reconhecer a unidade mínima da palavra. E nesta etapa de desenvolvimento é realizado o trabalho sonoro para, posteriormente, relacioná-lo com o princípio alfabético e realizar as associações entre fonema e grafema.

As atividades de conhecimento do alfabeto e os seus respectivos nomes e sons tem como objetivo a apropriação do princípio alfabético e relacionar os grafemas aos fonemas. Criar vivências que levam os educandos a refletir sobre o

sistema alfabético e as suas convenções levará, posteriormente, a concretização efetiva do processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ao cumprimento da habilidade esperada pela PNA da leitura, com fluência ao final do 1 ano, sendo o número médio de 60 palavras lidas por minuto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para este século esperam da escola um ambiente transformador, que não se resume em se apropriar dos mecanismos de [de]codificar para extrair as informações de conhecimentos depositados em compêndios que fizeram uso da escrita para registro formal, mas é necessário refletir e tornar o aluno parte central do processo, com aulas reflexivas e engajadas, ressignificando o seu aprendizado para o uso social consciente, ativo e participativo.

Como foi discutido nas páginas acima, parece ficar claro que a literacia emergente é essencial para o desenvolvimento das habilidades de pré-alfabetização, bases para a aquisição da leitura e da escrita nos anos seguintes, pois o nosso sistema alfabético é complexo. Apesar de não ser uma língua opaca, o nosso sistema é regido por inúmeras convenções, o que o torna complexo para compreendê-lo e fazer uso do mesmo nos anos seguintes.

Trata-se de um processo que se inicia na Educação Infantil, passa pelo processo de codificar (escrever) e decodificar (ler), e nos anos seguintes, na Ensino Fundamental, implicará significativamente na formação de pessoas capazes de produzir, interpretar e compreender textos com eficiência, usando competentemente a leitura e escrita nos mais variados contextos sociais.

É devido à precocidade e a continuidade do processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita, interligando a leitura e a escrita quanto às formas de comunicação, que temos o termo literacia emergente. Assim, as salas de jardim de infância devem contemplar a literacia emergente com práticas adequadas, promovendo conversação frequente e rica, com a utilização de materiais escritos, apoiando-se no desenvolvimento da consciência fonológica.

O ambiente deverá ser organizado de forma intencional, com uma quantidade diversificada de recursos escritos, disponíveis para facilitar e encorajar as crianças no processo de consciência acerca das convenções da escrita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGUIAR, C. & MATA, L. (2021). Literacia emergente no jardim de Infância. Em Rui A. Alves, Isabel Leite (Eds.). **Alfabetização baseada na Ciência: manual do curso ABC** (pp.173-193). Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/26166>. Acesso em: 10 de março de 2023.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARRETO, A. M. R. F. **SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. VOLUME II.** BRASÍLIA, MAIO DE 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CLAY, M. **By different paths to common outcomes**. York, Main: Stenhouse publishers, 1998.

CAPOVILLA, A.G.S. e CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**, 5.ed.São Paulo: Memnon, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **La escritura antes de la letra CPU-e**, Revista de Investigación Educativa, núm. 3, julio-diciembre, 2006, pp. 1-52 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

MATA, Lourdes, 1958 - **A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância** ISBN 978-972-742 -279

NCPI. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. 2014. disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf> Acesso de 10 maio de 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. João Pessoa: - Secretaria de Estado da. Educação – SEE, 2019.

SOARES, MAGDA. **Letramento: um tema em três gêneros/ Magda Soares**. - 3. ed. - 2. reimp. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy**: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; Patrícia Corsino e Vital Didonet. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

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

LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise das representações sociais na literatura especializada

Eduarda Ricarda Silva BORBUREMA¹
Magnay Erick Cavalcante SOARES²

RESUMO

O uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz e prazerosa para as crianças, uma vez que pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e estimulante, permitindo que as crianças construam seus próprios conhecimentos de forma significativa e autônoma. Neste sentido, o presente estudo objetivou identificar na literatura especializada e refletir sobre as representações sociais dos professores da Educação Infantil, sobre o uso de estratégias pedagógicas baseadas na ludicidade no ensino da matemática que proporcionem aos alunos uma aprendizagem significativa. Para isso adotou-se um percurso metodológico baseado na revisão de literatura, de caráter qualitativo-interpretativista. Adotou-se as bases de dados científicas SciELO, Scopus, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Web of Science, levando em consideração os termos: ludicidade e ensino de matemática; representações sociais e ensino de matemática; educação infantil e educação lúdica; representações sociais e professores da educação infantil. Os resultados apontaram para a existência de diversidade das representações sociais dos professores, a resistência e falta de compreensão sobre a ludicidade, a necessidade de formação adequada, investimentos na formação de professores, integração do lúdico ao planejamento pedagógico e a importância de apoio dos gestores escolares.

Palavras-chave: educação infantil; ludicidade; representações sociais.

ABSTRACT

The use of games and playful activities in the teaching of mathematics in Early Childhood Education has proven to be an effective and enjoyable pedagogical strategy for children. It can provide a more relaxed and stimulating learning environment, allowing children to construct their own knowledge in a meaningful and autonomous way. In this sense, this study aimed to identify, in specialized literature, and reflect on the social representations of Early Childhood Education teachers regarding the use of pedagogical strategies based on playfulness in mathematics teaching, which provide students with meaningful learning experiences. To achieve this, a methodological approach based on qualitative interpretative literature review was adopted. Scientific databases such as SciELO, Scopus, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, and Web of Science were used, considering terms such as

¹Graduanda do Curso de Pedagogia do UNIESP - Centro Universitário. E-mail: eduardamiguelserrano@gmail.com

² Professor orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do UNIESP - Centro Universitário. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

playfulness and mathematics teaching; social representations and mathematics teaching; early childhood education and playful education; social representations and early childhood education teachers. The results indicated the existence of diversity in teachers' social representations, resistance and lack of understanding regarding playfulness, the need for adequate training, investments in teacher education, integration of playfulness into pedagogical planning, and the importance of support from school administrators.

Keywords: Early Childhood Education; playfulness; social representations

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade tem sido uma temática recorrente no ensino de matemática na educação infantil, com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais divertido e prazeroso para as crianças. No entanto, a utilização de jogos e brincadeiras como metodologia de ensino ainda gera divergências entre os professores da Educação Infantil.

A Educação Infantil é uma etapa importante da formação escolar, na qual as crianças são inseridas em um ambiente educacional formal que busca promover o desenvolvimento integral delas. O ensino de matemática nessa etapa tem como objetivo despertar a curiosidade e o interesse das crianças para a disciplina, bem como estimular o raciocínio lógico e o pensamento abstrato.

No entanto, muitos professores ainda apresentam resistência em relação ao uso da ludicidade como metodologia de ensino de matemática na Educação Infantil. Segundo pesquisas realizadas, muitos professores ainda têm concepções equivocadas sobre o uso de jogos e brincadeiras, associando-os apenas a atividades recreativas, sem valor educacional.

Partindo desses entendimentos restritos e equivocados sobre a ludicidade e o ensino de matemática, desencadeou-se em nós a necessidade de investigar a seguinte problemática: *como os docentes percebem a ludicidade no ensino da matemática, quais são suas crenças e concepções a respeito dessa abordagem pedagógica e como isso pode afetar suas práticas pedagógicas futuras?*

Apesar de ser amplamente reconhecido que o uso da ludicidade no ensino da matemática é uma estratégia pedagógica eficaz, as representações sociais dos professores da Educação Infantil em relação ao uso de jogos e brincadeiras na sala de aula ainda são pouco exploradas. Nesse sentido, é importante investigar como esses docentes percebem a ludicidade no ensino da matemática, quais são suas crenças e concepções a respeito dessa abordagem pedagógica e como isso pode afetar suas práticas futuras.

Ressaltamos, ainda, a importância de compreender as representações sociais em relação ao uso de jogos no ensino da matemática e suas implicações na formação do trabalho pedagógico, comprometidos com uma educação mais lúdica e inclusiva, que contribua para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir do pensamento abstrato.

Partindo de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, e tendo como recurso o estudo de revisão de literatura, o presente artigo se propôs a identificar e fazer uma reflexão sobre as representações sociais presentes na literatura especializada, que trata da utilização de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil. Para isso, foram abordados dois subtemas

principais: a educação infantil e o ensino de matemática, bem como as concepções e representações sociais dos professores da educação infantil sobre a ludicidade no ensino de matemática.

Objetivando deixar clara nossa linha de pensamento acerca do tema aqui proposto para exploração e estabelecer uma ancoragem teórica para este estudo de revisão bibliográfica, organizamos esta pesquisa em duas partes - uma revisão bibliográfica, disposta da seguinte forma: 1. **Educação Infantil e o ensino de matemática**, momento em que buscamos revisitar trabalhos (Oliveira e Souza, 2018; Krawczyk et al., 2019; Fernandes, 2020; Silva, 2019, Barros, 2018) que tratem do tema, com o intuito de desenhar o contexto em que o trabalho pedagógico dos conteúdos matemáticos vem sendo percebido no universo das pesquisas acadêmicas; na sequência de nossa revisão teórica, debruçamo-nos sobre as 2. **Concepções dos professores da Educação Infantil sobre a ludicidade no ensino de matemática**, com vistas a tentar compreender como os(a) educadores(a) concebem o papel dos jogos e das brincadeiras em contexto de ensino aprendizagem matemática nesta fase da Educação Básica (Oliveira et al., 2020; Viana e Nascimento, 2021; Oliveira e Gonçalves, 2018; Alves, Oliveira e ZampardoA, 2020); por fim, fizemos alguns incursões em pesquisas na área de ensino de matemática para identificar 3. **As representações sociais dos professores da Educação Infantil em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática**, intentando evidenciar os possíveis motivos pelos quais ainda encontramos profissionais que resistem à utilização de metodologias de aprendizagem baseadas na ludicidade (Sá, 2017; Souza e Magalhães, 2018; Santos e Gomes, 2020; Almeida e Santos, 2020; Ferreira et al., 2021).

Na segunda parte desta pesquisa nos propomos a reunir e refletir sobre os pontos sensíveis à compreensão da problemática levantada no tópico de ANÁLISE E DISCUSSÃO, por vezes, posicionando-nos quanto aos desafios evidenciados no que diz respeito à disseminação de estratégias pedagógicas pautadas no utilização de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil. Encerramos este estudo apresentando as CONSIDERAÇÕES FINAIS a que chegamos, sem a menor pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, mas apenas de estimular mais pesquisadores a se debruçar sobre o tema, na esperança de contribuir, ainda que minimamente, com as discussões na área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE MATEMÁTICA

Conceber o ensino de matemática na Educação Infantil baseado em atividades lúdicas e interativas tem se mostrado um caminho alternativo para despertar o interesse e motivar o engajamento das crianças nas práticas pedagógicas propostas pelos(a) educadores(a). De acordo com Oliveira e Souza (2018), o uso de jogos e brincadeiras pode ser uma forma eficaz de ensinar conceitos matemáticos de forma lúdica e atraente para as crianças. Essas atividades também permitem que as crianças desenvolvam habilidades socioemocionais importantes, como a cooperação e a resolução de conflitos.

Outra tendência no ensino de matemática na educação infantil é a utilização de materiais manipuláveis, como blocos de montar e quebra-cabeças. De acordo com Almeida et al. (2020), esses materiais permitem que as crianças visualizem os conceitos matemáticos de forma concreta e desenvolvam habilidades motoras finas.

Além disso, esses materiais permitem que as crianças experimentem e descubram conceitos matemáticos por si próprias.

Um ponto importante a ser considerado no ensino de matemática na Educação Infantil é o desenvolvimento da linguagem matemática. Segundo Krawczyk et al. (2019), é fundamental que as crianças desenvolvam a capacidade de compreender e utilizar a linguagem matemática desde cedo, para que possam se comunicar e expressar ideias matemáticas de forma clara e precisa.

Nesse sentido, é importante que os professores planejem e desenvolvam atividades que estimulem a expressão oral e escrita em matemática, como jogos, desafios e resolução de problemas. Conforme ressaltado por Fernandes (2020), a resolução de problemas é uma estratégia pedagógica que permite que a criança desenvolva o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de comunicação em matemática.

Também é importante que os professores da Educação Infantil estejam atentos à diversidade cultural e social de suas turmas. Conforme destaca Silva (2019), o ensino de matemática na Educação Infantil deve ser pautado em uma perspectiva intercultural, que valorize os saberes e culturas dos alunos, e permita a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos matemáticos.

É importante ressaltar, ainda, que o ensino de matemática na Educação Infantil não deve se limitar apenas ao conteúdo formal, mas deve incluir atividades lúdicas e exploratórias que permitam que as crianças descubram e experimentem conceitos matemáticos de forma prática e significativa. Conforme destacado por Barros (2018), o jogo é uma das principais ferramentas pedagógicas para o ensino de matemática na Educação Infantil, pois permite que as crianças construam conhecimentos matemáticos de forma prazerosa e natural.

Para isso, é importante que os professores utilizem materiais concretos e manipuláveis em suas aulas de matemática na Educação Infantil, como blocos, cubos, palitos, entre outros. Os materiais manipuláveis são uma forma de permitir que as crianças construam conhecimentos matemáticos de forma concreta e visual, o que facilita a compreensão e a aplicação dos conceitos (Oliveira, 2019).

A escolha dos materiais didáticos utilizados no ensino de matemática na Educação Infantil também é um fator importante a ser considerado. Silva et al. (2021) destacam a necessidade de uma análise crítica dos livros didáticos de matemática, utilizados nessa etapa da Educação Básica, para que sejam escolhidos materiais que estejam adequados às características e necessidades das crianças.

Na compreensão de Nascimento e Almeida (2018), muitos professores da Educação Infantil relatam dificuldades em encontrar atividades e jogos que sejam adequados à faixa etária das crianças, o que pode levar ao uso de materiais inapropriados ou à falta de motivação dos alunos.

Os professores precisam, portanto, serem capazes de selecionar e adaptar jogos e brincadeiras de acordo com os objetivos pedagógicos a serem alcançados e as características e necessidades das crianças (Santos, 2017). É necessário, também, que os professores estejam atentos às possíveis dificuldades que as crianças possam apresentar durante as atividades lúdicas, e que busquem estratégias pedagógicas para superar essas dificuldades (Carvalho; Pereira, 2020).

É fundamental que os professores estejam atentos à diversidade cultural e às diferenças individuais das crianças em suas aulas de matemática na Educação Infantil. Conforme destacado por Silva e Santos (2020), as diferenças individuais devem ser consideradas na abordagem pedagógica, de forma a permitir que todas

as crianças possam aprender e construir conhecimentos matemáticos de forma adequada e respeitando suas particularidades.

Para Ferreira e Silva (2018), a cultura e o contexto socioeconômico das crianças podem influenciar significativamente seu desempenho e interesse em matemática. Por isso, é fundamental que os professores adotem uma abordagem sensível e inclusiva, que valorize as diversas culturas presentes na sala de aula.

No entanto, vale ressaltar que a formação do professor de Educação Infantil para o ensino de matemática é um desafio a ser enfrentado. Segundo Gomes et al. (2019), é necessário que haja uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores, para que estes possam desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos.

Apesar de existir consenso sobre a importância do ensino de matemática na Educação Infantil, enquanto fase da educação formal responsável por estabelecer os alicerces do conhecimento que darão sustentação a todo o percurso formativo da criança, ainda existem desafios a serem superados nessa área.

Um desses desafios é a falta de formação adequada dos professores para lidar com a matemática nessa etapa do ensino. Conforme apontado por Araújo e Alves (2020), muitos professores ainda não possuem formação específica na área de matemática e sentem dificuldades para planejar e executar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento matemático das crianças.

Essa falta de formação também é apontada por Ferreira e Penteado (2020), que destacam a importância da capacitação dos(a) professores(a) de Educação Infantil para o ensino de matemática. A formação dos(a) professores(a) é fundamental para a adoção de uma prática pedagógica adequada e eficiente no ensino de matemática (Campos e Santos, 2021).

Nesse sentido, é importante que os professores participem de cursos, workshops, seminários e outras atividades de formação continuada, que os auxiliem na construção de uma prática pedagógica mais eficiente e atualizada com as demandas formativas das gerações do Século XXI, gerações fortemente influenciadas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Outro desafio que merece especial atenção é a resistência de algumas crianças em relação à matemática, bem como de alguns(a) professores(a) em utilizar novas estratégias no ensino dos objetos de aprendizagem deste componente curricular. Como destacado por Viana e Nascimento (2019), muitas crianças apresentam medo ou aversão à matemática, o que pode prejudicar seu desempenho e desenvolvimento nessa área, comportamento, muito provavelmente, motivado pela insistência de educadores(a) que insistem em práticas pedagógicas tradicionais, que não são atraentes aos olhos das novas gerações digitais.

Para lidar com essa questão, é importante que os(a) professores(a) superem essa resistência ao novo e busquem adotar estratégias lúdicas e estimulantes, que tornem a matemática mais acessível e interessante para as crianças. Um caminho que nos parece pertinente percorrer na busca pela motivação do aluno para o engajamento no processo de ensino aprendizagem é a contextualização dos objetos de aprendizagem, posto que

Contextualizar a Matemática faz com que o aluno se aproxime da disciplina e perceba que esta não é “um bicho de sete cabeças” ou que seja difícil, pelo contrário, estes mitos devem ser quebrados e deve-se mostrar uma Matemática divertida e útil, algo necessário para a sua vida. (Silva e Lima, 2014, p. 3)

É bem verdade que um dos argumentos mais utilizados para justificar a ausência de estratégias de ensino aprendizagem lúdicas, que façam uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática costuma ser a escassez de materiais e recursos adequados para o ensino deste componente curricular na Educação Infantil. Conforme apontado por Souza e Almeida (2021), muitas escolas enfrentam dificuldades para adquirir materiais e recursos didáticos que permitam o ensino de matemática de forma lúdica e interativa. Nesse sentido, é importante que os gestores escolares e toda a equipe pedagógica multidisciplinar (supervisor escolar, orientador pedagógico e professor) busquem alternativas criativas e acessíveis para suprir essa demanda.

No entanto, sabemos que um fator subjacente à formação acadêmica inicial do professor exerce forte influência no direcionamento pedagógico deste profissional quando do planejamento de suas práticas pedagógicas - estamos falando aqui das concepções de Educação Infantil e do papel da ludicidade no ensino de matemática. Vejamos, com um pouco mais de atenção, o que se tem observado nas pesquisas quanto a estas questões.

2.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A concepção de ludicidade pode variar de acordo com as experiências formativas e as crenças pessoais e compartilhadas dos professores. Segundo Lima e Monteiro (2020), os professores podem conceber a ludicidade de forma restrita, entendendo-a apenas como jogos e brincadeiras, ou de forma ampliada, incluindo outras atividades que envolvem a imaginação, a criatividade e a expressão. Essa concepção costuma influenciar significativamente as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os jogos e brincadeiras podem ser utilizados de forma mais ou menos criativa e desafiadora.

Na perspectiva de Oliveira et al. (2020), muitos professores, infelizmente, ainda sustentam uma concepção limitada de ludicidade, considerando que a matemática deve ser ensinada de forma séria e formal, como se os jogos e as brincadeiras desvirtuassem o ensino de matemática. Essa visão preconceituosa, travestida de um pseudo-conservadorismo, pode fazer com que os professores subestimem o potencial dos jogos e das brincadeiras como ferramentas pedagógicas para o ensino de matemática.

De acordo com Viana e Nascimento (2021), as concepções dos(a) professores(a) sobre a ludicidade no ensino de matemática podem ser influenciadas por diversos fatores, como sua formação inicial e continuada, suas experiências pessoais e profissionais, e as demandas institucionais. Esses fatores podem levar, ou não, a diferentes abordagens no ensino de matemática, como a utilização de jogos matemáticos, a resolução de problemas, a construção de jogos e materiais pedagógicos, entre outras.

Para compreender melhor as concepções dos professores da Educação Infantil sobre a ludicidade no ensino de matemática, é fundamental realizar pesquisas que investiguem e deem evidência às práticas pedagógicas desses profissionais e as crenças que orientam essas práticas.

O olhar de Oliveira e Gonçalves (2018) destaca que é importante para os professores refletirem sobre suas concepções de ludicidade e ensino, para que

busquem aprimorar suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem mais rico e desafiador.

De acordo com o estudo de Alves, Oliveira e Zampardo (2020), que investigaram a percepção de professores de Educação Infantil sobre a utilização de jogos e brincadeiras no ensino da matemática, de forma geral, os professores percebem a importância do lúdico como uma estratégia pedagógica, capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, além de proporcionar um ambiente mais agradável e descontraído.

Na perspectiva de Lima e Monteiro (2020), os jogos têm um papel importante no ensino de matemática na Educação Infantil, pois permitem a construção de conceitos matemáticos de forma lúdica e prazerosa. Os autores ainda destacam que os jogos podem contribuir para a formação de um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse das crianças pela matemática.

Objetivando investigar como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados no ensino de matemática na Educação Infantil, Viana e Nascimento (2019) conduziram um estudo de caso em uma escola pública de Belém do Pará envolvendo a participação de quatro professores e 48 crianças com idades entre 4 e 5 anos.

Os resultados da pesquisa apontaram que a utilização de jogos e brincadeiras na educação matemática promoveu maior engajamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de resolução de problemas. Os professores também relataram uma melhora significativa no desempenho dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos abordados.

O estudo de Oliveira e Fernandes (2018), por sua vez, trouxe importantes contribuições ao analisar as concepções dos professores da Educação Infantil sobre a importância da ludicidade no ensino de matemática. A pesquisa evidenciou que os professores compreendem a ludicidade como uma ferramenta pedagógica que auxilia na promoção de uma aprendizagem significativa e na construção do conhecimento matemático pelos alunos.

Os autores ressaltam, nesse mesmo sentido, que além de promover a aprendizagem matemática, os jogos e brincadeiras também auxiliam no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a cooperação/colaboração, a comunicação, a tomada de decisões, e o respeito às regras.

Os resultados da pesquisa de Oliveira e Fernandes (2018) corroboram com outros estudos³ que destacam a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil, o que reforça a necessidade de se chamar a atenção para discussão dessa temática entre os(a) docentes(a) que atuam objetivamente nesta fase da Educação Básica, uma vez que parece estar claro que a ludicidade proporciona um ambiente descontraído e prazeroso para as crianças, contribuindo para a diminuição da ansiedade e do medo em relação à disciplina matemática.

No entanto, apesar de tantas pesquisas retornarem dados positivos em relação às estratégias pedagógicas baseadas na ludicidade no ensino de matemática na Educação Infantil, em uma pesquisa realizada por Alves, Oliveira e Zampardo (2020), constatou-se que alguns professores ainda possuem receio de utilizar jogos e brincadeiras no ensino de matemática, por considerarem que essa

³ Cf. Alves; Oliveira e Zampardo, 2020; Lima e Monteiro, 2020; Viana e Nascimento, 2021.

prática não é adequada para a faixa etária das crianças ou por falta de conhecimento sobre como utilizar essas estratégias de forma adequada.

Por isso, é importante que os professores tenham acesso a formação continuada planejadas cuidadosamente para desconstruir esse mito de que os jogos e brincadeiras só servem para descontrair e não contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento de habilidade e a construção de novas competências, para que possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para a utilização de estratégias lúdicas no ensino de matemática de forma mais efetiva (Viana; Nascimento, 2021).

Para Silva, Silva e Motta (2020), apesar de muitos professores da Educação Infantil reconhecerem a importância do lúdico no ensino de matemática, ainda há dificuldades em sua aplicação. Segundo os autores, isso se deve à falta de formação específica dos professores para o uso do lúdico como metodologia de ensino, bem como à falta de recursos materiais e de tempo disponível para o planejamento das atividades.

Vale ressaltar, ainda, que a utilização do lúdico no ensino de matemática não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas educacionais. É necessário que os professores estejam preparados e capacitados para utilizar o lúdico de forma consciente e adequada, integrando-o ao planejamento pedagógico e respeitando as características individuais e culturais dos alunos (Rodrigues; Galvão, 2017).

A este respeito, torna-se primordial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente invistam em cursos e capacitações que permitam aos professores conhecer as possibilidades e benefícios dos recursos lúdicos para o ensino de matemática, e que garanta que os professores tenham acesso a materiais didáticos adequados e que possam planejar suas atividades de forma criativa e desafiadora, valorizando o lúdico como uma estratégia pedagógica efetiva no ensino de matemática.

Segundo Correia e Souza (2019), a formação continuada pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas dos professores, possibilitando uma concepção mais ampla e criativa da ludicidade no ensino de matemática. Além disso, a formação pode auxiliar os professores na escolha e elaboração de jogos e materiais pedagógicos adequados para as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças.

Há, no entanto, desafios a serem superados no que diz respeito à efetiva utilização de jogos e brincadeiras no ensino de matemática. Segundo os professores entrevistados na pesquisa citada acima, a falta de tempo para planejamento de atividades e a falta de materiais adequados constituem alguns dos principais obstáculos encontrados para a utilização de estratégias lúdicas no ensino da matemática.

Outro desafio apontado pelos professores entrevistados na pesquisa de Alves, Oliveira e Zampardo (2020) é a resistência de algumas famílias em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil. Muitas vezes, os pais têm uma concepção mais tradicional de educação e podem questionar a validade e a seriedade dessas atividades lúdicas como estratégias de ensino. Diante disso, é importante que os professores dialoguem com as famílias e mostrem os benefícios dessas práticas pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Os jogos e atividades lúdicas podem contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem mais participativa e colaborativa, em que os alunos são

incentivados a interagir e cooperar uns com os outros (Almeida; Rosa, 2018). Nesse sentido, a utilização do lúdico no ensino de matemática pode ser uma estratégia pedagógica importante para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática.

2.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

As representações sociais são construções coletivas que refletem as percepções, valores e crenças de um determinado grupo social⁴. No caso dos professores da educação infantil, suas representações sociais em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática podem estar relacionadas a suas próprias experiências de aprendizagem, sua formação inicial e continuada, e as expectativas e demandas da sociedade em relação ao ensino da matemática na Educação Básica.

Ressalta-se, ainda, que as representações sociais dos professores em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática podem influenciar suas práticas pedagógicas, interferindo diretamente na trilha pedagógica planejada para a apresentação e desenvolvimento dos objetos de aprendizagem efetivamente posto em prática no chão da sala de aula.

Segundo Sá (2017), os professores tendem a reproduzir em suas práticas pedagógicas as representações sociais que têm sobre a matemática e sobre o ensino dessa disciplina, o que pode limitar as possibilidades de aprendizagem das crianças, com frequência gerando aversão, repulsa das crianças às atividades pedagógicas propostas.

Em um estudo realizado por Souza e Magalhães (2018) foi possível identificar que alguns professores da Educação Infantil até têm uma representação social positiva sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática, considerando que essas atividades podem tornar o aprendizado mais lúdico, prazeroso e significativo para as crianças, o que nem sempre é observado na práticas destes mesmos professores, tornando-se um discurso vazio em termos objetivos.

Nesta mesma pesquisa, observa-se ainda que outros professores têm uma representação social negativa, considerando que os jogos e brincadeiras são apenas uma forma de distrair as crianças e que não contribuem efetivamente para o aprendizado da matemática, no que diz respeito ao desenvolvimento de novas habilidades. Estes, apesar de se manterem na contramão das novas tendências pedagógicas, revelam-se, em última instância, apegados à tradição de um ensino cartesiano, pautado no exercício da reflexão que busca no raciocínio puro o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

De acordo com Bertoni e Malheiros (2017), essas representações negativas em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática estão relacionadas à formação acadêmica dos professores, que muitas vezes não contempla a utilização do lúdico como uma estratégia pedagógica válida.

Os autores apontam que é necessário repensar a formação dos professores de matemática, para que possam compreender o potencial pedagógico dos jogos matemáticos e utilizá-los de forma efetiva em sala de aula. Esses resultados são corroborados por outros estudos, como o de Souza e Barros (2018), que apontam

⁴ Cf. JODELET, 2015.

para a importância da formação continuada dos professores em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática.

Além disso, estudos como o de Ferreira e Souza (2018) também apontam para a falta de formação específica dos professores em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática. Essa falta de formação, aliada às representações negativas sobre o uso dos jogos, pode levar a um subaproveitamento das potencialidades do lúdico como ferramenta pedagógica.

De acordo com outro estudo realizado por Rodrigues e Galvão (2019), percebe-se que alguns professores têm uma representação social marcada pela separação de gêneros, onde os jogos e brincadeiras seriam mais adequados para meninos do que para meninas, o que pode reforçar estereótipos de gênero e prejudicar a aprendizagem das crianças. Essa crença pode ser um obstáculo para o uso do lúdico no ensino de matemática, pois limita as atividades oferecidas às crianças, reforça estereótipos de gênero e pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças.

Para mudar essas representações sociais e promover práticas pedagógicas mais adequadas ao ensino de matemática na Educação Infantil, é necessário que os professores tenham acesso a formação continuada de qualidade, que possibilite reflexões críticas sobre suas práticas e sobre as representações sociais que têm em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática (Santos; GOMES, 2020). Além disso, é importante que os professores tenham acesso a materiais e recursos didáticos que possibilitem a utilização criativa e desafiadora dos jogos e brincadeiras no ensino de matemática (Almeida; Santos, 2020).

Infelizmente, mesmo em pleno Século XXI, muitos professores ainda acreditam que a matemática deve ser ensinada de forma séria e formal, sem espaço para atividades lúdicas (Ferreira et al., 2021). Esse tipo de crença pode ser um obstáculo para a incorporação do lúdico no ensino de matemática.

Outros estudos apontam que a falta de conhecimento sobre o potencial pedagógico dos jogos e brincadeiras é um fator que influencia as crenças dos professores em relação ao lúdico no ensino de matemática (Santos, 2017; Carvalho; Pereira, 2020). Alguns professores acreditam que o uso de jogos e brincadeiras é uma forma de “diversão” sem objetivo pedagógico claro, o que pode diminuir a importância atribuída a essas atividades.

Em um estudo realizado por Barbosa, Oliveira e Pimentel (2018) com professores de uma escola da rede pública de ensino, verificou-se que os professores apresentavam resistência ao uso do lúdico no ensino de matemática, considerando-o uma atividade secundária e desnecessária para o aprendizado da disciplina.

No entanto, outros estudos têm apontado para importantes experiências bem-sucedidas do lúdico no ensino de matemática na educação infantil. Por exemplo, em uma pesquisa realizada por Figueira e Machado (2018), constatou-se que os jogos e brincadeiras matemáticas contribuíram para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas dos alunos.

Nem todas as pesquisas apontam para uma rejeição completa dos jogos e atividades lúdicas no ensino de matemática. Outro estudo mostrou que alguns professores reconhecem o potencial dos jogos para tornar o ensino de matemática mais atraente e interessante para as crianças. No entanto, esses mesmos professores relataram dificuldades em encontrar jogos adequados e em adaptar as atividades para diferentes níveis de aprendizado (Santos e Queiroz, 2019).

Ainda nesse contexto de reconhecimento do potencial do lúdico no processo de ensino aprendizagem de matemática na Educação Infantil, durante uma pesquisa realizada por Vargas e Moraes (2018) com 45 professores de educação infantil, foi possível identificar que a maioria dos participantes reconhece a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem da matemática. No entanto, também foi evidenciado que a utilização de jogos e brincadeiras ainda é vista como uma atividade complementar, não sendo considerada parte integrante do planejamento pedagógico.

Já em outro estudo realizado por Araújo e Silva (2019), que envolveu 25 professores de uma escola municipal de educação infantil, foi possível identificar uma percepção positiva sobre o uso do lúdico no ensino de matemática, sendo que os professores entrevistados reconheceram a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Santos e Gusmão (2016) em um estudo envolvendo 12 professoras de pedagogia a fim de verificar as representações sociais das professoras em relação à matemática, constataram que as professoras possuem dificuldades de ensinar matemática, e que a formação acadêmica em pedagogia não contribuiu para superação dessa questão, e que tais dificuldades fortalecem a representação negativa da matemática por parte dessas professoras.

A fim de estruturar as representações sociais das professoras em relação à matemática, Klein (2006) realizou um estudo com uma amostra de 20 professoras. Os resultados apontam para uma evocação de termos como: cálculo/cálculo mental; raciocinar/raciocínio lógico. Tais palavras evocadas encontram-se no campo essencialmente racional e que sugere que esses termos compõem o núcleo central da representação social.

Outras evocações também foram encontradas pela autora e que remeteram a uma dimensão afetiva da representação social que, por sua vez, pode estar associada às experiências e vivências acadêmicas. Estas representações foram: medo/desespero/terror; difícil/difícil de ser compreendido; regras e símbolos/sinais.

Silva (2021) desenvolveu uma pesquisa com 193 professores da educação básica, buscando compreender as representações sociais desses indivíduos em relação a matemática. A autora observou que os termos mais frequentes para esse grupo pesquisado foram: lúdico, jogos, brincar, conhecer, raciocínio e aprender, termos relacionados aos Saberes Didáticos e Saberes relativos à Aprendizagem. Neste sentido, essas evocações constituem o núcleo central da representação social desses professores em relação à matemática.

Estes são apenas alguns poucos estudos resgatados aqui a título de exemplo em relação ao que se vem observando quanto às representações sociais de professores(a) no tocante ao ensino de matemática e a utilização de jogos e brincadeiras enquanto estratégia pedagógica no processo de ensino aprendizagem para tornar os primeiros contatos das crianças com universo dos números, do raciocínio lógico e da abstração matemática menos traumática e mais prazerosa.

3 METODOLOGIA

A metodologia proposta para esta pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico de estudos e artigos científicos sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza interpretativista, que tem como objetivo analisar as

representações sociais dos professores da Educação Infantil em relação ao uso da ludicidade no ensino de matemática.

A revisão de literatura foi realizada através de busca em bases de dados científicas, tais como SciELO, Scopus, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Web of Science, entre outras. Levando em consideração os termos: ludicidade e ensino de matemática; representações sociais e ensino de matemática; educação infantil e educação lúdica; representações sociais e professores da educação infantil.

Após a busca dos artigos científicos, foi realizada uma seleção a fim de verificar a compatibilidade dos mesmos com a temática em estudo, e em seguida, feito a leitura e a interpretação, visando construir a fundamentação teórica e considerações deste artigo.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Quando tratamos da Educação Infantil e Ensino de Matemática, entendemos ser necessário salientar a importância de abordagens lúdicas no ensino deste componente curricular, destacando o uso de jogos, brincadeiras e materiais manipuláveis como recursos eficazes, levando em consideração o desenvolvimento da linguagem matemática, a resolução de problemas e a diversidade cultural e social dos alunos.

Entretanto, é importante ressaltar alguns pontos críticos encontrados ao longo da revisão bibliográfica sobre este tema. Primeiramente, destaca-se a falta de formação adequada dos professores de Educação Infantil para o ensino de matemática, o que pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas e, neste sentido, torna-se fundamental investir em formação inicial e continuada para a capacitação de professores nessa área.

Outro ponto crítico encontrado foi a resistência de algumas crianças em relação à matemática e de alguns professores em adotar novas estratégias de ensino. Essa resistência pode ser superada por meio da adoção de abordagens lúdicas e estimulantes, que tornem a matemática mais acessível e interessante para as crianças. É necessário incentivar os professores a superar essas barreiras e explorar novas formas de ensino.

Ressalta-se também a escassez de materiais e recursos adequados para o ensino de matemática na Educação Infantil. A falta de investimento em materiais didáticos que favoreçam a abordagem lúdica pode limitar as possibilidades de ensino aprendizagem da matemática. Um meio para suprir essa necessidade de materiais seria a busca de alternativas criativas e acessíveis para suprir essa demanda, por parte dos gestores escolares e da equipe pedagógica.

Embora a abordagem aqui proposta tenha tentado mostrar de forma positiva a importância de abordagens lúdicas e interativas no ensino de matemática na Educação Infantil, é necessário enfrentar desafios como a falta de formação adequada dos professores; a resistência à mudança e a escassez de recursos. A superação desses desafios é essencial para garantir um ensino de qualidade, que desperte o interesse e a motivação das crianças nessa fase tão importante de sua formação.

É fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis invistam em cursos e capacitações que permitam aos professores conhecer as possibilidades e benefícios dos recursos lúdicos, fornecendo materiais didáticos adequados e incentivando o planejamento criativo e desafiador das atividades.

No que diz respeito às concepções dos professores da Educação Infantil sobre a ludicidade no ensino de matemática, evidenciamos que as concepções variam de acordo com as experiências formativas e as crenças pessoais compartilhadas pelos professores. Alguns professores têm uma visão restrita da ludicidade, limitando-a apenas a jogos e brincadeiras, enquanto outros a compreendem de forma ampliada, incluindo atividades que estimulam a imaginação, a criatividade e a expressão.

Infelizmente, muitos professores ainda sustentam uma concepção limitada da ludicidade, considerando que a matemática deve ser ensinada de forma séria e formal, e veem os jogos e brincadeiras como desvirtuadores do ensino de matemática. Essa visão preconceituosa, disfarçada de pseudo-conservadorismo, pode fazer com que os professores subestimem o potencial dos jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas.

Ao longo da revisão de literatura, percebeu-se que as concepções dos professores sobre a ludicidade no ensino de matemática são influenciadas por diversos fatores, como formação, experiências pessoais e demandas institucionais. Portanto, é primordial realizar pesquisas que investiguem as práticas pedagógicas dos professores e as crenças que orientam essas práticas, a fim de propor mudanças nas concepções enraizadas.

Estudos apontam na direção de que a utilização de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na Educação Infantil promove maior engajamento dos alunos, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de resolução de problemas, além de melhorar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos abordados.

No entanto, alguns professores ainda têm receio de utilizar jogos e brincadeiras no ensino de matemática, seja por considerarem inadequado para a faixa etária das crianças ou por falta de conhecimento sobre como utilizar essas estratégias de forma adequada. A ludicidade no ensino de matemática na Educação Infantil pode ser uma estratégia pedagógica efetiva para promover uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção do conhecimento matemático.

Já no que tange às representações sociais dos professores da Educação Infantil em relação ao uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática, um tema relevante para a compreensão da problemática aqui levantada para efeito de discussão, importa refletir sobre a percepção dos professores acerca do uso do lúdico no ensino de matemática nesta fase da educação formal. Através de uma revisão de estudos e pesquisas, é possível dar destaque à variedade de representações sociais existentes entre os professores, desde visões positivas até visões negativas.

É importante salientar a questão da resistência por parte de alguns professores em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática. Essa resistência pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre o potencial pedagógico dos jogos e brincadeiras, bem como à formação acadêmica e experiência profissional, que muitas vezes não contempla essa abordagem. Tal resistência, pode ser um obstáculo para a incorporação do lúdico no ensino de matemática, limitando as possibilidades de aprendizagem das crianças. É necessário promover uma mudança de perspectiva, mostrando aos professores que o uso de jogos e brincadeiras pode tornar o ensino de matemática mais atrativo, interessante e efetivo.

Outro aspecto crítico levantado é a questão de gênero. Alguns estudos indicam que ainda existem professores que têm uma representação social marcada

pela separação de gêneros, considerando que jogos e brincadeiras são mais adequados para meninos do que para meninas. Isso reforça estereótipos de gênero e pode prejudicar a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento das habilidades matemáticas das crianças.

Para superar as representações sociais negativas e promover práticas pedagógicas mais adequadas, é preciso incentivar a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas e crenças, bem como proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, a igualdade de gênero e o desenvolvimento integral das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais dos professores em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática são bastante diversas e podem variar de acordo com diversos fatores, como formação acadêmica, experiência profissional e contexto escolar. Contudo, em um aspecto podemos inferir que a realidade de todo e qualquer docente da Educação Infantil converge no que diz respeito à importância de que os professores recebam formação inicial e continuada adequada, e tenham acesso a materiais e recursos que possibilitem a utilização do lúdico de forma eficaz e significativa no ensino de matemática.

Os estudos sobre as representações sociais dos professores em relação ao uso do lúdico no ensino de matemática indicam que ainda há uma resistência e falta de compreensão sobre a importância e a extensão da eficácia dessa estratégia pedagógica para um desenvolvimento cognitivo e socioemocional global das crianças.

Apesar de haver evidências de que o uso do lúdico no ensino de matemática na Educação Infantil pode trazer benefícios para o aprendizado, muitos professores ainda apresentam representações sociais negativas sobre essa estratégia pedagógica. É necessário que sejam feitos investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais, para que possam compreender a importância do lúdico e utilizá-lo de forma adequada em suas práticas pedagógicas.

Percebeu-se, ainda, ao longo do levantamento bibliográfico a evidência quanto aos benefícios que os jogos e atividades lúdicas podem trazer para a aprendizagem dos alunos, especialmente quando utilizados de forma consciente e integrados ao planejamento pedagógico. Entretanto, tornam-se necessários investimentos na formação e capacitação dos professores para que possam utilizar o lúdico de forma adequada e contribuir para uma educação mais significativa e inclusiva.

Faz-se necessário que os cursos de formação universitária de professores incluam disciplinas e atividades que incentivem a utilização do lúdico como estratégia pedagógica e que promovam reflexões sobre as representações sociais relacionadas a essa prática. Além disso, é necessário que os gestores escolares e coordenadores pedagógicos apoiem e estimulem a implementação de atividades lúdicas no ensino de matemática, oferecendo recursos e espaço para que os professores possam desenvolver suas práticas pedagógicas de forma criativa e inovadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. et al. Aprendizagem da matemática na Educação Infantil: uma análise do uso de materiais manipuláveis. *Revista Científica Intermeio*, v. 6, n. 2, p. 145-159, 2020.
- ALMEIDA, A. C.; ROSA, M. S. **O uso de jogos e atividades lúdicas no ensino de matemática na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2018, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2018.
- ALVES, R. S.; OLIVEIRA, J. T. C.; ZAMPARDO, A. C. Professores de Educação Infantil e a ludicidade no ensino da matemática: uma reflexão a partir de suas concepções. *Revista do Professor de Matemática*, v. 113, n. 1, p. 1-5, 2020.
- ALMEIDA, F. M. P. de; SANTOS, V. L. O. Jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil: possibilidades e desafios. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 670-687, 2020.
- ARAÚJO, A. G. M.; ALVES, M. R. Desafios na formação de professores para o ensino de matemática na Educação Infantil. *Revista Conhecimento Online*, v. 7, n. 2, p. 16-28, 2020.
- ARAUJO, A. S.; SILVA, E. M. **O uso do lúdico como estratégia para o ensino de matemática na educação infantil**. In: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, Recife, 2019. Anais... Recife: SBEM, 2019.
- BARBOSA, C. F.; OLIVEIRA, M. M. P.; PIMENTEL, E. S. **O lúdico no ensino de matemática: resistências de professores da educação básica**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 1, p. 29-50, 2018.
- BERTONI, N. C.; MALHEIROS, A. P. **As representações sociais dos professores sobre o uso do lúdico no ensino de matemática**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 1, p. 165-180, 2017.
- CARVALHO, J. S. S.; PEREIRA, J. C. B. Brincadeiras e jogos no ensino da matemática na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCON), 1., 2020, Vitória. Anais... Vitória: EDUCON, 2020. p. 530-541.
- CARVALHO, P. H. P.; PEREIRA, R. D. Ludicidade no ensino da matemática na educação infantil: reflexões sobre práticas pedagógicas. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica*, v. 11, n. 2, p. 63-75, 2020.
- CAMPOS, A. S.; SANTOS, A. S. A importância da formação continuada dos professores no ensino de matemática na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 6, n. 6, p. 28-39, 2021.
- FERREIRA, C. S.; SILVA, E. S. Diversidade cultural e o ensino de matemática na Educação Infantil: reflexões sobre a prática docente. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação, 2018. p. 1-10.

FERREIRA, A. S.; SOUZA, A. M. **O lúdico no ensino de matemática: um estudo sobre a formação de professores.** Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 22, n. 21, p. 152-171, 2018.

FERREIRA, M. M. C., Nardi, R., & Torres, P. L. Concepções de professores sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil. Revista de Educação Matemática, 2021. 26(31), 24-41.

FERREIRA, J. F.; PENTEADO, M. G. C. O ensino da matemática na educação infantil: uma análise dos desafios enfrentados pelos professores. In: Anais do V Congresso Internacional de Educação, 2020. p. 1-15.

FERNANDES, E. M. A resolução de problemas na educação infantil: uma proposta de trabalho. Revista Educação e Emancipação, v. 13, n. 3, p. 223-240, 2020.

FIGUEIRA, A. R.; MACHADO, M. A. S. **O jogo como recurso pedagógico no ensino de matemática na educação infantil.** Revista Latino-Americana de Educação em Astronom

GOMES, M. L. et al. A formação do professor de educação infantil para o ensino de matemática: desafios e perspectivas. Revista Educação e Emancipação, v. 13, n. 1, p. 115-128, 2019.

KLEIN, J. A. **Representação social sobre a matemática de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de Itajaí – sc.** (Dissertação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí - SC, 2006.

KRAWCZYK, M. R. et al. A linguagem matemática na educação infantil: reflexões sobre a prática pedagógica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 4, n. 9, p. 28-40, 2019.

LIMA, G. R.; MONTEIRO, R. G. Ludicidade e aprendizagem na educação infantil: concepções de professores. Revista Debates em Educação, v. 12, n. 26, p. 118-128, jul./dez. 2020.

NASCIMENTO, E. G.; ALMEIDA, L. P. O ensino de matemática na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 3, n. 2, p. 70-85, 2018.

OLIVEIRA, S. S.; SOUZA, D. F. Jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil. Revista Científica de Educação, v. 17, n. 1, p. 98-111, 2018.

OLIVEIRA, A. S. O uso de materiais manipuláveis no ensino de matemática na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 5, p. 83-94, 2019.

OLIVEIRA, A. L. P.; GONÇALVES, S. S. S. O lúdico no ensino de matemática na educação infantil. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG, 8., 2018, Goiânia. Anais [...] Goiânia: UFG, 2018. p. 1-6.

OLIVEIRA, A. L. P. et al. Jogos e brincadeiras no ensino de matemática: concepções de professores da educação infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 17., 2020, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2020. p. 1-11.

RODRIGUES, D. S.; GALVÃO, R. B. Estereótipos de gênero nas práticas pedagógicas em matemática na educação infantil. Revista de Educação Pública, 2019 28(68), 1-14.

RODRIGUES, M. R.; GALVÃO, L. M. R. **Jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 10, n. 24, p. 55-71, 2017.

SÁ, L. P. de. Representações sociais e práticas pedagógicas: implicações para o ensino da matemática. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 25-43, 2017.

SANTOS, T. B. dos. A ludicidade no ensino de matemática na educação infantil. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SANTOS, D. A. Jogos e brincadeiras na educação infantil: um estudo sobre a percepção dos professores. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 2017. 11(4), 402-420.

SANTOS, A. F. dos; GOMES, M. A.. Formação continuada de professores para o ensino de matemática na educação infantil: reflexões sobre as representações sociais e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 5, n. 10, p. 172-191, 2020.

SANTOS, A. P. S.; QUEIROZ, M. V. **O uso do jogo no ensino de matemática na educação infantil**: a percepção dos professores. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 1-16, 2019.

SANTOS, R. M.; GUSMÃO, T. C. R. S. **Representações sociais da matemática: contribuições da formação em pedagogia**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 2016.

SILVA, A. R. et al. Análise crítica de livros didáticos de matemática na Educação Infantil: uma proposta de avaliação. Revista Didática Sistêmica, v. 22, n. 1, p. 24-38, 2021.

SILVA, R. A. Educação matemática na Educação Infantil: perspectiva intercultural. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática, v. 1, n. 1, p. 11-22, 2019.

SILVA, G. P.; SANTOS, J. P. D. Diversidade cultural e diferenças individuais no ensino de matemática na educação infantil. *Revista Saberes em Ação*, v. 8, n. 2, p. 121-133, 2020.

SILVA, V.M. **As representações sociais da matemática na educação infantil compartilhadas pelos docentes da gerência regional de educação – Vale do Capibaribe**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, PE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2021.

SOUSA, J. D.; ALMEIDA, V. C. Os desafios da escassez de materiais e recursos didáticos para o ensino de matemática na Educação Infantil. In: *Anais do IV Encontro Internacional de Educação Matemática*, 2021. p. 1-10.

SOUZA, R. C. R.; BARROS, N. F. **Lúdico e ensino de matemática**: a percepção dos professores. *Revista da Educação Matemática da UFOP*, v. 7, n. 2, p. 77-91, 2018.

SOUZA, V. P.; MAGALHÃES, G. M. O uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática na educação infantil. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2018 9(2), 64-81.

VIANA, R. C.; NASCIMENTO, E. G. O medo da matemática na Educação Infantil: possíveis caminhos para superação. *Revista Diálogos Educacionais*, v. 19, n. 62, p. 905-919, 2019.

VARGAS, D. C.; MORAES, M. C. F. **A concepção dos professores de educação infantil sobre a utilização do lúdico no ensino da matemática**. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 12, n. 1, p. 63-81, 2018.

VIANA, F. A. L.; NASCIMENTO, F. M. B. As concepções dos professores sobre a ludicidade no ensino de matemática podem ser influenciadas por diversos fatores, como sua formação inicial e continuada, suas experiências pessoais e profissionais, e as demandas institucionais. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11., 2021, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: SBEM, 2021. p. 246-255.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: pontos e contrapontos no processo de desenvolvimento de habilidades e construção de novas competências

Maria da Silva Santos DORNELAS¹
Magnay Erick Cavalcante SOARES²

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras se apresentam aos educadores como instrumentos metodológicos lúdicos de aprendizagem, que de forma agradável e eficaz proporciona velocidade ao processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Aprender jogando é a maneira mais prazerosa, segura e atualizada de ensinar, apontam os estudos mais recentes. Este estudo busca contribuir com as discussões para compreender a importância dos jogos e das brincadeiras como subsídios metodológicos na construção do conhecimento na Educação Infantil, através de estimulações necessárias na produção da aprendizagem. Esta pesquisa se enquadra no campo das revisões bibliográficas, caracterizando por sua natureza qualitativa, de cunho interpretativista e está organizada da seguinte forma: 1. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de novas habilidades e a construção de novas competências (Batista, 2009; Silva, 2008; Pascoal, 2007; Tonuccio, 2005); 2. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o lúdico através dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar (Kishmoto, 1994; Haetinger, 2004; Unicef, 2004); e 3. A INFLUÊNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS HABILIDADES E NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Almeida, 2003; Rocha e Fôlha, 2021). O mundo infantil difere de uma maneira qualitativamente do mundo adulto, nele há fantasia, faz-de-conta, sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, ação mais comum da infância, é que a criança terá oportunidade de se conhecer e constituir-se socialmente. Através da espontaneidade do brincar que a criança poderá explicitar as diferentes percepções concebidas dentro do seu contexto familiar e social, muito antes de ser inserida em um ambiente formal de educação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento; Habilidades.

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: dornelasanto91234567890@gmail.com

² Professor orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

ABSTRACT

Games and jokes are presented to educators as ludic methodological instruments for learning, which, in a pleasant and effective way, speed up the process of changing behavior and acquiring new knowledge. Learning by playing is the most pleasant, safe and up-to-date way of teaching, according to the most recent studies. This study seeks to contribute to discussions to understand the importance of games and games as methodological subsidies in the construction of knowledge in Early Childhood Education, through the necessary stimulation in the production of learning. This research fits into the field of bibliographical reviews, characterized by its qualitative nature, of an interpretative nature and is organized as follows: 1. THE PLAYFUL IN EDUCATION: the importance of games and games for the development of new skills and the construction of new skills (Batista, 2009; Silva, 2008; Pascoal, 2007; Tonuccio, 2005); 2. PROCESS OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: the ludic through games and games in the school routine (Kishmoto, 1994; Haetinger, 2004; Unicef, 2004); and 3. THE INFLUENCE OF GAMES AND PLAYS IN THE DEVELOPMENT OF NEW SKILLS AND IN THE CONSTRUCTION OF NEW LEARNING SKILLS IN CHILDHOOD EDUCATION (Almeida, 2003; Rocha e Fôlha, 2021). The children's world differs qualitatively from the adult world, in which there is fantasy, make-believe, dreaming and discovering. Through play, the most common action in childhood, children will have the opportunity to get to know themselves and socially constitute themselves. Through the spontaneity of playing, the child will be able to express the different perceptions conceived within their family and social context, long before being inserted into a formal education environment.

Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; Development; Skills.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação, as crianças compartilham um conjunto de situações regulares em sua forma e frequência, que envolvem ações estruturantes para o bem-estar na escola e para a progressiva construção de valores significativos na interação social, como a autonomia e a cooperação. Propor um espaço para brincar e conviver com os outros, destacando a interação com os diversos aspectos da cultura como eixo estruturante da aprendizagem no segmento escolar, tem se mostrado um grande desafio para os sujeitos do fazer escolar como um todo.

Ao brincar a criança, espontaneamente, envolve-se em processos que favorecem uma aprendizagem mais prazerosa; é o momento de comunicação consigo mesma, buscando através de sua realidade e imaginação [re]significar o mundo ao seu redor. É no universo desse contexto que sinalizamos a importância de se desenvolver estudos para ampliar a compreensão acerca do papel dos jogos e das brincadeiras enquanto ferramentas pedagógicas que apresentam significativo potencial para estimular o desenvolvimento de novas habilidades e a construção de novas competências nas crianças da Educação Infantil.

A BNCC afirma, ainda, que o brincar se torna fundamental no universo infantil, tanto para o aprendizado, quanto para o desenvolvimento global da criança. Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante na Educação Infantil, como também na vida da criança, pois é através dessas práticas sociais que as crianças

conseguem explorar e desenvolver a criatividade, bem como estimular os aspectos cognitivos, sociais e motores.

Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras se apresentam aos educadores como instrumentos metodológicos lúdicos de aprendizagem, que de forma agradável e eficaz proporciona velocidade ao processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Aprender jogando é a maneira mais prazerosa, segura e atualizada de ensinar, apontam os estudos mais recentes.

Nos dias atuais, infelizmente, as famílias têm perdido o hábito de compartilhar momentos de brincadeira, pois ninguém mais tem tempo para brincar com seus filhos. O que se vê é cada vez mais um número maior de escolinhas de esportes, escolas de línguas, de computação, de danças, entre outras, ocupando a rotina das crianças para que os pais possam trabalhar ou estudar.

Se levarmos em consideração a importância da formação integral das atuais e futuras gerações, não há mais como deixar o lúdico de fora do planejamento do processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador da criatividade, tão necessária ao desenvolvimento de novas habilidades implicadas na construção de novas competências.

Ao se separar as crianças do ambiente lúdico, a educação estará automaticamente ignorando os conhecimentos próprios desta fase da vida, tão sensíveis ao processo de ensino aprendizagem, pois quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas através das brincadeiras e dos jogos.

Não devemos negar que a escola tenha também o seu lado sério, o problema é a forma pela qual ela interage com as crianças. O fato de apresentar-se séria não quer dizer que ela deva ser rigorosa e castradora do saber empírico próprio da infância, resultante das experiências vividas nos primeiros anos de vida. Antes, ela deve buscar penetrar no mundo infantil para a partir daí, poder desempenhar a sua real função de formadora do afetivo intelectual.

É necessário que a escola valorize a seriedade, mas encontre também, na mesma medida, espaço para exercitar a criatividade a partir daquilo que é natural à criança, o ato de brincar, na busca do conhecimento, resgatando o lúdico, o prazer do estudo, sem, contudo reduzir a aprendizagem ao que é apenas prazeroso em si mesmo.

Como nos diz Santo Agostinho, nas palavras de Santos, “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação” (Bemvenuti, 2013, p. 27). Em outras palavras, o autor quis dizer que o ato de brincar para criança é algo que instiga a imaginação, a criatividade e o senso da curiosidade, o que o motivará a buscar e adquirir conhecimentos.

O mundo infantil difere de uma maneira qualitativamente do mundo adulto, nele há fantasia, faz-de-conta, sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, ação mais comum da infância, é que a criança terá oportunidade de se conhecer e constituir-se socialmente. Através da espontaneidade do brincar que a criança poderá explicitar as diferentes percepções concebidas dentro do seu contexto familiar e social, muito antes de ser inserida em um ambiente formal de educação.

Este estudo, portanto, busca contribuir com as discussões acadêmicas para a compreensão da importância dos jogos e das brincadeiras como subsídios metodológicos com valor significativo na construção do conhecimento na Educação Infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS HABILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e as brincadeiras fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. No espaço pensado para a educação formal, o olhar sobre o lúdico não deve resultar apenas no entendimento destes como diversão, mas sim de grande importância no processo de ensino aprendizagem na fase da infância.

O lúdico está em todo lugar, apresentando-se das mais diversas formas, seja através de brinquedos, nas brincadeiras que dão forma à cultura popular, nos jogos etc. Ele acompanha praticamente toda a nossa trajetória de vida, desde o nascimento até a terceira idade, por assim dizer, contribuindo, [in]diretamente para a manutenção de nossa saúde física e, por que não dizer, mental também.

Os jogos e as brincadeiras trazem, em geral, muitos benefícios ao convívio social, bem como possibilitam a construção de novos conhecimentos através da diversão, nos mais diversos contextos sociais, independente do gênero, classe social e/ou idade. Através dessas práticas sociais, encontramos a oportunidade para aperfeiçoar habilidades e superar dificuldades.

A criança, ao brincar e/ou jogar, envolve-se tanto com a brincadeira/jogo, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto, a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para à aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades sociais, culturais e pessoais, contribuindo para uma vida saudável, física e mental.

Ao brincar, a criança também adquire a capacidade de simbolização, permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem, torna-se mais fácil à obtenção do aprender, devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma de entrega intensa e total.

A infância deveria ser o melhor momento de nossas vidas, onde pudéssemos brincar livremente pulando corda, jogando amarelinha, esconde-esconde, peteca, bola de gude, entre outras brincadeiras, mas quando pensamos nesta fase da vida, logo nos vem à mente um momento de nossas vidas que foi e não volta mais, deixando para muitos, saudades.

Nos moldes de Fernandes,

É possível dizer que os adultos que tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva, tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como positivo para oferecer às gerações mais novas com as quais convivem, mediante sua prática como educadores, pais e mães, e no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientados pela imagem que fazem da criança e da infância (Batista, 2009, P.42).

Por outro lado, analisamos a infância como uma etapa do desenvolvimento humano pela qual se constrói parte do conhecimento do mundo que nos cerca.

Como relata Silva (2008, P.41), “[...] quando nos referimos a infância, somos levados a pensá-la em sua relação cronológica, como uma etapa do desenvolvimento do ser humano, ou ainda, como uma viagem ao interior de nós mesmos, onde encontramos lembranças de um tempo que se foi e não volta mais”.

Assim, desde o nascimento e através das experiências com o outro e o meio, a criança vai construindo seu conhecimento. Essa construção marca as etapas de sua vida, que se configura como o tempo de sua infância que, por sua vez, será diferente dos outros, como também a própria concepção de infância de sua época.

Assim, trabalhar na educação infantil e entrar para esse universo fantástico onde o lúdico prevalece é participar do imaginário da criança, atribuindo significados para essa imaginação, pois o lúdico não é algo inato, e sim uma interação com o outro e, desta forma, aproximar professor e aluno que, por sua vez, faz do brincar um aprendizado para a vida.

E ainda neste sentido, diz-nos Paschoal,

Na organização do conhecimento empírico da criança, devemos considerar as situações de aprendizagem que são geradas na sala de aula, nas brincadeiras, nas conversas, na hora do conto, entre outros. É nestes momentos que ela começa a entender melhor o seu viver e expõe sua maneira infantil de ler/ver o mundo (Pascoal, 2007, p.95).

É necessário, portanto, proporcionar espaço em sala de aula para as brincadeiras, onde as crianças aprendem a resolver os conflitos que surgem. Acreditamos que na medida em que nos convencemos de que o brincar é a atividade através da qual a criança mais conhece o mundo físico e mais é levada a organizar e a reorganizar seus processos de pensamento, ao mesmo tempo em que conquista as mudanças qualitativas mais significativas de sua personalidade, passamos a buscar as condições para garantir este espaço privilegiado em nossa atividade docente na escola da infância (Paschoal; Mello, 2007).

Neste contexto, o brincar alegre, anima, desperta nossos melhores sentimentos e, por outro lado, contribui de maneira significativa para que as crianças possam formar bons conceitos do mundo que as cerca. Um mundo em que as brincadeiras desenvolvem a autonomia, a criatividade, valorizando a sala de aula como um espaço para essas ações lúdicas, onde o professor vai perceber o que cada criança traz consigo, reconhecendo-a como um sujeito de direitos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades.

Além disso, o educador pode levar a criança a refletir sobre sua realidade social e cultural através das brincadeiras e, dessa forma, oportunizar a esta a interação com o outro, estabelecendo uma troca de experiências para sua socialização, aprendendo a respeitar as diferenças.

A prática pedagógica, por sua vez, terá um melhor direcionamento quando planejada levando em consideração as possibilidades lúdicas de abordagem dos objetos de aprendizagem, prática essa que deve respeitar sempre o direito da criança à educação de qualidade, em que o adulto venha a ser o mediador dessa aprendizagem, pois como pontua Tonucci

A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo. A escola deve propor, desde a educação infantil, as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades [...] (Tonucci, 2005, p.15).

As brincadeiras precisam ser reconhecidas como algo sério, por isso, acreditamos que é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, e professores que façam das suas práticas educativas ações atrativas e motivadoras, onde as brincadeiras transformem as aulas. Assim, afirmam Paschoal e Mello que

O desafio está em deixarmos as crianças livres para brincar num espaço provocador de experiências ricas e diversificadas e aprender a enxergar, nessa atividade, todos aqueles objetivos que temos anunciado para nossas práticas. Se aprendermos a ver no brincar todas as suas possibilidades, nosso trabalho será mais agradável para nós mesmos, educadores, e profundamente mais importante para nossas crianças, em seu presente e futuro (Paschoal e Mello, 2007, p.51).

Compreendendo a grande importância da utilização do brinquedo e da ludicidade, de um modo geral, no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de novas competências do educando, encontraremos uma maior aceitação por partes dos educadores e familiares para inserir as brincadeiras saudáveis do dia-a-dia nas práticas pedagógicas planejadas para um fim educacional, que promovam também a aquisição de uma aprendizagem significativa. Esses são alguns fatores importantes que devem ser destacados no processo de ensino aprendizagem, de maneira que, levando-se em consideração esses aspectos, surgem as seguintes reflexões:

- Por que as brincadeiras não podem ser inseridas no contexto escolar de forma bem organizada para auxiliá-las no processo ensino aprendizagem?
- Nossas escolas e educadores(a) estão preparadas para elaborar programas que possam conter, no campo teórico-metodológico, brincadeiras e jogos, para os educandos aprenderem de uma forma mais inovadora, prazerosa e motivadora?

Partindo do pressuposto de que toda criança tem direito a brincar, e desde pequenas estas já se encontram inseridas no ambiente escolar, dentro de uma sala de aula, encontramos nesta constatação a motivação para refletir e estudar sobre o brincar na Educação Infantil, como forma de contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias estruturadas em aspectos inerentes à ludicidade, de modo geral.

O fato de que o ser humano se encontra inserido numa sociedade informatizada e informativa, necessitando de pessoas capazes de criarem as próprias opiniões, seres ativos, dinâmicos, responsáveis pelos seus atos, o lúdico desponta como é um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, entre outros aspectos desde a Educação Infantil para uma formação integral do sujeito cognoscente.

Durante o processo de desenvolvimento das crianças, é dever da família está presente, visto que “[...] escola e família não se excluem, se completam [...]” (Meyer, 2008, p. 44) e, assim, a criança sente-se mais segura durante a realização das atividades na escola. Lúdico é a forma natural de desenvolver a criatividade que a criança conhece desde sempre. Apropriar-se de novos conhecimentos, através de jogos, música e dança é a realidade do mundo que a formou até então.

Se o intuito é educar, estimular o desenvolvimento de novas habilidades, ensinar, a abordagem que se apresente à criança divertindo e interagindo com os

outros, sem sombra de dúvidas, encontrará uma maior inclinação, por parte das crianças, ao engajamento nas atividades pedagógicas propostas pelo(a) professor(a).

Até aqui, entendemos que sem grandes conflitos, a atividade lúdica tem, por natureza, o objetivo de estimular o prazer e a diversão, independentemente do contexto onde seja proposta enquanto processo de interação. Quem pratica atividades desta natureza em contexto escolar planejado percebe, facilmente, que estas são propostas para conduzir o processo de ensino aprendizagem e, portanto, a construção de novos conhecimentos através de uma trajetória baseada no prazer e no encantamento.

Nos jogos e brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a imitação, introduzem-se às regras, estimula-se a imaginação e a memória. Por isso, a importância de nós professores(a) trabalharmos o lúdico com as crianças no ensino da matemática, por exemplo. (Jesus, Borges e Lamblém, 2021, p.4)

Quem brinca, portanto, sabe que a alegria do momento consiste em encontrar, no desafio e na dificuldade, a solução mais criativa para lidar com letras, palavras, números, formas, bichos, plantas, objetos, comidas, músicas, tudo aquilo que se propuser à solução na forma de um problema. Tudo faz com que as crianças reflitam sobre as situações e desenvolvam habilidades relacionadas à contagem, à seriação, ao tempo, à quantidade, ao tamanho, à velocidade etc. Nós, professores(a), temos a missão de transformar o objeto da aprendizagem em jogos e brincadeiras capazes de seduzir o aluno, motivando-o a se engajar no processo de ensino aprendizagem.

2.2 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o lúdico através dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar

A criança observa, formula hipóteses de questionamentos e, naturalmente, busca compreender, da maneira mais racional possível, os fenômenos do mundo social e natural, [re]formulando explicações sobre tudo ao seu redor e, assim, ela segue construindo seus conhecimentos.

A escola, prefigurando o primeiro espaço de convivência formal, fora do ambiente familiar imediato, no qual a criança entra em contato, de maneira planejada e monitorada, com o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, é onde se dá o desenvolvimento e formação de novos cidadãos. O contato entre a criança e a escola, portanto, deve acontecer de maneira contínua, de maneira que a criança descubra por si mesma o que se pretende ensinar neste ambiente.

Pode-se inferir, nesse sentido, que o educador deverá proporcionar momentos de participação dos alunos em práticas pedagógicas planejadas para fim de ensino aprendizagem, para que as crianças possam avaliar o conhecimento e trocar informações, de maneira a ampliar, rever, reformular ou, ainda, abandonar algumas de suas explicações e hipóteses. Portanto, “[...] o equilíbrio necessário à existência do jogo educativo deve combinar a ação pedagógica intencional com a ação voluntária das crianças” (Kishimoto, 1994, p. 19).

O ato social de se engajar em atividades baseadas em jogos e brincadeiras possui o poder de encantar todos os sujeitos, independente de idade, gênero, classe

social e apresenta um enorme potencial para despertar o interesse da criança, em especial, motivando uma maior participação e interação entre os alunos e o conhecimento propriamente dito. O lúdico desempenha, no contexto escolar de construção de novos conhecimentos, um papel de significativa relevância na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, Santos (1997) afirma que

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais, agressividade, integra-se a sociedade e constrói o seu próprio conhecimento. (Santos, 1997, p. 20)

Nos moldes do pensamento de Haetinger (2004, p. 6), “[...] as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e principalmente as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem. Provocando a interação do aluno com o objeto do ensino [...]”.

É nesse sentido que Campos (1986, p. 78) compreende que “[...] a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”.

Desse modo, a escola deve empenhar-se na defesa das práticas pedagógicas alicerçadas em todas as formas dos jogos e brincadeiras, fomentando uma aspiração antiga daqueles que pensam as metodologias do ensino: a da valorização da ludicidade enquanto aspecto interacional natural constitutivo da vida em sociedade que marca a espécie humana, na direção da democratização das atividades lúdicas em contexto de ensino aprendizagem, entendo, é claro, que os jogos e as brincadeiras precisam ser encaradas não como um fim em si, mas como um meio para a aprendizagem, partindo especialmente do princípio de que estes são um direito e, por que não dizer, um dever da criança.

De acordo com Maranhão apud Haetinger (2004, p. 9),

[...] o jogo do ponto de vista educacional deve responder aos interesses da criança, e proporcionar a oportunidade da criança transformar o jogo, permitindo, assim, a participação e ainda possibilitar avaliação do conteúdo e atuação das crianças durante a atividade. (Haetinger, 2004, p. 9)

Os jogos e as brincadeiras devem ser encarados como estratégias pedagógicas com enorme potencial para gerar oportunidades de ensino aprendizagem, onde através da ação, mediante a exploração conduzida do aluno pelo educador a introdução do jogo no momento certo deve estimular a reflexão da criança e possibilitar a expressão de suas ideias.

O educador precisa estar preparado adequadamente para perceber às necessidades de seus alunos, de maneira a selecionar e deixar sempre à disposição e ao alcance de todos(a) os materiais mais adequados, devendo estes serem suficientes para o propósito pedagógico, tanto em quantidade quanto em diversidade, explorando, dessa forma, o interesse que estes despertam, devendo lembrar sempre de levar em consideração a importância de se respeitar as inclinações pessoais e coletivas do grupo, bem como de criar situações que favoreçam o desenvolvimento da criatividade de todas as crianças - a sucata e os

recicláveis são excelentes exemplos de materiais que preenchem vários destes requisitos.

O educador deve planejar intervenções pedagógicas que façam uso dos jogos e das brincadeiras de maneira criativa, objetivando estimular a criança aos turnos de descoberta, vivenciando, modificando e recriando regras e processos de aprendizagem.

A escola deve ser, no nosso entendimento, no nosso entendimento, o local por excelência de desenvolvimento da criatividade, produtora de conhecimentos, na medida em que novas habilidades são desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas voltadas ao ensino aprendizagem, sempre que possível, baseada na cultura lúdica. Nesse contexto, os educadores devem respeitar os saberes que as crianças trazem consigo de casa, especialmente o que concerne ao ato de brincar e sua natural predisposição em criar o novo a partir daquilo que já lhe é comum no seu dia a dia, lembrando sempre de um princípio básico do desenvolvimento humano: quando devidamente estimuladas com novos saberes, a criança tende a evoluir.

A grande vantagem das práticas pedagógicas baseadas nas atividades lúdicas é o fato de elas buscarem ancoragem na emoção e, especialmente, no prazer. O jogo, por exemplo, tende a funcionar como uma espécie de válvula de escape emocional, uma pausa nas pressões cotidianas da alma, oportunidade esta que vem dar lugar, ainda que momentaneamente, para que outras emoções se manifestem.

É nesses momentos que a raiva, a tristeza ou a frustração encontram oportunidade formativa para a vida. Entenda-se que uma brincadeira não só gerará a oportunidade de aliviar as tensões de certos momentos da vida, mas também ensinará a criança a utilizar-se do humor de maneira criativa para fortalecer a autoestima e aumentar a resistência da criança às adversidades da vida.

Com o passar do tempo, a criança tende a melhorar e a aperfeiçoar suas habilidades através das atividades sociais e intelectuais nas quais, gradativamente, vai sendo inserida ao longo da vida. Nesse sentido, com relação ao jogo, Piaget (1998) acreditava que esta ser uma estratégia de aprendizagem social extremamente importante na vida da criança. De início, tem-se no jogo um exercício onde se aprende pela repetição de determinadas situações por puro prazer. Lá pelos 3-6 anos, nota-se a introdução dos jogos mais simbólicos. Em período posterior, as crianças são apresentadas e introduzidas nos jogos baseados na formulação e aplicação de regras, que são, basicamente, transmitidos socialmente, de uma geração para outra.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1979, p.27) defende “[...] que a brincadeira cria para a criança uma zona de desenvolvimento proximal, onde a esta, com o seu conhecimento atual, necessita da ajuda de uma pessoa “mais capaz” para adquirir um novo conhecimento.”.

Não se pode negar que mesmo as brincadeiras mais simples têm seu valor no tocante aos estímulos necessários e, portanto, importantes para o desenvolvimento global infantil, pois sempre que a criança brinca, a mente se engaja na tarefa de desenvolver conexões cada vez mais elaboradas para construir novos esquemas mentais de resolução de problemas.

Brincar é, portanto, um direito básico inalienável, por assim dizer, para a formação saudável de qualquer cidadão, sendo inclusive reconhecido pela ONU - Organização das Nações Unidas, no artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, onde se diz que: “Toda criança tem o direito ao descanso e ao lazer, a

participar de atividades de jogos e recreação, apropriadas à sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes” (Unicef, 2004 *apud* IPA Brasil, 2013, p.09).

Entendendo que a inserção da criança em ambiente escolar representa uma fase de transição, muitas das vezes encarada pelas crianças como hostil, naturalmente traumática em função de conter muitos elementos estranhos ao seu convívio social (pessoas e espaços), para promover a descontração e o entusiasmo pela escola, muitos jogos e brincadeiras lúdicas poderão ser propostos enquanto estratégias pedagógicas.

A atividade lúdica é muito importante no processo de socialização. É primordial que o brinquedo, o jogo, o lazer, o prazer marque um encontro com a criança em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Possibilitar o trabalho em grupo e momentos de descontração mediados por jogos, ainda que ponham as crianças em situações desafiadoras, também apresentam enorme potencial para estimular espíritos de cooperação e liderança.

Toda criança precisa aprender, ao longo de sua infância, a lidar com situações de perda e de vitória, bem como necessita desenvolver habilidades para criar regras para mediar situações de conflito, que auxiliem a reconhecer seus limites. Inevitavelmente, faz-se necessário aprender a lidar com frustrações, tirando aprendizados dessas situações, lembrando que os momentos de alegria também ensinam.

Ao planejar e oferecer às crianças situações pedagógicas onde os jogos e as brincadeiras sejam o motor propulsor da aprendizagem, buscando formas de produzir, através deles, novos conhecimentos, através da oferta de materiais, de espaços e de recursos variados, o(a) educador(a) pode tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e, portanto, significativo.

A brincadeira ocupa, como se pôde observar até aqui, uma posição importante no processo de ensino aprendizagem, devendo ser valorizada e incentivada por todos os agentes pedagógicos envolvidos [in]diretamente com as ações pedagógicas, posto que através dos jogos e das brincadeiras as crianças encontram um contexto favorável para reorganizar os saberes constitutivos do mundo ao seu redor, conferindo-lhe novos significados, quando necessário, às realidades que dão forma ao seu dia a dia, podendo expressar sua visão mais particular, de maneira que a escola não se deve furtar de explorar mais esses recursos pedagógicos.

2.3 A INFLUÊNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS HABILIDADES E NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS SÓCIO-COGNITIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas sociais estruturadas a partir das estratégias lúdicas sempre fizeram parte da história da humanidade e, em muitas situações sociais, figuram, por bastante tempo, como forma de sobrevivência, através da transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Essas estratégias pedagógicas sociais, contudo, perderam, relativamente, o valor e, paulatinamente, o significado quando os cristãos assumiram o papel de liderança, pois os consideravam profanos e, por vezes, imoral, sem qualquer significado de valor para a formação humana. Só a partir do século XVI os jesuítas voltaram a aplicar e ensinar através dos jogos nos colégios jesuítas.

Partindo dos postulados de Almeida (2003, p.19), Platão afirmava “[...] que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados

em comum por ambos os sexos [...]”, e ainda atribuía ao esporte valor educativo e moral, o que contribuía para a formação do caráter e personalidade da criança.

Nesse contexto, Platão introduziu práticas matemáticas lúdicas, e afirmava que as estratégias pedagógicas pautadas nos jogos e brincadeiras deveriam ser exploradas desde o início da vida escolar, prefigurado atrativos para o processo de ensino aprendizagem, de maneira que os objetos de aprendizagem sejam apresentados e explorados de maneira mais divertida, para que os atos de aprender se transformem em experiências prazerosas.

Os jogos pedagógicos, quando bem planejados e utilizados, demonstram claramente, em forma de resultados de engajamento, a importância das estratégias de aprendizagem baseadas na ludicidade para o desenvolvimento global infantil e para a aquisição de conhecimentos por parte dos educandos, pois possibilitam a experimentação de habilidades e competências quando confrontados com novos desafios do cotidiano, levando à assimilação por parte da criança de novos conhecimentos, aproveitando o contexto da simulação monitorada da realidade ou, ainda, como forma personalização do conhecimento, podendo-se [re]significar os sentidos à parte das situações de aprendizagem propostas.

O jogo, mediante a sua forma e natureza lúdica, deverá dar espaço para a criança sintetizar a informação à sua maneira, dando-lhe total liberdade para reorganizar os resultados das experiências na forma de novos conhecimentos, desenvolvendo, assim, novas habilidades que, combinadas dão origem a novas competências, tudo a partir de [situ]ações lúdicas que exploram o prazer como extrato motivacional. Entendemos, nesse contexto, que ao educador cabe, em especial, planejar, aplicar, monitorar e, sempre que julgar necessário, fazer intervenções pontuais, com a intenção de estimular o desenvolvimento global da criança, observando criteriosamente a interação daqueles que apresentem significativas dificuldades, por exemplo, de concentração e de participação, para que o jogo obtenha a devida atenção e concorra, qualitativamente, para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

Nos postulados de Almeida (2003, p. 32), Makarenko nos diz que “[...] o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto [...]”, pois a educação com jogos lúdicos:

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade (Almeida, 2003, p. 31).

A brincadeira é, portanto, extremamente relevante para o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança, através das práticas pedagógicas planejadas para os momentos privilegiados de ensino aprendizagem, pois através dela a criança cria seu mundo de símbolos, desperta a sua criatividade, [re]criando cenas do seu cotidiano, a partir das experiências vividas que contribuíram [in]diretamente para a construção da sua bagagem de conhecimento enciclopédico.

Que o lúdico apresenta grande potencial para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças, disso ninguém mais dúvida, posto que, se bem planejado e executado, faz com que a criança crie cenários imaginários, estimulando o exercício e, portanto, o desenvolvimento da criatividade, utilizando como substrato o conhecimento propriamente dito.

Almeida (2003, p. 42), por sua vez, nos lembra que as fases da criança em relação ao brinquedo são divididas entre:

- Sensório motora (1 a 2 anos): A criança descobre e utiliza seu próprio corpo como meio de brincadeira, interage com outros objetos que estão ao seu alcance e ao seu redor e após adquirir a linguagem começa imitar reproduz sons do ambiente e a copiar o que vê e ouve.
- Simbólica (2 a 4 anos): Fase em que a criança gosta de estar com as pessoas mais velhas e são egocêntricas, achando que o mundo gira em torno delas, não gostam de dividir e nem de compartilhar o que lhe pertence, as brincadeiras com regras não funcionam muito e as mais simples servem de estímulo para desenvolver o intelectual e quanto mais informações receber mais guardará em seu cérebro.
- Intuitiva (4 a 6/7 anos): Aqui é definido o seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social. Com jogos simples a criança passa a perceber as noções de conservação, de quantidade e outros conceitos que farão e serão utilizados durante toda a sua vida, principalmente adulta, assim, o brincar assume uma preparação para a vida adulta (Almeida, 2003, p.42)

Nesse sentido, portanto, a ludicidade figura na vida da criança como uma forma de linguagem divertida que permite à criança interagir e se comunicar com o mundo ao seu redor, possibilitando não só a liberdade de expressão, mas progressivamente a autonomia e o autoconhecimento criativo, ampliando o seu repertório sobre o mundo, criando oportunidades para o desenvolvimento sócio-emocional, contribuindo, portanto, diretamente no processo de desenvolvimento de novas habilidades e na construção de novas competências.

É nesse entendimento que repousa as orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil, a exemplo do que vem propondo a BNCC (2017), nos postulados de Putton (2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que normatiza e direciona de forma definida o desenvolvimento e os progressos de aprendizagens necessárias e essenciais a todos os alunos durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica, [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Putton, 2021, p.2).

A ludicidade é, portanto, nesse contexto assume um papel estratégico para o desenvolvimento de novas habilidades nas crianças, principalmente quando quando o assunto gira em torno dos processos sócio-interacionais, não importam os agentes envolvidos (crianças/criança, criança/adulto), como é possível verificar nos dizeres de Rocha e Fôlha (2021, p.160): “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]”.

Das situações de interações que, muitas das vezes, dão forma e conteúdo às brincadeiras entre as crianças entre elas e com os adultos, é possível inferir, por exemplo, que nos processos sociais em que estas têm a oportunidade de externar, nas mais variadas formas de expressão, suas relações de afeto com o meio e com os outros, a mediação das situações marcadas pelas frustrações, bem como o engajamento na busca por solucionar conflitos e o desenvolvimento do autocontrole das emoções, encontramos propostos na BNCC (2017) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a criança tem experimentar na Educação Infantil, a saber::

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 34)

É de grande importância que esses direitos de aprendizagem acima relacionados sejam levados em consideração no planejamento das práticas educacionais para que o desenvolvimento das crianças seja assegurado nas condições necessárias, de maneira que o seu crescimento físico e cognitivo seja completo. Nesse contexto, as atividades pedagógicas baseadas na utilização da ludicidade merecem especial destaque, de maneira que a criança aproveite aquilo que mais natural lhe é na vida até o momento: os jogos e as brincadeiras.

Interrelacionado às práticas culturais estruturantes dos processos sociais que resultam na produção de novos conhecimentos ao longo de toda a vida, a convivência escolar deve ser estruturada a partir da proposição de atividades planejadas levando-se em consideração os cinco campos de experiência propostos para a organização curricular da Educação Infantil nos moldes da BNCC (2017), a saber: “[...] 1. o eu, o outros e o nós; 2. o corpo, os gestos e movimentos; 3. os traços, sons, cores e formas; 4. a escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações [...]” (BNCC, 2017 *apud* PUTTON, 2021, p.3).

A BNCC tem prefigurado, portanto, como

[...] um dos direcionamentos para as escolas trabalharem com seriedade a Educação Infantil, tendo um currículo voltado para o desenvolvimento da criança de forma integral, buscando trabalhar sempre de modo prazeroso e agradável, despertando na criança o desejo de aprender algo novo e de aprimorar suas experiências. (Putton, 2021, p.3)

Não se pode mais conceber uma Educação Infantil baseada no brincar sem um propósito pedagógico voltado para o desenvolvimento de novas habilidades, em

especial, àquelas implicadas nos processos socioculturais que concorrem para a manutenção das sociedades modernas.

3 METODOLOGIA

A BNCC afirma que o brincar se torna fundamental no universo infantil, tanto para o aprendizado, quanto para o desenvolvimento global da criança. Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante na Educação Infantil, como também na vida da criança, pois é através dessas práticas sociais que as crianças conseguem explorar e desenvolver a criatividade, bem como estimular os aspectos cognitivos, sociais e motores.

É no universo desse contexto que sinalizamos a importância de se desenvolver estudos para ampliar a compreensão acerca do papel dos jogos e das brincadeiras enquanto ferramentas pedagógicas que apresentam significativo potencial para estimular o desenvolvimento de novas habilidades e a construção de novas competências nas crianças da Educação Infantil.

Este artigo, portanto, é resultado de uma pesquisa bibliográfica nos moldes dos postulados de Boccato (2006), para quem a pesquisa bibliográfica

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (Buccato, 2006, p.266)

A reflexão sobre a influência dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de novas competências de aprendizagem de crianças na Educação Infantil foi o que nos moveu na direção desta investigação objetivando identificar, na literatura especializada, os tipos de jogos e brincadeiras que mais estimulam o processo de pensar, imaginar, criar e se relacionar com os demais, para refletir sobre o processo de desenvolvimento psicossocial da criança no que diz respeito ao raciocínio lógico, evoluindo mentalmente, intelectualmente e favorecendo o amadurecimento social, a partir da aplicação de atividades baseadas na utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, para tentar compreender a influência dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de novas competências de aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com Haetinger (2004),

[...] o jogo do ponto de vista educacional deve responder aos interesses da criança, e proporcionar a oportunidade da criança transformar o jogo, permitindo, assim, a participação e ainda possibilitar avaliação do conteúdo e atuação das crianças durante a atividade. (Haetinger, 2004, p. 9)

Os jogos e as brincadeiras, no entendimento das pesquisas acadêmicas em educação, devem ser pensadas como recursos pedagógicos alinhados aos objetivos de aprendizagem escolar, estimulando a ludicidade e promovendo a aprendizagem no educando de forma prazerosa. As brincadeiras devem ser compreendidas como

estímulos importantes para a criança em fase de desenvolvimento, pois enquanto ela brinca, o seu pensamento trabalha, desenvolvendo conexões elaboradas.

É papel da escola, portanto, garantir espaço para as atividades lúdicas em contexto planejados para ocorrer processos de ensino aprendizagem, e preparar os profissionais diretamente envolvidos no contato com as crianças para desempenharem suas ações pedagógicas para os educandos, trazendo no seu planejamento atividades que façam com que os educandos se sintam acolhidos, compreendendo os conteúdos propostos, utilizando as brincadeiras e os jogos para desenvolver as habilidades próprias desta fase da educação escolar, ampliando as possibilidades de construção de novas competências pelo educando.

Para a escola ter sucesso nas atividades propostas, entendendo, ainda, que as famílias devem estar sempre presentes, pois escola e família devem estabelecer parcerias consideradas fundamentais para o desenvolvimento do educando em uma perspectiva global, onde os jogos e as brincadeiras encontram seu espaço na intenção de educar, mas de forma lúdica e prazerosa.

Com os jogos e as brincadeiras, as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a imitação, entre outras coisas. E como afirma Santos,

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais, agressividade, integra-se a sociedade e constrói o seu próprio conhecimento (Santos, 1997, p. 20).

É possível inferir, portanto, que o lúdico tem o objetivo de produzir prazer e diversão, independente do contexto onde seja inserido. Através da ludicidade, a criança se torna mais presente na escola, sempre participando das atividades propostas, demonstrando motivação e interesse. Através de jogos e brincadeiras, o educando desenvolve sua oralidade, tem mais autonomia e se torna mais participativo.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, faz-se necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, isto é, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem.

Neste contexto, o brincar na Educação Infantil proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil. Neste sentido, o objetivo central desta pesquisa foi se debruçar em reflexões acerca da importância dos jogos e brincadeiras no contexto

da Educação Infantil, posto que, segundo os autores consultados para esta revisão bibliográfica, este é um dos períodos mais importantes para o desenvolvimento global da criança, especialmente no que diz a uma aprendizagem significativa.

Para tanto, brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é “[...] divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar [...]”. Também pode “entretê-lo com jogos infantis”. Segundo Oliveira (Oliveira, 2000 *apud* Vituri, 2014), o ato de brincar

[...] não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. (Oliveira, 2000 *apud* Vituri, 2014, p.5)

É, pois, através dos jogos e das brincadeiras a criança encontra a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, tais “[...] como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade” (Vituri, *op.cit.*, p.5). Vygotsky (1998), corroborando com esse entendimento, conclui que o sujeito, em essência, é se define por ser um constructo resultante das relações interpessoais, intimamente marcado pelas experiências vividas com o outro, através da mediação de recursos, técnicas e ferramentas multi-semióticas.

Nesta perspectiva, os jogos e as brincadeiras emergem como estratégias pedagógicas em posição privilegiada em ambiente escolar, que concorrem, em último caso, para compreender o processo constitutivo dos sujeitos sociais, desconstruindo a visão social preconceituosa de que se trata de uma atividade que, por sua natureza intrínseca, volta-se predominantemente à satisfação de instintos. Os jogos e as brincadeiras servem, ainda, ao propósito de se expressar e se apropriar do mundo e das relações interpessoais constitutivas deste, através das atividades e dos papéis sociais representados por crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (Brasil, 1998, p. 27).

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” É possível inferir, portanto, que quando a criança se engaja em jogos e brincadeiras, especialmente naquelas estruturadas a partir de regras, esta experimenta e manifesta uma maturidade acima do normal, pois adentra, ainda que de forma monitorada no simbolismo abstrato do mundo do adulto que, cada vez mais, apresenta-se como uma realidade com a qual ela precisa aprender a lidar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas na Educação Infantil vêm possibilitando para a criança o divertimento de novas habilidades constitutivas de novas competências de aprendizagens, pois diante das atividades pedagógicas propostas, a criança precisa pensar e agir, assim se desenvolvendo e aprendendo através dos jogos e das brincadeiras.

A infância é uma fase privilegiada, em que é traçada em nossas vidas de maneira extremamente natural, sendo nela que as crianças são submetidas às primeiras experiências da vida. Como foi abordado ao decorrer deste artigo, o brincar é a linguagem originária da infância, sendo indispensável para a criança, pois é dessa forma que ela lê os espaços sociais ao seu redor, interage com seus pares imediatos e se expressa no mundo.

Nesse contexto, deve-se ter um olhar bem peculiar sobre o brincar, dar importância a esses momentos singulares, sendo necessário para o desenvolvimento global da criança. Trazer o lúdico para dentro da escola e, portanto, da sala de aula é necessário para a criança, pois torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador.

Quando se aprende de forma prazerosa o aprendizado se torna mais atrativo para as crianças. Para Moyles (2002, p.106), “[...] brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar [...]” mantém a sua posição de relevância para o processo pedagógico de ensino aprendizagem, pois é no desenvolvimento de novas habilidades, no contexto de aspectos inatingíveis, que o brincar se sobressai.

Nesse sentido, o brincar sustenta o aprendizado dos conteúdos ensinados em sala de aula, mas como podemos perceber não é somente na escola que se aprende brincando, mas antes é por meio do brincar que as crianças representam a cada dia o mundo pela forma que elas enxergam e compreendem tudo ao redor delas. Percebe-se, também, que é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem suas crenças, como se comportar, agir e tratar o próximo, assimilando seus princípios.

Através dos jogos e das brincadeiras, o(a) professor(a) tem a oportunidade de identificar e perceber várias particularidades e características das crianças, pois é enquanto estão engajadas nestas atividades pedagógicas lúdicas que as crianças costumam expressar boa parte daquilo que costumam guardar no mais íntimo do seu interior. Nesse sentido, é possível inferir que a habilidade de imaginação, de [re]formular planos, colaborar na construção de novos conhecimentos surge, nas crianças, através dos jogos e das brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BEMVENUTI, A. et al. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ROCHA, J. D. T. e FÔLHA, J. G. P. **AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.64, 2021.

A importância do lúdico na Educação Infantil com Prof. Davi | Semana Teorias da Aprendizagem – YouTube > Acesso em 11 setembro de 2022

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CORDAZZO Scheila Tatiana Duarte e VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. 2007. Estudos e pesquisas em psicologia.

CHRISTMANN, Mara Regina. **Lúdico e Sala de Aula: um relacionamento em construção**.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

IPA BRASIL. **ARTIGO 31 DA CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/artigo-31-da-convencao-dos-direitos-da-crianca--o-brincar/>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

JESUS, A.; BORGES, B. W.; LAMBLÉM, L. S. LUDICIDADE NA INFÂNCIA DE 04 A 05 ANOS. Revista Gestão Universitária, 2021. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/ludicidade-na-infancia-de-04-a-05-anos>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a Brincadeira**. In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**, 1989.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Elizângela Lima da Silva
Edna Soares da Silva

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar a importância da ludicidade como recurso didático, destacando como essa prática pode ser primordial na educação infantil e seus principais benefícios. Em se tratando da metodologia empregada neste estudo, pode-se dizer que a mesma é uma revisão bibliográfica, utilizando-se livros, revistas, teses, dissertações e estudos que tratem sobre o tema abordado, tendo como alguns dos principais autores: Piaget (1978), Vigotsky (1995), Kishimoto (2011); Rego (2020), entre outros. A ludicidade segue o ser humano em todos os trajetos da vida, porém sua funcionalidade em atender a necessidade individual e coletiva faz a diferença, é um processo educativo apresenta toda uma estrutura de aprendizagem com propriedades desafiantes, então o professor se sentirá desafiado a integrar na sua prática pedagógica os recursos da brincadeira sem perder o foco da proposta que o brincar leva o aprender, então a aprendizagem no lúdico e a parte essencial a ser enfatizada. A escola é um lugar em que as ideias são reorganizadas, amadurecidas, portanto é no contexto escolar que as respostas são construídas. No âmbito da ludicidade essas respostas fruto das indagações são formadas, mediante as necessidades que cada aluno apresenta, sendo responsável o professor, o mediador do conhecimento que deve conduzir o seu trabalho valorizando as brincadeiras no seu contexto de promover um ensino-aprendizagem significativo e amplo.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade; Escola.

ABSTRACT

This study aims to present the importance of playfulness as a teaching resource, highlighting how this practice can be essential in early childhood education and its main benefits. Regarding the methodology used in this study, it can be said that it is a bibliographic review, using books, magazines, theses, dissertations and studies that deal with the topic addressed, having as some of the main authors: Piaget (1978), Vigotsky (1995), Kishimoto (2011); Rego (2020), among others. Playfulness follows the human being in all paths of life, but its functionality in meeting individual and collective needs makes the difference, it is an educational process that presents a whole learning structure with challenging properties, so the teacher will feel challenged to integrate in the its pedagogical practice uses the resources of play without losing the focus of the proposal that playing leads to learning, so learning in play is the essential part to be emphasized. School is a place where ideas are reorganized, matured, so it is in the school context that answers are built. In the context of playfulness, these answers, resulting from questions, are formed, according to the needs that each student has, the teacher being responsible, the mediator of knowledge who must conduct their work, valuing games in their context of promoting meaningful and broad teaching-learning .

Keywords: Education; Playfulness; School.

1 INTRODUÇÃO

O lúdico tem uma grande importância para a educação e para o andamento das aulas, pois, o mesmo provoca uma aprendizagem significativa de forma que todos passam a gostar das aulas, e os professores conseguem atingir um bom resultado na aprendizagem de suas crianças. Avista disso a criança na educação infantil precisa das brincadeiras para ajudar na sua aprendizagem, além de avançar em suas habilidades para que possam aplicar no seu dia-a-dia.

A escola é um espaço onde as crianças buscam aprender assuntos, que irão ser utilizados no seu cotidiano e é nesse lugar que querem aprender como utilizar-se do conhecimento adquirido. Além disso, é no ambiente escolar que as crianças podem desenvolver seus pensamentos, tornando-os sujeitos que constroem sua própria história, possibilitando sua atuação no mundo e o lúdico no processo educativo da criança tem sido de eficaz na aprendizagem, principalmente quando proporcionam momentos prazerosos, no entanto, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, favorece na aprendizagem e no rendimento escolar.

Deste modo, o presente estudo tem a seguinte problemática: Qual a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil?

O educador se reconhecendo como mediador do conhecimento dentro do âmbito educativo e levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças poderá criar estratégias metodológicas que deem viabilidades do aluno construir seu próprio conhecimento assegurado na proposta da ludicidade para expandir o conhecimento de mundo capacitado a enfrentar desafios e sentir-se desafiado a aprender brincando prazerosamente.

Assim, a escolha da temática justifica-se pela necessidade de se ter um novo olhar em relação à prática educacional na educação infantil, de maneira que se perceba a importância de se trabalhar por meio de jogos e brincadeiras. Trabalhar a ludicidade na educação infantil contribui na prática docente à proporção que torna o desenvolvimento da criança mais afetivo. Ambos saem ganhando especialmente o protagonista da educação infantil, que é a criança. Para a educação infantil ter maior efetividade é necessário lembrar que o aluno deve ser o protagonista de sua educação. É ele quem constrói de maneira ativa e diversificada seu conhecimento. O presente trabalho tem o intuito de desenvolver um estudo acerca da importância da ludicidade como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação infantil e seus principais benefícios.

Contudo, apresenta-se neste estudo o seguinte objetivo geral: Analisar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. E como objetivos específicos: Apresentar os conceitos e historicidades acerca do lúdico, bem como também o conceito de jogo e sua classificação na visão de Piaget; Analisar na visão de Vygotsky a relação entre o brincar e a aprendizagem; Investigar a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O JOGO E SUA CLASSIFICAÇÃO NA VISÃO DE PIAGET

Na visão de Piaget (1978), os jogos são simples assimilação funcionais, das já apreendidas ações individuais que, por consequência, geram um sentimento de satisfação frente à ludicidade. Percebe-se, nesse caso, que para o biólogo o jogo assume uma dupla função, a primeira vem para consolidar os esquemas anteriormente formados. Enquanto o segundo gera satisfação e equilíbrio das emoções.

Em se falando em desenvolvimento cognitivo, Piaget tem sido, dentre os autores, aquele que muito contribuiu com importantes ideais sobre o ambiente educacional numa perspectiva lúdica, com destaque para os jogos.

Foram os estudos desse pesquisador, em particular, que proporcionaram aos educadores o entendimento de que jogar na escola não significa tão somente atividade de entretenimento, porque considera a ludicidade meio eficaz que conduz a criança a estabelecer estreito relacionamento com o seu ambiente.

Piaget (1973) diz que a natureza livre e dinâmica dos jogos transforma-os em funcionais e, por isso, contribui para o desenvolvimento integral da criança aprendente. É no ato de jogar que a criança tem oportunidade de desenvolver sua percepção, imaginação, criatividade e inteligência.

Os estudos do pesquisador Piaget existiam sob a égide das questões relacionadas ao conhecimento do homem, por isso a marca central da sua teoria é epistemológica. O norte desses estudos encontra âncora no conhecimento construído a partir das interações estabelecidas entre a criança e o mundo (Angst; Oliveira-Manegotto, 2015).

Pode-se dizer que a organização é a capacidade que um sujeito possui de se manter organizado em um espaço de constantes mudanças e interações, que acontecem a partir dos câmbios com o meio.

Por outro lado, a adaptação se constitui as formas pelas quais os sujeitos fazem os câmbios. A adaptação estabelece dois conceitos: o primeiro a assimilação, em que o sujeito se reveste de elementos inerentes ao meio e o segundo que é a acomodação, responsável pelas modificações dos esquemas existentes, objetivando a adaptação ao meio.

Na teoria de Piaget (1998), os jogos são constituídos por uma mera assimilação de suas funções, para exercitar as ações individuais anteriormente apreendidas produzindo, também, satisfação frente a atividade de caráter lúdico.

Os jogos estimulam o crescimento e o desenvolvimento intelectual da criança, parte de um conjunto de ações que levam as crianças a atitudes reflexivas, uma interação mais abrangente e precisa, pois a toda uma lógica para execução e também critérios a serem seguidos, com base nestas questões desafiadora, a criança encontra diversas possibilidades de aprendizagem num contexto amplo e significativo (Palma, 2017).

Assim, o jogo é uma ferramenta enriquecedora na construção do conhecimento da criança, ela tem oportunidades de desafiar e ser desafiada; colocando essa prática tem capacidade de observar a situação de desenvolvimento, mediante os jogos trabalhados, neste sentido o educando apropria-se não só, de questões cognitivas, mas também emocionais.

A criança desde cedo se identifica com determinados tipos de jogos, estes por sua vez constituem uma serie de fatores que ao desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

Na visão de Piaget, o jogo vai tornando formas, amadurecendo os conhecimentos, atingindo níveis maiores, pois passa por toda uma etapa na fase da criança, estas etapas acontecem num processo gradativo, conseqüentemente o desenvolvimento amplia-se numa persistente busca de integração do conhecimento prévio ao conhecimento amadurecido (Angst; Oliveira-Manegotto, 2015).

Perceber-se que os jogos regidos por regras são mais aprofundados em ampliara questões mais expressivos no desenvolvimento intelectual dos educando, pois propõe uma reflexão sobre o contexto do jogo em suas dimensões, e tratando de situações que envolvam outros indivíduos no andamento do jogo tornam-se mais complexos, mediante esses conflitos a criança demonstra suas potencialidades e habilidades envolvidos neste contexto.

O jogo tem uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, pois proporciona aquisições de conhecimentos orientados por fatores organizados, um processo definido e significativo.

Este universo lúdico relacionado ao jogo possibilita a criança a reelaborar os pensamentos e as regras, facilitando compreender o mundo adulto na sua visão imaginaria. Os jogos têm toda uma linguagem diversificada, contribuindo para que a criança se coloque em situações, relevantes para solucionar dificuldades presentes no seu mundo real (Simon; Kunz, 2014).

Essas atividades destacadas por etapas, cada uma tem a sua particularidade definida de acordo com o nível intelectual da criança, uma complementa o desenvolvimento da outra, atingindo o estágio satisfatório de aprendizagem infantil.

O trabalho pedagógico embasado no jogo, nesta atividade lúdica, deixa o sistema de aprendizagem bastante enriquecedor, pois é um recurso que atrai a atenção do educando, propicia a participação voluntariamente, é uma tarefa considerada prazerosa. Partindo desses aspectos cadê o educador direcionar estas atividades dentro da proposta educativa de maneira que o jogo seja um fio condutor de ampliação do conhecimento preexistente e que novas concepções sejam elaboradas, onde possuem definir e atender as necessidades do educando (Silva, 2015).

Dessa forma, os jogos assumem a função de fortalecer os esquemas já estabelecidos e gerar equilíbrio emocional através do prazer na criança aprendiz.

A classificação dos jogos depende da forma e do critério a que ele se destina, porém para Piaget, segundo sua elaboração, há uma classificação genética baseada na evolução das estruturas (Rizzi; Haydt, 2006).

Nesse momento, Piaget classificou os jogos em categorias que procuraram atender as fases do desenvolvimento infantil.

A primeira das três categorias foi chamada de sensório-motor que compreende a idade cronológica do nascimento aos 2 anos. Nela as crianças brincam sozinhas e não utilizam noções de regras; na segunda fase, chamada pré-operatória, que vai dos 2 aos 5 ou 6 anos de idade, a criança adquire noções de regras e iniciam jogos com outras crianças, além do surgimento do faz-de-conta. A fase das operações concretas é a terceira e última fase, dos 7 aos 11 anos de idade, onde as crianças aprendem a estabelecer regras e jogar em (Rizzi; Haydt, 2006).

Afirma-se, deste modo, que Piaget (1999) classificou os jogos conforme cada tipo de estrutura mental. E sob a égide da teoria piagetiana, registra-se uma

classificação dos jogos de acordo com a etapa do desenvolvimento: os jogos de exercícios sensório-motor, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Jogos de exercício, de acordo com Piaget (1999), são aqueles destinados ao período sensório-motor - 0 a 2 anos -, visto que a ação lúdica exercida pela criança nessa fase é a de satisfazer as suas necessidades. Nesse caso, o jogo pode ser individual, sem regras definidas, visto que a criança joga por prazer e é esse prazer, essa satisfação, esse gosto que dá significado ao ato de jogar, a ação.

Os jogos de exercícios são compostos por ações simples que são repetidas pelas crianças que jogam e as ações podem ser: levantar as mãos, os braços, correr, imitar sons, saltar, correr, cantar, movimentar o corpo, e outras ações similares. Esses jogos tem início na fase materna e se estendem até os 2 anos, mantêm-se na infância e na fase adulta.

Os jogos simbólicos surgem com predominância entre os 2 e 6 anos. Nesse jogo, a criança estabelece relações que predominam no seu espaço social e, dessa forma, assimila a realidade e se capacita para uma auto expressão. Os jogos simbólicos são os chamados jogo-de-faz-de-conta e dão as criança possibilidades de sonhar, imaginar, levantar hipótese e, com isso, realizar sonhos, resolver conflitos, aliviar os medos, as angústias, atenuando de forma salutar as frustrações (Gumiri, 2016).

Na faixa etária de 7 aos 11-12 anos, o campo simbólico decai e se inicia a fase da escrita voltada para o desenho, construção de brinquedos, maquetes, materiais didáticos e dramatizações. Nos tempos atuais, as multimídias se tornam ferramentas importantes quando bem direcionadas.

Os jogos de regra, na visão de Piaget (1999), manifesta-se aproximadamente aos cinco anos e se desenvolve na faixa etária dos sete aos doze anos. Apesar de surgir nessa fase, esses jogos que se apresentam no esporte, no lazer, na escola, no trabalho, permanecem vivos durante toda vida. Os jogos classificados como de regras recém uma subclassificação: sensório-motor como o futebol e intelectuais, o jogo de xadrez, de damas.

Como o próprio nome diz, o jogo de regras se caracteriza pela existência das regras que podem ser preestabelecidas ou criadas pelo grupo de jogadores. As regras de um jogo, certamente, pressupõem obrigações e geram clima de competitividade. Eles são, essencialmente, sociais.

Os jogos de regras surgem após a fase egocêntrica-e, por isso, auxiliam no desenvolvimento social e afetivo. Nesse jogo, as regras são impostas, preestabelecidas e devem ser respeitadas pelos sujeitos que jogam em completa forma de interação, por isso Piaget (1999) acrescenta que o jogo de regra é “a atividade lúdica do ser socializado”.

Esse tipo de jogo exige que seus jogadores incorporem a necessidade de socialização e cumprimento das regras e, por isso, aprendem a respeitar e a cumprir também as leis da sociedade e as leis morais da vida.

Em todo jogo de regras há um perdedor e um ganhador. Lidar com as perdas, com as vitórias, planejar jogadas, visitar normas e regras, replanejar as ações, mudar de tática, analisar erros são atividades basilares para desenvolver o raciocínio, os processos mentais e as estruturas cognitivas dos jogadores.

Nos jogos de regra é fundamental que o objetivo a ser alcançado seja bem definido e claro; as regras devem ser socializadas e conhecidas por todos os jogadores; o espírito de competição esteja bem elucidado e que haja liberdade para as estratégias de jogadas entre jogadores. Nos jogos com finalidade pedagógica o mais importante é o foco estar voltado para a construção da aprendizagem. Só

assim os educadores devem exigir que os alunos e alunas durante o ato do jogo tenham ativa participação, em prol do desenvolvimento do raciocínio e da construção do conhecimento (Niles; Socha, 2014).

Fazendo um paralelo com o construtivismo, nota-se este propõe essa participação ativa do aluno aprendiz para que possa construir através das vivências sua própria aprendizagem. No jogo também é assim, nele há uma rejeição daquilo que vem pronto, inquestionável, acabado. A criança aprende mais facilmente e com mais entusiasmo quando participa do processo, quando ajuda a construir o conhecimento que adquire.

No jogo de equipe, especialmente os adotados como recurso pedagógico, alunos e alunas interagem, cambiam informações, verbalizam opiniões, são mediados pelo professor, são estimulados e desafiados e, por isso, sentem mais prazer em aprender.

2.2 VYGOTSKY E A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

O brincar constitui-se numa forma de aprendizagem particular de relação com o mundo, a criança através da imaginação tendo como referência a realidade, desenvolve atitude e habilidades dentro do contexto brincar que apontam a sua maneira de ver o mundo e também de agir em dadas situações de acordo como se apresentam, portanto caracteriza-se uma fonte de aprendizagem significativa (Angst; Oliveira-Menegotto, 2015).

Para Vygotsky (1995), a criança busca satisfazer o prazer de atuar na brincadeira, sem a preocupação de levá-la a garantir o sentido completo da atividade lúdica, tornando o contexto com ações diversas.

As brincadeiras acompanham diferentes tipos de procedimentos, muitas crianças gostam de brincarem sozinhas, outras a penas com uns coleguinhas, outros em grupo, mas todos contribuem de certa forma para um resultado de aprendizagem produtivo. Na proporção que a criança cresce fisicamente, as brincadeiras são mais em grupo, por entender melhor a linguagem, por envolver-se fora do ambiente familiar, na escola formar amizades que despertam para outros tipos de brincadeiras, então tem toda uma dependência de circunstancia, de fase de vida e situações propicias.

A criança na influência de materiais lúdicos, experimenta a satisfação de explorar os objetos, construindo um sistema de informação que apontam características diversas à respeito do conteúdo observado, o brinquedo tem esse privilégio de direcionar a brincadeira com uma intensidade dimensional, então a criança atribui significados do brincar envolvendo os brinquedos, buscando uma ligação com a realidade, tendo assim uma aproximação do contexto real, do qual participa (Vygotsky, 2011).

O autor fala do brinquedo, aponta o sentido do brincar com objetos que muitas vezes presentes nas situações lúdicas, favorecendo ampliação do conhecimento de mundo. O brinquedo em determinada fase da vida infantil tem em sua função a exploração do objeto, sem necessariamente deter-se a sua real funcionalidade para o qual foi desenvolvido.

Em outra fase a criança além de entender a proposta de brincar com uso do brinquedo, o recria para desenvolver outras ações, atendendo a necessidade do momento. Esse tipo de ludicidade possibilita a criança sistematizar e organizar suas ideias, estimulando sua intelectualidade no âmbito cognitivo, afetivo e social (Vygotsky, 2011).

A citação traduz claramente o objeto do brincar no contexto educativo, é preciso, é determinante para a criança identificar-se na sua concepção de mundo, ela bem trabalhada na proposta lúdica, quando adulto tem um amadurecimento mais sólido, a capacidade de atuar mais acentuada. O brincar inquestionavelmente é inerente a aprendizagem.

2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Professores e professoras que assumem compromisso com a educação de qualidade e, acima de tudo, com a qualidade do seu fazer pedagógico, reconhecem e defendem a importância do jogo como um meio precípuo para o desenvolvimento emocional, social, e cognitivo do(a) educando(a) (Niles; Socha, 2014).

Muitos pensam que o jogo é simplesmente um passatempo usado para distrair a criança. Contrário a esse posicionamento, pode-se dizer que ele corresponde a atividade com muita exigência e chega a ocupar um lugar de destaque no processo de aprendizagem porque estimula o crescimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa verbal e, por isso, o desenvolvimento da linguagem verbal e simbólica.

Usando o jogo, o professor conduz a criança para brincar de forma natural, criando espaço para testar hipóteses, desenvolver a espontaneidade do criar, aguçando a curiosidade e descobrindo potencialidades.

O ato de brincar ou jogar é dinâmico que gera movimento corporal e mental. Durante essa ação ocorre a estimulação e, por consequência, a criança fica motivada e, por isso, capacita-se para realizar atividades mentais que geram aprendizagens. O ato de brincar pode ser uma atividade individual ou integrada que constrói um aluno participativo, desinibido com habilidades de comunicação, interação e cognição (Leal, 2011).

O jogo e as brincadeiras são atividades basilares para o trabalho com crianças porque, via de regra, atinge dois focos desencadeadores de aprendizagem. O primeiro foco é a perspectiva lúdica que estimula a alegria, a satisfação, a motivação e a socialização. Toda criança sadia brinca e a criança que brinca consegue ser feliz. O segundo foco diz respeito à aprendizagem. O jogo e a brincadeira são atividades estruturantes que exigem disciplina, socialização, construção, competição, curiosidade, vontade de concluir o que foi iniciado, entre outros desafios que são em si mesmas a construção de aprendizagens, ao tempo que contribuem também para o desenvolvimento da criança (Kishimoto, 2009).

Na ação de jogar há três aspectos indissociáveis e importantes: o primeiro diz respeito à afetividade; o segundo faz referência aos aspectos de cognição, por meio dos quais, a aprendizagem se processa, ocorrendo o desenvolvimento.

O aspecto afetivo relacionado ao jogo assume relevância para a aprendizagem, visto que este traz o prazer de aprender. Por isso, ao se falar em aprendizagem e em desenvolvimento no âmbito da educação, não se pode esquecer o desejo da descoberta, a vontade de aprender e construir o conhecimento, que se efetivam através das brincadeiras e dos jogos em uma dimensão afetiva. Compreende-se, pois, que o fracasso e ou o sucesso da criança na escola estão intimamente ligados a vontade de aprender (Oliveira; Dias, 2017).

Quando o professor, em sala de aula, propõe um trabalho envolvendo jogos, mostra a disponibilidade de trabalhar com suas crianças e o desenvolvimento afetivo que são vivenciados na ação lúdica e os aspectos cognitivos.

A valorização do lúdico, através dos jogos, mostra, que Vygotsky (2011) pondera o brinquedo como sendo uma ferramenta de suma importância para obtenção de promoção de desenvolvimento. Assegura além disso, embora o brinquedo não ser o aspecto predominador da infância, o mesmo desempenha uma admirável autoridade no desenvolvimento infantil.

Por isso, considerando as dimensões afetiva e cognitiva, para o trabalho pedagógico com jogos, far-se-á necessário planejar e estabelecer os objetivos que se quer atingir, para que estes não ganhem caráter de atividades desconectadas e sem significado no espaço da sala de aula.

À luz desses entendimentos, a educação escolar e a aprendizagem ou aprendizagens que acontecem no seu espaço teriam maior sucesso através da ação dos jogos como recurso pedagógico, porque estes proporcionam um ambiente de amor, afetividade nas relações interpessoais e construção de conhecimentos (Gumieri, 2016).

Valorizar a dimensão lúdica no trabalho pedagógico será, portanto, muito mais do que proporcionar o brincar entre crianças, mas criar ambientes onde vontades e sentimentos estejam presentes, a fim de conferir à aprendizagem maior significação, mais sentido. O jogo como atividade lúdica estabelece uma articulação entre a vontade, a afetividade e a cognição e, por consequência, com os processos mentais que conduzem a apropriação do conhecimento (Oliveira; Dias, 2017).

Dessa forma, aceitar e compreender uma atividade com essa dimensão é trazer para o fazer pedagógico elementos imprescindíveis a construção da felicidade da criança que estuda. Por isso, a relação entre professores e crianças será, incontestavelmente, verdadeira, que gera confiança e, por isso, de trocas de trocas de experiências.

No ato de jogar, a vontade e o desejo assumem, por meio da imaginação, concretude. No espaço do jogo a abstração se materializa resultando em processos desencadeadores de aprendizagens. Esses são momentos impulsionadores de novos conceitos, nova visão de mundo, maior conhecimento de si mesmo e da alteridade (Kishimoto, 2009).

Essas são considerações importantes para a educação e, por isso, ao chegar o momento de apresentar as considerações finais do artigo, faz-se necessário registrar que nada se encontra no plano do acabado, do terminado e, tão pouco, de verdades absolutas. O que se pretende, de fato é mostrar ou tentar fazê-lo, apresentar posicionamentos que estimulem a prática de jogos no âmbito educacional como ferramenta estimuladora do desenvolvimento da criança nos aspectos afetivos e cognitivos (Kishimoto, 2009).

Nesse sentido, coloca-se como resultados positivos da construção deste artigo o fato de que os jogos como estratégias de ensino, como recursos pedagógicos, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das quais, na ação de jogar, as crianças projetam suas vontades, seus desejos e seus sentimentos em favor de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, o educador acredita e defende os jogos, enquanto atividade didática, capazes de resgatar o desejo de aprender e tornar prazeroso o momento de construção da aprendizagem. Sob esse entendimento, a criança passa a gostar da aula e seus processos e, assim, busca cada vez mais aprender.

Os métodos de ensino, suas estratégias e recursos pedagógicos auxiliares sempre preocuparam os professores em detrimento da forma como os alunos e as

alunas aprendiam. Por isso, hoje a criança assume o foco principal do processo de ensino e aprendizagem.

Como toda criança gosta de brincar, de desafios e competitividade e se descobriu também que eia aprende brincando, educadores preocupados com o crescente índice de analfabetismo e criança fora da escola, começaram a pesquisar e a defender uma forma prazerosa e eficiente de ensinar: agregar jogos e brincadeiras à lista de recursos pedagógicos eficientes (Oliveira; Dias, 2017).

Portanto, cabe aos educadores e educadoras, que defendem essa linha de ação, criar e recriar atividades lúdicas que provoquem novas descobertas trazê-los para o âmbito escolar, disponibilizá-los para as crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens de forma prazerosa, visto que quando brinca a criança se afasta de sua rotina, mergulha no mundo da imaginação, onde o desenvolvimento das habilidades mentais ou físicas acontece sem traumas e de forma espontânea.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo pois, busca entender opiniões e expectativas dos indivíduos de uma população. Assim, durante a investigação científica, será preciso reconhecer a complexidade do objeto do estudo, estabelecer conceitos relevantes (Minayo, 2008).

E ainda é caracterizada por uma revisão bibliográfica sobre a contribuição da acessibilidade em praças públicas como promoção de inclusão social de pessoas com deficiência, de modo a rever as narrativas de outros autores acerca desta temática.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica procura o levantamento e análise crítica dos documentos publicados em relação ao tema a ser pesquisado objetivando atualizar, desenvolver o conhecimento, bem como, colaborar com a efetivação da pesquisa.

A pesquisa a ser realizada possui como tipo de estudo o aspecto teórico, com enfoque qualitativo e de nível de investigação exploratória. Contudo, pode-se dizer que a pesquisa exploratória é pautada como sendo um método no qual habitua abranger: levantamento bibliográfico, bem como ainda, entrevistas com pessoas nos quais passaram a ter alguma experiência prática com o problema pesquisado, e além disso, análise de exemplos nos quais incitem o entendimento (Gil, 2008).

O presente trabalho tem como metodologia de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, no qual serão utilizados, artigos, revistas, trabalhos publicados com a problemática aqui debatida, entre outros.

Foram feitas buscas nas plataformas de busca acadêmica como Scielo e Google Acadêmicos, dentre os principais autores, pode-se destacar: Piaget (1978), Vigotsky (1995), Kishimoto (2011); Rego (2020), entre outros.

A presente pesquisa é de suma importância, pois, através desta será possível termos conhecimento acerca dos direitos da importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais da educação infantil e compreensão dos conceitos acerca dos jogos e brincadeiras na educação.

Em relação a revisão literária é descrita pelos autores: Rego (2020) que defende a aprendizagem depende bastante da motivação dos alunos, com isso, consta-se afirmar que a partir do momento em que os alunos apresentam interesse em realizar as atividades que lhe são propostas, o prazer nas descobertas passam a

ser mais construtivas e prazerosas, além de estimular cada vez mais a aquisição de novos conhecimentos proporcionando descobertas.

Já Kishimoto (2011) defende que a diversidade de jogo, brinquedos e brincadeiras no aprendizado escolar não são de hoje, pois na antiguidade professores alfabetizadores adquiriram essa forma de educar e alfabetizar brincando, os profissionais de educação com o intuito de alfabetizar, os educadores elaboravam e elaboram até hoje atividades lúdicas que fazem toda diferença quando o assunto é alfabetizar brincando.

Piaget (1978) assegura que o brincar proporciona momentos alegres e divertidos como também abrange uma diversidade de aprendizagem, mostrando a importância e o seu papel na vida diária do trabalho do professor com seus alunos, adquirindo estratégias, indo em busca de novos recursos diferenciados motivando as crianças e promovendo saberes.

Vigotsky (1995) defende que é importante reconhecer a importância da pedagogia do brincar no contexto sala de aula, realizando reflexões, podendo inclusive ir em busca de novos conhecimentos, para que possam desenvolver novas metodologias e oferecer aos seus alunos práticas significativas.

3.2 PÚBLICO-ALVO

Por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, e tendo como principal objetivo apresentar a importância da ludicidade como recurso didático, destacando como essa prática pode ser primordial na educação infantil e seus principais benefícios. Pode-se dizer que o público-alvo deste estudo são alunos do ensino infantil.

3.3 COLETA DE DADOS

Para coleta de dados foram utilizadas algumas plataformas de busca acadêmica, como por exemplo: Scielo, Google Acadêmico, entre outros. Com intuito de encontrar publicações aos quais pudessem tratar da importância da ludicidade como recurso didático, destacando como essa prática pode ser primordial na educação infantil e seus principais benefícios.

Contudo, para que se fosse possível selecionar os artigos aos quais pudessem fazer parte deste estudo, foram colocados em prática, critérios de inclusão e exclusão. Assim sendo, como critérios de inclusão, foram incluídos todos os artigos aos quais atendessem o objetivo geral deste estudo, bem como também sua problemática traçada. Porém, foram excluídos todos aqueles aos quais não se encaixassem aos critérios de inclusão.

Pode-se dizer que esta pesquisa, por se tratar de uma revisão bibliográfica, não trouxe riscos à população. Contudo, o benefício deste tipo de revisão é de extrema importância para apresentar a importância da ludicidade como recurso didático, destacando como essa prática pode ser primordial na educação infantil e seus principais benefícios.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 A LUDICIDADE DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Para Huizinga (1995) o jogo também pode ser visto como uma atividade livre que enfrenta de forma consciente como ação não séria e alheia à vida cotidiana, mas com capacidade de envolver intensamente o jogador.

Para Platão e alguns pensadores da Grécia antiga as crianças deveriam ser educadas, a partir dos sete anos de idade, com jogos educativos. Ele era contrário aos jogos de competição, porque estes não exaltavam a personalidade e o caráter e, por isso, causavam danos a sua formação (Friedmann, 2012).

Para os maias, romanos e egípcios, os jogos chegavam aos jovens através dos ensinamentos dos mais velhos. Os jogos perderam seu espaço com a ascensão do cristianismo, porque eram vistos atividades insignificantes e profana (Siqueira; Wiggers; Souza, 2012).

Na tentativa de construir uma linha de tempo para os jogos, Aguiar (2004), salienta que já na Antiguidade estes foram usados como atividade didática e que os gregos e os romanos exaltavam as brincadeiras e os jogos como recurso pedagógico.

Na visão de Piaget (1975), os jogos comunicam-se de forma direta com o desenvolvimento mental da criança, pois tanto a cognição quanto a ludicidade se constituem como uma assimilação do mundo real. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras representam a estreita relação entre pensamento e ação da criança, e, por isso, elaboras formas de linguagem na expressão verbal ou gestual.

Os jogos assumem papei preponderante no desenvolvimento psicomotor e no processo de cognição da criança. Eles exercitam hábitos sociais, processos mentais e aprimora o uso das linguagens.

Kishimoto (2009) mostra alguns pontos relevantes dentro da função dos jogos na perspectiva da educação quando afirma que os jogos contribui para a aquisição de conteúdos (aprendizagem) ou para o desenvolvimento infantil, colabora para a socialização e formação da personalidade infantil e tem uma natureza livre ou permite a orientação do professor.

Nos dias atuais, o jogo continua sendo considerado importante para a criança, pois traz em si o aspecto lúdico, o aspecto do prazer. Além disso, é fundamentai na construção do conhecimento e, portanto, fundamental na escola. O jogar implica em querer jogar, ter prazer, em conhecer as características, as regras do jogo, em coordenar situações, criar estratégias, em competir, buscando ser cada vez mais competente no lidar com as situações.

Ao desenvolver o ato de brincar, a criança aprende a lidar com sua realidade interior e constrói uma concepção espontânea da realidade exterior (Teixeira, 2012).

O entendimento acima exposto se distancia da concepção de jogo apenas como recurso pedagógico ou tão somente com finalidade educativo-social. É importante reconhecer o jogo e as brincadeiras essencialmente como atividade lúdica e sem outro compromisso. Frente a esse posicionamento, deve-se reconhecer o jogo e as brincadeiras como investimento educacional que contribui de forma significativa para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, atribui significação variada aos elementos lúdicos, de acordo com a intencionalidade de suas aplicações.

A denominação educativo para a palavra jogo, acontece quando se quando pretende utilizá-lo para distrair e educar, concomitantemente. Sob esse olhar, o jogo

educativo assuma duas funções: uma lúdica, que desperta na criança o prazer de jogar, de participar, de interagir e uma função educativa, através da qual o jogo prima pela cognição, pela aprendizagem (Wajskop, 2011).

Assim, faz-se necessário acrescentar que, na escola, o valor educativo- dos jogos encontra-se no fiel cumprimento dessas funções. Observa-se que se o jogo abdica de sua função lúdica em detrimento da aprendizagem, fica relegado a apenas um recurso de trabalho e, por isso, deixa de ser jogo lúdico para receber a denominação de auxiliar da aprendizagem.

Os educadores estabelecem uma conciliação entre a função lúdica e a educativa, quando entendem que o brincar não anula a dimensão educativa, nem tão pouco esta deve ser vista como o única motivo para utilizar o jogo na escola. Para esse entendimento, exige do educador a responsabilidade do planejamento para que a seleção das atividades lúdico-pedagógicas na escola seja revestida de intencionalidade (Caiado, 2012).

No dizer de Kishimoto (2002) o jogo é o espelho da vida e, por consequência, a âncora da aprendizagem. Ele foi um dos pioneiros na utilização de jogos na educação infantil, criando diversos materiais lúdico-pedagógicos.

Por isso vale salientar que não basta conhecer as regras para se jogar bem, é preciso mais do que isso. É preciso operar com o jogo, é preciso ter experiências de jogo, ir a cada jogada construindo um sistema de compreensão e de significados, relacionando as ações, procurando fazer antecipações (planos de ação que se modificam a cada jogada sua e do adversário).

Nesse sentido o brincar contribui no desenvolvimento infantil a possibilidade das crianças a conhecerem a realidade através do lúdico e a identificarem sua importância para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e intelectual da criança.

O brincar faz parte da cultura e traduz uma prática que significa um saber em que cotidianamente a criança esta inserida. Dessa forma, o brincar, a cultura e o conhecimento são elementos que se constituem como eixos de aprendizagem e de sociabilidade, onde a autonomia e a forma de se relacionar com o mundo e no mundo de fazer, através da relação com o outro e com os elementos da cultura ao qual pertencem (Teixeira, 2012).

É por isso que a importância do brincar com atividades que envolvem jogos e brincadeiras muito contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e corporais da criança. Sua aplicação como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos de escola, vem sendo defendida constantemente por pedagogo e demais estudiosos da Educação.

A infância é um período privilegiado para o desenvolvimento de muitas brincadeiras ou de quaisquer atividades lúdicas, porque é brincando que a criança desenvolve a mais salutar forma de diálogo: diálogo com o mundo e com os sujeitos que habitam no seu entorno.

Não obstante, poucas pessoas sabem é que através das brincadeiras a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana, internalizando, dessa forma, regras e papéis sociais imprescindíveis para a compreensão de mundo e para torná-la apta a viver em sociedade (Siqueira; Wiggers; Souza, 2012).

Por fim, vale salientar que embora existam registros do uso de jogos na educação desde a Antiguidade, as mais relevantes contribuições do campo teórico voltadas para a utilização de jogos como atividade didática são a do século XX, com destaque para as últimas décadas.

A relevância desse registro é para se observar que há teorias que estudam jogos e sua aplicabilidade na educação de forma organizada e em caráter científico. Assim, não se pode negar as contribuições já registradas no corpo deste capítulo e salientar com mais substância as de Piaget, Vygotsky, Wallon, por apresentarem uma visão coerente dos jogos e brincadeiras no âmbito escolar como recurso pedagógico indispensável.

4.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda criança tem um determinado momento para se desenvolver, elas criam, modificam e imaginam as brincadeiras de acordo com cada idade e do ambiente em que ela esteja. A descoberta da criança se dá através da evolução mediante ao seu comportamento. Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias das brincadeiras, coisas pelas quais ainda não apta ou não sente como agradáveis na realidade (Friedmann, 2012).

O educador necessita da imaginação, de toda ação criativa, e de uma rica e variada experiência sobre o lúdico, que desenvolva a mente da criança para que elas possam construir o seu próprio brincar e desenvolver atividades diversificadas.

Trabalhar com a perspectiva lúdica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma exigência da lei, mas desenvolver atividades pedagógicas tendo o jogo com recurso não é tarefa fácil, porque as crianças ainda, nessa faixa etária, não tem a coordenação motora muito desenvolvida e deixam de corresponder a muitas ações. Diante disso, será necessário um planejamento aprimorado com objetivos bem definidos.

Organizar a escolha dos jogos para suas crianças é papel do professor. Essa escolha atende a critérios especificamente pedagógicos que são a estimulação da cognição, da imaginação, da criatividade das habilidades afetivas e psicomotoras, além das sociais. Os jogos voltados para a socialização da criança estimulam a interação, a verbalização de ideias. Todo jogo deve ser voltado para a exploração do lúdico (Niles; Socha, 2014).

Os jogos e as que estimulam as habilidades cognitiva, afetivas e sociais são aqueles que usam bolas, encaixam peças, usam blocos para construção, utilizam fantoches. Por sua vez, os blocos de construção, geralmente são feitos de madeira, e ajudam no desenvolvimento da motricidade dos membros superiores, pois desenvolvem ações como: pegar, tocar, manipular, afastar, aproximar, e desenvolvem também a concentração, o raciocínio, a criatividade. Esse jogo é muito criterioso e desenvolve o espírito de organização, cuidado, imitação, similaridade e noções espaciais e de quantidade.

Os jogos com bolas são os mais populares e favorecem o desenvolvimento de muitas habilidades, tais como: noção espacial, competitividade, habilidade com os pés e com as mãos, além de raciocínio rápido e mobilidade corporal. O jogo com bolo ajuda na socialização e a interação (Gumieri, 2016).

Os jogos de encaixe são muito comuns na escola e são confeccionados em madeira, papelão e plástico e são utilizados com objetivo das crianças manipularem suas peças, construir objetos livremente ou direcionados, fazendo experiências. Esse tipo de jogo contribui para que as crianças compreendam situações novas, planeje ações concretas, contribui para o desenvolvimento motor dos braços, mobilidade dos cotovelos, antebraços, mão pulso e dedos, além de desenvolver a coordenação visomotora, a discriminação de cores, tamanho e formas.

Quando bem planejado, com objetivos bem definidos e metas bem traçadas, os jogos ou qualquer material lúdico são fortes aliados da aprendizagem prazerosa. É importante o material pedagógico não seja apresentado como pronto, acabado, voltado apenas para manipulação. O melhor jogo é aquele que oferece possibilidades de recriação.

Sob essa ótica, é importante destacar que o educador ou a educadora tem sempre oportunidade de ser criativo nas buscas e escolhas do material didático, especialmente do material lúdico. Porém, para isso, ele não deve esquecer-se de está sempre aberto a sugestões e para a criatividade, abrindo-se a novas experiências. Lembrar sempre que a criança deve está sempre envolvida por um clima de afetividade, amizade e segurança e situada em um ambiente calmo, receptivo para poder desenvolver suas habilidades e competências (Palma, 2017).

Os jogos cada vez mais são indispensáveis nas instituições escolares e na vida da criança. É uma das ferramentas que possui maiores subsídios no desenvolvimento. Os jogos quando bem trabalhados reflete em diferentes níveis na vida da criança, enriquece a personalidade, estimula a aprendizagem de forma gostosa e desperta oportunidades de descobertas, ajuda na imaginação na vida afetiva e social.

Não é apenas conhecer jogos e aplica-los, mas refletir sobre os benefícios que pode proporcionar a aprendizagem da criança. Por isso, a importância do planejamento do educador, pois o jogo deve estar inserido nas atividades como suporte pedagógico e não como mero passa tempo. Assim, o jogo somente tem validade se usados na hora certa, com os brinquedos certos que despertem interesse em descobrir coisas novas para que assim a aprendizagem aconteça e tenha consistência.

Olhando em outra linha, temos as contribuições de Buhler (1935) que classificam os jogos da seguinte forma: jogos funcionais jogos ficcionais jogos receptivos jogos construtivos e os jogos com regras. Na fase dos jogos funcionais, os bebês estão aprendendo a bater palmas, estimulando as ações coordenadas, identificando os objetos ou ainda estimulando as funções sensoriais. Nesta fase tudo vai chamar atenção da criança, um lenço colorido, chocalhos ou qualquer objeto que esteja ao alcance da mesma.

Nos jogos ficcionais, proposto para o segundo ano de vida, nesta fase a criança já se envolve com as histórias, a fantasia, o adorável faz de conta em que encanta a criança, e que a mesma atribui a si ou ao objeto um determinado papel construindo assim a função psicológica de representar (Buhler 1978).

Por volta do terceiro ou quarto ano de vida, ganha se destaque os jogos construtivos que envolvem brincadeiras, com blocos, desenhos, entre outros. É uma fase de explorar a linguagem naturalista da criança, onde a mesma já sabe contar histórias, cantar, imitar, colocar em pratica suas ações, ou seja, formar seus conceitos e colocar em prática.

E os jogos de regras a partir dos 4 anos de idade atingindo os 6 anos de idade, a criança sente realizada, onde os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do mundo. Nesta fase a criança fica livre para explorar situações que facilitem sua comunicação com o grupo (Buhler, 1978).

Neste sentido, Simon e Kunz (2014) destaca o reforço positivo de um novo convite, onde as crianças demostram que o jogo estava divertido e atendeu as necessidades das mesmas. A posição definida dos alunos para não haver dúvida na hora de desenvolver a atividade, o ambiente propicia, amplo, limpo, seja no chão ou mesmo na mesa onde os mesmos tenham condições de participar de forma

satisfatória, e por fim o jogo jamais pode ser interrompido e sempre que possível o aluno deve ser estimulado a buscar os próprios caminhos.

Piaget (1978) completa, classificando os jogos da seguinte forma. Jogos de exercício (0 a 2 anos) sensório motor; jogos simbólicos (2 a 7 anos) pré operatório, jogos de regras (a partir de 7 anos)". Assim os primeiros jogos que a criança realiza para Piaget (1978) são denominados jogos de exercício, estes não comportam nenhum simbolismo e consistem na repetição por puro prazer, de comportamento que já aprendeu.

Nota-se que a principal característica da ação exercida pela criança no período sensório motor é a satisfação das necessidades. Nesta fase a criança age por prazer, e esse prazer que traz significado à ação. Assim, o bebê mama não apenas para sobreviver, mas porque descobre prazer ao mamar, à medida que satisfaz a fome.

No que se refere ao jogo de regras, as regras são a lei do jogo, nessa fase a um objeto claro a ser alcançado, para Piaget é a prova concreta do desenvolvimento da criança, ela acontece a partir dos 4 anos de idade alcançando seu auge em torno dos 6 anos de idade, nesta etapa evidencia-se as brincadeiras em grupo, o uso de alguns brinquedos por meio dos quais explorara suas ações (Piaget, 1978).

Passando assim, dos jogos de exercício e os jogos simbólicos, evoluindo e transformando-se em jogos de regras onde permanece durante toda a vida dos indivíduos, ocupando espaços na convivência social.

A utilização desses instrumentos lúdicos enriquece a aprendizagem provocam situações de interesse, além de permitir um caráter coletivo entre o grupo, permitindo, estabelecendo relações de trocas como; aprendem a esperar a vez que lhe é devido a dividir o material com os colegas, e se acostumam a lidar com regras conscientizando que podem ganhar ou perder, além de trabalhar o raciocínio lógico e desenvolver as habilidades operatórias (Silva, 2015).

O trabalho desenvolvido pelo profissional da educação precisa oferecer à criança oportunidades para que ela desenvolva habilidades sociais e afetivas e, envolvidas nesse clima, a cognição flui abundantemente. O brincar no âmbito escolar é chamado de brincar dirigido e não anula a espontaneidade do ato de brincar. Nele há possibilidades de traçar desafios a partir da seleção dos jogos ou mesmo da brincadeira. Estes tipos de jogos trazem objetivos claros que são de promoção de aprendizagens em campo da matemática, das artes e da linguagem, por exemplo.

Por fim, nessas atividades, o professor assume o papel precípua de mediador, de facilitador das atividades lúdicas propostas, porque orienta, direciona, conduz todo o processo para que a criança ganhe autonomia na ação.

4.3 A LUDICIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A ludicidade vem acompanhando a vida dos seres humanos desde muito cedo, e essas práticas lúdicas ajudam no desenvolvimento da criança. Os jogos, brinquedos e brincadeiras permeiam a história da humanidade, marcando por sua vez de forma significativa a construção da identidade do sujeito. O brincar se caracteriza por sua vez no faz de conta, na qual permite criar e recriar diferentes tipos de aspectos, tais como, a imaginação, a fantasia, os jogos entre outros que promovem o lúdico (Silva, 2015).

Quando pensamos ou falamos em brinquedos ou brincadeiras, sempre reporta-se a infância, mas diretamente à criança. A ludicidade apresenta uma

grande potencialidade no desenvolvimento humano no que se refere a diversos aspectos, tais como: cultural, cognitivo, linguístico, motor dentre outros.

O simples ato de brincar proporciona momentos alegres e divertidos como também abrange uma diversidade de aprendizagem, mostrando a importância e o seu papel na vida diária do trabalho do professor com seus alunos, adquirindo estratégias, indo em busca de novos recursos diferenciados motivando as crianças e promovendo saberes.

É importante perceber que a motivação é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Quando os alunos apresentam interesse em realizar as atividades que lhe são propostas, o prazer nas descobertas passam a ser mais construtivas e prazerosas, além de estimular cada vez mais a aquisição de novos conhecimentos proporcionando descobertas.

As brincadeiras possibilitam para as crianças um raciocínio lógico e rápido, pois é por meio do lúdico que elas constroem e evoluem em seu raciocínio lógico e rápido, pois é por meio do lúdico que elas constroem e evoluem em seu raciocínio lógico matemático, quanto à escrita e leitura. Jogos, músicas, poemas, cantigas, brincadeiras tradicionais e outras proporcionam no trabalho atrativo e favorecem na organização de um grupo, trabalhando espaçamento, tamanhos, grandezas, quantidades, cores, palavras e outras.

De acordo com Rizz e Haudt (2014), ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, pois este sempre manifestou uma tendência lúdica, isto é, em impulso para o jogo. A diversidade de jogos, brinquedos. A diversidade de jogo, brinquedos e brincadeiras no aprendizado escolar não são de hoje, pois na antiguidade professores alfabetizadores adquiram essa forma de educar e alfabetizar brincando, os profissionais de educação com o intuito de alfabetizar, os educadores elaboravam e elaboram até hoje atividades lúdicas que fazem toda diferença quando o assunto é alfabetizar brincando.

Segundo Sommerhalder (2014), a ocupação preferida é mais interna da criança é o brincar, elas entregam-se às suas histórias, com vigorosa seriedade, com rara facilidade se põe a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que cria e representa diferentes personagens, vive as mais fantásticas aventuras, inventa, constrói, conhece-se.

Desde muito cedo a criança começa a vivenciar situações lúdicas. Brinca com seu próprio corpo, interage com o grupo e com o meio na qual é inserido. As mesmas criam suas próprias brincadeiras que vai se aprimorando no decorrer do desenvolvimento infantil, a perspectiva de liberdade e autenticidade confere à criança a condição de autora em relação à construção de suas brincadeiras e jogos.

No entanto, isso não significa que a criança já nasce sabendo como se brinca, as situações surgem na fase inicial de seu avanço em suas experiências que apresentam em seu caráter brincante, entretanto precisa ser aperfeiçoado com o passar do tempo a partir de novas vivências com os brinquedos, brincadeiras, jogos necessários para que se alcance um aprendizado verdadeiramente completo.

De acordo com Mrech (2008), brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. O professor como mediador, desempenha um papel fundamental no grupo, pois por ser mediador, é o professor que dinamiza o grupo. O mesmo que está à frente de todas as atividades lúdicas, na qual é ele que ajuda a criança entender as formas e estratégias serem trabalhadas através dos jogos. Sendo assim o professor como mediador que busca estratégias de ensino, na qual desempenha um papel fundamental no planejamento e aplicação dos jogos.

Cabe ao professor, trazer jogos para a sala de aula e trabalhar de forma dinamizada, além da participação dos alunos o importante é que eles também possam entender e saber a finalidade do jogo e o conteúdo que o educador quer passar para os mesmos, para que as crianças possam aprender de forma descontraída. O envolvimento entre a criança e o adulto em relação as primeiras brincadeiras são constituídas em situações do cotidiano onde devem-se priorizar a afetividade. É quando o adulto esta realmente disposto a criar diferentes forma lúdicas para que a criança explore seu corpo, o ambiente e as mais diversas situações das quais elas participam, percebe-se que as experiências são mais diversificadas, motivando a formação de um indivíduo criativo, ético e flexível.

É importante reconhecer a importância da pedagogia do brincar no contexto sala de aula, realizando reflexões, podendo inclusive ir em busca de novos conhecimentos, para que possam desenvolver novas metodologias e oferecer aos seus alunos práticas significativas.

Percebe-se que a experiência constante mediada pelo educador promove constantes revelações nas propostas de um trabalho docente, pois o professor é aquele que proporciona diversidades de experiências para a criança. O trabalho com propostas lúdicas deve sempre ressaltar características essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.4 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NA ROTINA ESCOLAR

As práticas lúdicas devem ser bem planejadas para que as interações possam proporcionar um brincar satisfatório e prazeroso. É importante ressaltar a importância da disponibilidade de brinquedos e jogos dentro da sala de aula, pois a presença dos mesmos desperta a curiosidade além de estimular a imaginação e o faz de conta

O movimento faz com que a criança demonstre um papel fundamental na afetividade e simultaneamente na cognição. A criança se comunica, e expressa diferentes emoções em si mesma, manifestando ansiedades e dúvidas sobre suas descobertas. Por isso o corpo, elementos presente na natureza, brincadeiras tradicionais, jogos, dentre outros, favorecem momentos prazerosos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

Percebe-se que as brincadeiras e jogos acompanham o ser humano desde a antiguidade na qual estão presentes em várias culturas. Isso retrata a existência de diversos grupos sociocultural, favorecendo a interação entre os sujeitos, onde os mesmos tem a oportunidade de conhecer outros universos de diferentes situações, descobrir o mundo à sua volta, respeitando-os e valorizando-os.

Portanto o educador deve procurar várias formas de atividades que possam ser atrativas e importantes para o desenvolvimento da criança, na qual, além de brincar tanto o aluno como o professor possam entender a finalidade das brincadeiras, e que a criança possa ser um sujeito ativo e capaz de interagir com os outros, compartilhar e aprender brincando, adquirindo seus próprios valores e conhecimentos através do lúdico.

De acordo com Muniz (2002) o espaço lúdico e o momento criativo podem, e estão, em qualquer situação e aspecto da vida. Só é preciso estar atento, com um olhar diferenciado da rotina. O lúdico pode ser de difícil definição, mas pode ser algo extremamente simples.

4.5 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os recursos lúdicos no processo de aprendizagem buscam formas de ensinar visando tornar a criança um ser ativo, pronto pra se desenvolver, e essa aprendizagem acontece por meio das brincadeiras e brinquedos, a medida que a criança se desenvolve está construindo o saber e valores sociais para formação da cidadania (Cardoso, 2013).

O brinquedo é determinante no desenvolvimento da criança, é um parceiro fundamental como componente pedagógico. Os brinquedos representam um mundo colorido de coisas para conhecer e explorar, e é brincando com os pais, os professores, os colegas, irmãos que começa, a valorizar o brinquedo, proporcionando a integração e o conhecimento do mundo.

Os jogos e as brincadeiras enriquecem a personalidade, estimula a aprendizagem, aumentando a independência, e comportando o brincar como fator consistente e agradável a criança. Assim relata Piaget (1997) enfatiza os tipos de brinquedos para as diferentes etapas de desenvolvimento da criança. Os brinquedos devem ser adequados aos interesses, às necessidades e às capacidades de desenvolvimento na qual a criança se encontra.

No período sensório motor (de 1 a 3 anos é quando ocorrem as grandes explorações e enormes descobertas. Neste estágio segundo Piaget (1997) a criança esta ligada em tudo é importante mudar os objetos de posição para observar sua reação. Aos poucos ela vai se sentando e se locomove facilmente é quando terá acontecido o desenvolvimento psicomotor, dai por diante adora por e tirar os objetos, imitar, explorar o espaço, exercita se correndo de um lado para outro. A criança nessa fase gosta de estar com outras crianças mas ainda disputam os brinquedos, imita os adultos em seus afazeres, começa a conhecer e reconhecer cores e formas, seu poder de imaginação vai aumentando gradativamente.

A criança nessa fase encontra se imerso no mundo, e aos poucos os objetos vão sendo representado por pequenas ações, mais muito importantes para obterem o que deseja apenas pelo prazer.

Estudos de Piaget (1997) sobre o desenvolvimento cognitivo na faixa dos 3 aos 6 anos de idade mostram que na medida em que as crianças podem se lembrar de objetos e de festas, podem também formar conceitos e, portanto desenvolver a aprendizagem significativa.

Entre 3 e 6 aos de idade, as crianças estão no segundo estágio conforme Piaget período pré-operacional, o do desenvolvimento cognitivo, onde as crianças apresentam - se em um período ainda sem razoes logicas, onde os desejos e medos estão muito frequentes, e as ações muitas vezes não condizem com o que esta acontece ao redor.

Nesse sentido, a fase do faz de conta é a realidade durante a brincadeira, utilizam tudo que estiver ao seu alcance para entrarem na brincadeira, é tempo de aparecer as imitações e a criança da significados a varias ações, conhece todas as cores; o menino nessa fase gostam das brincadeiras tipo mocinho e bandido; a menina já gosta de brincadeiras mais calmas como atividades domesticas e sociais.

É momento de formar as ideias, comparação entre as pessoas e objeto aonde vai aprendendo a diferenciar, num principio utiliza os objetos sem nenhuma assimilação afetiva, até chegar o momento que faz parte do mundo, relacionando à vida as brincadeiras (Sommerhalder, 2014).

Os jogos assumem papel preponderante no desenvolvimento psicomotor e no processo de cognição da criança. Eles exercitam hábitos sociais, processos mentais e aprimora o uso das linguagens. Compreende-se dessa forma, que os jogos pedagógicos devem ser planejados e marcados por etapas nítidas e que acompanhem o progresso dos alunos. O jogo é importante e necessário para o desenvolvimento intelectual e social da criança e deve ser colocado em prática com a intenção de provocar aprendizagem, e estimular a construção do conhecimento (Silva, 2015).

Neste sentido, não é apenas conhecer jogos e aplicá-los, mas refletir sobre os benefícios que pode proporcionar a aprendizagem da criança. Por isso, a importância do planejamento do educador, pois o jogo deve estar inserido nas atividades como suporte pedagógico e não como mero passar o tempo. Assim, o jogo somente tem validade se usado na hora certa, com os brinquedos certos que despertem interesse em descobrir coisas novas para que assim a aprendizagem aconteça e tenha consistência.

Olhando em outra linha, temos as contribuições de Buhler (1935) que classificam os jogos da seguinte forma: jogos funcionais, jogos fictícios, jogos receptivos, jogos construtivos e os jogos com regras. Na fase dos jogos funcionais, os bebês estão aprendendo a bater palmas, estimulando as ações coordenadas, identificando os objetos ou ainda estimulando as funções sensoriais. Nesta fase tudo vai chamar a atenção da criança, um lenço colorido, chocalhos ou qualquer objeto que esteja ao alcance da mesma.

Nos jogos fictícios, proposto para o segundo ano de vida, nesta fase a criança já se envolve com as histórias, a fantasia, o adorável faz de conta em que encanta a criança, e que a mesma atribui a si ou ao objeto um determinado papel construindo assim a função psicológica de representar (Buhler, 1935).

Por volta do terceiro ou quarto ano de vida, ganha-se destaque os jogos construtivos que envolvem brincadeiras, com blocos, desenhos, entre outros. É uma fase de explorar a linguagem naturalista da criança, onde a mesma já sabe contar histórias, cantar, imitar, colocar em prática suas ações, ou seja, formar seus conceitos e colocar em prática.

E os jogos de regras a partir dos 4 anos de idade atingindo os 6 anos de idade, a criança sente realizada, onde os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do mundo. Nesta fase a criança fica livre para explorar situações que facilitem sua comunicação com o grupo (Buhler, 1935).

O processo criativo infantil, se caracteriza à medida que são postas em prática as ações, o objeto a ser alcançado por meio dos jogos, é que a criança conquiste o mundo, e que possa realizar-se como pessoa.

Palma (2017) ainda enfatiza que existem elementos que justificam e condicionam a aplicação dos jogos, esses elementos se graduam segundo a importância, capacidade de se construir um fator de autoestima no aluno, condições psicológicas favoráveis, condições ambientais, fundamentos técnicos.

Neste sentido, Antunes (1998) destaca o reforço positivo de um novo convite, onde as crianças demonstram que o jogo estava divertido e atendeu as necessidades das mesmas. A posição definida dos alunos para não haver dúvida na hora de desenvolver a atividade, o ambiente propicia, amplo, limpo, seja no chão ou mesmo na mesa onde os mesmos tenham condições de participar de forma satisfatória, e por fim o jogo jamais pode ser interrompido e sempre que possível o aluno deve ser estimulado a buscar os próprios caminhos. Além disso, todo jogo precisa ter começo, meio e fim, e não ser programado se existir dúvidas sobre sua realização.

No que se refere ao jogo de regras, as regras são a lei do jogo, nessa fase a um objeto claro a ser alcançado, para Piaget é a prova concreta do desenvolvimento da criança, ela acontece a partir dos 4 anos de idade alcançando seu auge em torno dos 6 anos de idade, nesta etapa evidencia-se as brincadeiras em grupo, o uso de alguns brinquedos por meio dos quais explorara suas ações (Piaget, 1946).

Passando assim, dos jogos de exercício e os jogos simbólicos, evoluindo e transformando - se em jogos de regras onde permanece durante toda a vida dos indivíduos, ocupando espaços na convivência social.

Nesse sentido, os jogos devem ser introduzidos como recursos importantes nas escolas e pré-escolas, o jogo é reconhecido como meio de provê a aprendizagem, fornecer á criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, onde possam vivenciar experiências e utiliza-las no dia a dia e na aprendizagem.

A utilização desses instrumentos lúdicos enriquece a aprendizagem provocam situações de interesse, além de permitir um caráter coletivo entre o grupo, permitindo, estabelecendo relações de trocas como; aprendem a esperar a vez que lhe é devido a dividir o material com os colegas, e se acostumam a lidar com regras conscientizando que podem ganhar ou perder, além de trabalhar o raciocínio lógico e desenvolver as habilidades operatórias.

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer deve brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta se facilmente a realidade. A criança é um ser que não para, porque é nessa fase que se inicia o processo de formação intelectual, os jogos e brincadeiras são pontos cruciais do desempenho, tornando se um ser criativo, participativo, o uso das atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, quebrando qualquer rotina de desinteresse no espaço da Educação Infantil (Silva, 2015).

A maneira que a criança brinca, o universo da ludicidade se abre para novos horizontes, proporcionando-a novas formas de felicidade. Para tanto, nessa sessão busca refletir a partir dos teóricos o conceito do lúdico; o lúdico e a Educação Infantil no intuito de uma compreensão da formação da criança e construção do conhecimento na Educação Infantil a partir do lúdico.

A brincadeira assume papel fundamental na interação da criança com outra criança e na criança com o adulto, tanto no âmbito familiar, social ou escolar. As brincadeiras são caminhos que conduzem as crianças para vivenciarem e socializarem atitudes, comportamentos, experiências e vivências (Angst; Oliveira-Menegotto, 2015).

É com os brinquedos e os jogos que as crianças iniciam sua criatividade e sua aptidão para edificar sua realidade, seu mundo e planejar o futuro. Quando é dada a criança oportunidade de brincar, de jogar tanto de forma individual ou coletivamente, elas vivem uma experiência enriquecedora.

Como atividades associadas à infância, as brincadeiras e os jogos exigem sempre muitos cuidados e, por isso, necessitam ser investigados em seus diferentes aspectos e múltiplas variedades (Gumieri, 2016).

Ao reconhecermos os inúmeros e variados significados que se atribui aos jogos e às brincadeiras, necessário se faz explicitar um posicionamento e compreensão acerca desses termos, pois é dele que se desenvolve e se fomenta as reflexões desse estudo.

Nessa forma, as brincadeiras e os jogos são atividades dinâmicas, ecléticas que não se encaixam em uma definição hermética. Uma brincadeira ou um jogo ganham brilho no ato da sua execução. O jogo é proativo porque desenvolve os esquemas mentais do conhecimento, aqueles que desencadeiam a aprendizagem de novos conhecimentos, tais como: comparar, observar, inferir, classificar, seriar, conceituar, planejar e prever.

Por tudo isso, o jogo é imprescindível como atividade didática, visto que ao brincar a criança se capacita para articular teoria e prática, para levantar hipóteses, para experimentar, desafiar sua capacidade física e mental, transformando a aprendizagem em atividade atrativa e cheia de interesses. O espaço escolar transforma-se em um ambiente onde gostar e querer são indissociáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizando o trabalho realizado com o Lúdico, o professor dispõe de uma ferramenta inestimável para a prática pedagógica no cotidiano escolar. Pode ser um estímulo para atividades que exijam atenção e concentração, ajudar no amadurecimento cognitivo dos alunos e ampliar seu próprio leque de habilidades e competências. Tanto a criança quanto o educador se beneficiam muito da relação com a inteligência.

Ao considerar a importância do brincar na educação infantil, foi possível tirar dúvidas sobre o processo de aprendizagem de forma a fornecer ao educador fundamentos que promovam o aprendizado. Diante disso, o professor é elemento necessário na aplicação do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, pois tem o poder transformador do intelecto, e se o brincar for usado com seriedade, educa com responsabilidade, oferece diversão, mas também o alcance de objetivos específicos de conhecimento organizados pela educação infantil regular.

Procuramos discutir a importância do brincar no cotidiano da educação infantil, para que os professores despertem e se comprometam a dar às crianças o pleno direito de brincar e aprender para desenvolver suas habilidades cognitivas.

E nesse contexto, avaliar e reconhecer o brincar como meio de desenvolvimento infantil e fortalecer a separação dos professores como ser histórico e social da criança, onde a criança aplica sua criatividade, raciocínio e interação social, alcançando o pleno desenvolvimento da a criança. uma criança seu potencial. Por meio da brincadeira, o professor pode permitir que a criança viaje para onde quiser, crie situações imaginárias, esteja aberta ao valor de seguir regras, comunique-se com os outros, tome decisões sobre como cuidar de si mesma. sentimentos, desenvolvendo uma mente mais clara, mostrando uma das principais bases da educação, a objetividade, ou seja, a capacidade de conviver.

Por fim, este trabalho também levanta algumas reflexões, que focam principalmente no desenvolvimento da criança nessa metodologia lúdica em sala de aula no campo da educação infantil, oferecendo ao professor uma forma adequada de trabalhar com o lúdico na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ANGST, Cristiane; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; GIONGO, Carmem Regina. **O brincar na educação infantil e a importância da mediação do professor.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 32, p. 171-197, 2015.
- CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil.** 121 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
- CAMPOS, Nara Fernanda De Campos. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Capivari – SP, 2009.
- CARDOSO, E. L. **A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança.** Monografia de graduação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul. 2013.
- FRIEDMANN, A. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna; 2012.
- GUMIERI, Francielly Aparecida. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 66-80, 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 ed. São, 2009.
- LEAL, Florência de Lima. **A importância do lúdico na educação infantil.** 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.
- NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. **A importância das atividades lúdicas na educação infantil.** ÁGORA: Revista de divulgação científica, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.
- OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. **A Criança e a Importância do Lúdico na Educação.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 13. pp 113-128 Janeiro de 2017.
- PALMA, Míriam Stock. **Representações das crianças sobre o brincar na escola.** Revista Portuguesa de Educação, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

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

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

RIZZI, Leonor. HAYDT, Regina Celia. **Atividades Lúdicas na Educação da Criança.** Editora Ática, 2006.

SILVA Suelene De Rezende, et al. **O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil.** Zero-a-Seis, v. 17, n. 31, p. 15-31, 2015.

SIMON, Dos Santos, Heloisa; KUNZ, Elenor. **O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica.** Movimento, v. 20, n. 1, p. 375-394, 2014.

SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOUZA, Valéria Pereira de. **O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. BORBA, **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** São Paulo: Moraes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O BENEFÍCIO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: um instrumento utilizado desde a Educação Infantil

Maria Diana Lourenço Ribeiro XAVIER¹
Edênia de Farias SOUZA²

RESUMO

A música faz parte da vida das crianças antes mesmo da leitura. Ela está diretamente envolvida em suas palavras, expressões e gestos em suas diversas formas de comunicação. A linguagem da música que as crianças conhecem é um artefato cultural que jamais pode ser ignorado na educação. Desta forma, este trabalho tem por objetivo geral explicar acerca da importância e dos benefícios da música no processo de alfabetização e letramento, e específico explicar sobre a aplicação e eficácia do ensino lúdico desde a educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. Para obtenção dos dados, foi realizada uma busca nas bases de dados literárias do Google Scholar (Google Acadêmico), o qual forneceu informações sobre o tema proposto através de livros, artigos, dissertações e teses. Optou-se por textos completo e gratuito, no idioma português, publicados nos últimos dez anos. A realização de atividades educativas por meio da música contribui para a sensibilidade, memória e concentração das crianças, importantes para o raciocínio, leitura e alfabetização. A música tem o potencial de estimular áreas do cérebro de uma criança que as línguas ainda não desenvolveram, como a escrita e a fala. Desta forma, faz-se necessário que as escolas e professores adotem metodologias que sejam capazes de destacar o melhor do aluno, e a música tem essa influência sobre as crianças, por isso é tão importante sua aplicação nas aulas.

Palavras-chave: alfabetização; ensino lúdico; música; educação infantil.

ABSTRACT

Music is part of children's lives even before reading, and they are directly involved in their words, expressions and gestures in their various forms of communication. The language of music that children know is a cultural artifact that can never be ignored in education. In this way, this work has the general objective of explaining the importance and benefits of music in the literacy and literacy process, and specifically explaining the application and effectiveness of ludic teaching from early childhood education. This is a bibliographic review research, descriptive with a qualitative approach. To obtain the data, a search was carried out in the literary databases of Google Scholar (Google Scholar), which provided information on the proposed theme through books, articles, dissertations and theses. We opted for full and free texts, in Portuguese, published in the last ten years. Carrying out educational activities through music contributes to children's sensitivity, memory and concentration, which are important for reasoning, reading and literacy. Music has the potential to stimulate areas of a child's brain that languages haven't yet developed, such as writing and

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. dianalourencoribeiro@hotmail.com

² Professora Mestra Edênia de Farias Souza – orientadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UNIESP- prof1995@iesp.edu.br

speaking. In this way, it is necessary that schools and teachers adopt methodologies that are able to bring out the best in the student, and music has this influence on children, which is why its application in classes is so important.

Keywords: literacy; ludic teaching; music; child education.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apossar-se de conhecimentos, independente de qual fase da vida esteja vive em constante aprendizado, isto ocorre pelo meio em que se vive e pelo contato com seus semelhantes, garantindo a sobrevivência e integração na sociedade como ser participativo, criativo e crítico (Dellabona; Mendes, 2004).

Nas palavras de Oliveira; Lopes e de Oliveira(2020) O processo de aprendizagem inicia-se no ventre materno, o sistema auditivo é a primeira ponte entre o feto e o mundo, pois durante a vida no útero, o bebê pode ouvir sons vindos de fora do útero, sendo importante ressaltar que não é apenas o contato com os sons da nossa língua que estimula o bebê a falar, mas, sobretudo a necessidade de enfatizar os sons

Entre tantas etapas das quais é fundamental passar, a alfabetização certamente é uma delas. Para Melo *et al.* (2020), pensar na alfabetização agora requer pensar a partir de uma perspectiva social e as normas e regras culturais que devem ser ensinadas na escola para produzir um cidadão com capacidade de compreender e interagir com o mundo em qualquer situação.

É muito importante estabelecer o diálogo entre as crianças e os adultos ou seus pares, sejam eles pessoas da família, pais, parentes e os que estão na escola como os professores, pois essa interação vai ajudar bastante os iniciantes no processo de alfabetização a ler o mundo.

Os textos que circulam na vida cotidiana ganham destaque na alfabetização, tais como “as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc.” (Brasil, 2017, p. 29). A escolha desses textos visa a proporcionar o foco na representação escrita da palavra, unidade de ensino na alfabetização.

Sendo assim, podemos inferir que o objetivo central da alfabetização é propiciar a aprendizagem da consciência fonológica e da técnica da escrita, visando a sua aplicação em práticas situadas. As habilidades traçadas para cada objeto de conhecimento são indicadores para a construção dos itens dos testes.

Dessa maneira, o que se espera é a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental, devendo esta ser o foco da ação pedagógica. Porém, ela fica reduzida à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas.

Este estudo enfatiza a utilização da música no processo de alfabetização e letramento, com base nas discussões científicas já existentes, e justifica sua relevância para a sociedade no comentário enfatizado por Habowski e Conte (2019), no qual relatam que a música faz parte da vida das crianças antes mesmo da leitura, que estão diretamente envolvidas em suas palavras, expressões e gestos em suas diversas formas de comunicação. Ainda de acordo com os autores sobreditos, a linguagem da música que as crianças conhecem é um artefato cultural que jamais pode ser ignorado na educação.

Destarte, questiona-se: quais os benefícios da música para a alfabetização e letramento? É possível obter bons resultados através do ensino lúdico? Qual a

importância da inserção desses métodos no processo de ensino e aprendizagem desde a infância? Mediante o contexto apresentado, este trabalho tem por objetivo geral explanar acerca da importância e dos benefícios da música no processo de alfabetização e letramento, e específico explicar sobre a aplicação e eficácia do ensino lúdico desde a educação infantil.

Sendo assim, a presente pesquisa torna-se relevante no que tange a exploração de novos conhecimentos acerca da temática abordada, tendo o intuito de conhecer outras visões sobre a utilização da música desde a educação infantil para o alcance satisfatório da alfabetização e letramento. Será possível, após obtenção dos resultados, a divulgação dos mesmos para contribuir com um acervo de saberes já existentes, e também para com os que posteriormente serão desenvolvidos.

Após a revisão da literatura selecionada para esta pesquisa, foram agrupadas as falas, ideias e frases, desta forma, evidenciaram-se duas temáticas para avaliação, as quais correspondem aos objetivos propostos por este estudo, são elas: a importância e os benefícios da música no processo de alfabetização e letramento, e aplicação e eficácia do ensino lúdico desde a educação infantil. Ambas estão divididas em capítulos para melhor assimilação e leitura

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pode-se dizer que há uma diferença entre alfabetização e letramento, uma vez que as abordagens tradicionais de alfabetização apresentam diferenças significativas e importantes, desta forma, quando falamos de alfabetização de forma tradicional, queremos dizer que os processos de aprendizagem na educação são mecânicos, repetitivos e sem sentido, fora do contexto histórico, social e cultural, já no letramento, esses conceitos abordam de forma diferenciada o desenvolvimento da primeira infância em relação à linguagem escrita e falada, reconhecendo a manifestação da leitura e escrita de cada criança como única e com significados (Miranda *et al.*, 2021).

As práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo os níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita do produtor de texto. Cabe esclarecer o sentido que foi dado às palavras alfabetização e letramento. Na década de 80, no Brasil, pesquisas feitas sobre aquisição da escrita, linguagem e texto constataram que estes dois termos recobriram significados muito semelhantes e próximos sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos

Portanto, pode-se dizer que a alfabetização é a aquisição de um código escrito, para aprender a ler e escrever o aluno deve associar os sons às letras, codificar ou decodificar, essa é uma característica especial da alfabetização, já o letramento permite aqueles que não apenas sabem ler e escrever, mas se engajam nas práticas sociais da escrita (Silva, 2021).

Alfabetizar letrando, requer, então, esforço de educadores e educandos no sentido de proporcionar situações de aprendizagem que oportunizem ao aluno o contato com textos de diferentes portadores, dentre eles os midiáticos, muito valorizados pelo público escolar, que levem à construção e compreensão de como funciona o sistema de escrita em língua portuguesa.

É importante atentar para o uso de metodologias no processo de alfabetização e letramento, nisto, Mortatti (2018) apontam que a questão dos

métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) como tantas outras neste processo multifacetado, que tem como desafio maior encontrar soluções para o problema das nossas crianças nas dificuldades em aprender a ler e escrever e nossos professores que as ensinam.

O processo de letramento, na visão de Silva (2021), começa quando uma criança nasce em uma sociedade letrada, começa a aprender a partir do momento em que convive com pessoas que utilizam a linguagem dos livros e convive em um ambiente cercado de material escrito, assim, ele conhece e reconhece os hábitos de leitura e escrita, já o processo de alfabetização começa quando a criança chega à escola.

Reflexão que justifica e fortalece a ideia de que cabe à escola e aos que a compõem planejar ações coerentes com as competências, habilidades também com os interesses dos nossos estudantes de maneira que se consolide uma aprendizagem significativa com uso de recursos que desenvolvam a criatividade e o conhecimento crítico desde a primeira infância.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, segundo Souza (2020), é um direito garantido à criança como sujeito histórico e social e é o ponto de partida da vida escolar da criança, deve ser caracterizada pela ludicidade proporcionada pelas vivências dessa fase, nisto, evidenciou que a necessidade de sistematizar a educação de crianças levou à criação de documentos oficiais que propunham definições e diretrizes para o desenvolvimento do trabalho intencional e das habilidades expressivas em crianças de 0 a 5 anos.

A primeira infância de 0 a 5 anos é o período mais importante para o desenvolvimento humano, pois é nessa fase que a criança absorve tudo que está em sua volta, ela aprende todas as habilidades o que se faz necessário estimular essas habilidades e a música é o melhor recurso para isso.

Nos afirmamos que a música leva a um desenvolvimento integral do ser, algo de extrema importância para a ampliação das habilidades em potencial dos estudantes.

É importante ressaltar que o desenvolvimento integral significa potencializar os diversos aspectos do ser humano que são os sentidos intelectual, físico, emocional, social e cultural, ou seja, a música contribui de forma significativa em todos esses âmbitos.

O primeiro aspecto a ser discutido são as diretrizes para o método de alfabetização de crianças em todo o país, historicamente, defendemos que o papel do MEC não é mostrar um método de alfabetização ou uma abordagem teórica única para a discussão de qualquer tema, pois fazendo isso, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação (Leal, 2019).

Discussão bastante relevante Leal (2019), faz sobre a autonomia dos educadores acerca das metodologias utilizadas para alfabetizar crianças, não vamos nos alongar sobre o assunto, contudo é salutar verificar qual o contexto ou realidade em que professores e alunos estão inseridos de maneira que as diretrizes possam se adequar, não ferindo a liberdade e condições para ensinar e aprender a ler e escrever.

A educação infantil é uma etapa onde a criança entra na fase de descobertas importantes em seu processo de desenvolvimento, como as áreas cognitiva, afetiva, de linguagem e psicomotora, sendo áreas de desenvolvimento muito importantes (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020). O encontro das crianças com o mundo é mediado

por profissionais, o que nos permite pensar que a escola é como um lugar de encontro dos profissionais, das crianças e do mundo (Pereira, 2021).

A música deve fazer parte da vida escola das crianças, pois a mesma ajuda no seu desenvolvimento integral, A iniciação musical da educação infantil, estimula as áreas do cérebro da criança o que vai beneficiar no desenvolvimento de outras linguagens.

A musicalização permite que a criança seja sensibilizada pelos sons, pela ludicidade, pelas brincadeiras, pela música. E é na educação infantil que essa musicalização é de muita importância para o seu desenvolvimento social, cognitivo e motor, porque é ali que ela vai adquirir a concentração, a ter limites, os movimentos de coordenação motora , o ritmo, a memorização, a autoconfiança e a expressar seus sentimentos.

Por conseguinte, De Miranda (2021) comenta que a alfabetização na educação infantil é um tema atual, pois a sociedade é caracterizada pela informação, mudanças constantes, tecnologia, modernidade, e ainda enfatiza que a educação infantil não deve apenas cuidar, mas também educar o mundo, pois a leitura e a escrita devem começar com uma compreensão muito ampla da leitura do mundo que as pessoas fazem antes de ler uma palavra.

A crianças desde que nascem estão inseridas no mundo letrado, assim elas começam a conviver com pessoas diferentes no seu ambiente familiar, e já vão aprendendo através dos sons das palavras, desse modo a aprendizagem inicial da língua portuguesa se inicia antes mesmo da entrada da criança na instituição escolar, chegando na educação infantil com níveis diferentes de aprendizado. A Educação Infantil tem o papel de ampliar o processo de alfabetização da criança e de nivelar esses níveis de conhecimento.

O trabalho na educação infantil abrange vários temas muito importantes, que são aprendizado, comprometimento, cooperação, participação e, principalmente, amor de todos os participantes do processo e desenvolvimento contínuo, por isso é fundamental entender que cada criança tem a sua individualidade, o seu ritmo, enfim a sua singularidade, o espaço para onde ela vai deve ser composto por elementos que façam da escola um lugar que ofereça oportunidades, personalize o seu ambiente e faça dele um lugar cheio de experiências importantes e de desenvolvimento (Niles; Socha, 2014).

O meio social em que vivemos tem se modificado a cada dia , o que torna maior a necessidade de estarmos buscando novos métodos para enriquecer o ambiente de aprendizagem para as crianças . Utilizar a música como ferramenta no processo de aprendizagem é de suma importância, pois a mesma serve como estímulo na comunicação e ajuda no desenvolvimento cognitivo, despertando o raciocínio, a memória, a criatividade e a coordenação motora.

A criança como sujeito que cria, produz, aprende, desenvolve, expressa, manifesta entre outras coisas, o que se tornou possível devido às circunstâncias simples e complexas de muitas outras pessoas, ou seja, como sujeito histórico e social, faz parte do imaginário, e a realidade que refletimos e procuramos mostrar por meio de práticas pedagógicas que estimulem as vivências que devem ser oferecidas desde a infância, principalmente no contexto da educação infantil (Souza, 2020).

Para Silva *et al.* (2022), à medida que as crianças exploram o mundo da leitura e da escrita, devem encontrar alegria pelo caminho, percebendo que o mundo da escrita está cheio de motivos para ir cada vez mais longe e acrescentam que quando as crianças se alfabetizam, elas se sentem empoderadas e, dessa forma, a

alfabetização as desperta para interagir com o mundo e com os indivíduos, uma vez que o poder da alfabetização é algo que se descobre com o tempo, a cada nova descoberta.

Dentro desse entendimento, Da Silva et al. (2022) destacam que a escola e os professores devem estar atentos a esse momento tão especial na vida da criança e proporcionar-lhe os cuidados necessários, inclusive respeitando seus erros, para que se sintam motivados a continuar seu processo de forma independente.

Em suma, Habowski e Conte (2019) dizem que a educação é sempre uma aprendizagem que se dá em jogos e vivências sociais, projetos e atividades lúdicas, para que a criança desenvolva seu potencial intelectual, sensível e criativo, e esses pressupostos orientam a prática do professor e promovem o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança nas interações com outras crianças e adultos.

Fonseca e Silva (2020) ressaltam que o lúdico não é a única forma de aprender com as crianças, mas é uma ferramenta muito enriquecedora que promove a alegria de aprender, sendo assim, na educação infantil, o lúdico deve ser considerado um parceiro da prática pedagógica para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2.2 A MÚSICA E A CRIANÇA: UMA RELAÇÃO ÍNTIMA

O homem é um ser musical, a música faz parte da nossa vida desde o útero, o feto já está em contato com a música desde o ventre da mãe, e após o nascimento esse contato continua desde um brinquedo sonoro até um adulto cantando para a criança (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020).

O contato com ritmos, melodias, coreografias, movimentos feitos na sala de aula ou na recreação permitem e estimulam o aluno o incremento da sensibilidade para ouvir, a criatividade, a memorização, a atenção, o reflexo. Souza (2020) comenta que a relação íntima entre a música e a criança precede os conceitos sociais sistemáticos, pois desde o ventre materno a comunicação com sons, silêncios, ritmos fazem parte de pequenas experiências.

A dança, os gestos e os movimentos permitem que as crianças se conheçam, se expressem, desenvolvam o corpo e se comuniquem com colegas e profissionais, além de possibilitar o movimento, o corpo é explorado por meio de seus sons (Pereira, 2021). Uma criança que experimenta a música desde cedo aprendeu em várias áreas de sua educação, o que é característico do fato de a música poder ser considerada um instrumento facilitador da aprendizagem (Santos; Carvalho; Selva. 2020).

Destarte, Habowski e Conte (2019) reforçam que a presença da música é constante na vida humana e em diversas situações, sejam concretas ou abstratas, se não a reconhecermos devidamente como música, embora nasçam sons ou vibrações conhecidas ou desconhecidas, as associações em nosso guia de interpretação para o som natural como as portas abrindo, vento, escadas, carros passando, os sons que o corpo faz para si mesmo e os sons que fazemos e tocamos.

Assim, consideramos que utilizar a música como um instrumento pedagógico ativo contribui para que as crianças se tornem sensíveis e receptivas aos estímulos e comandos dados pela professora, de maneira que se percebe maior participação e interação por parte dos alunos durante a execução da atividade musical.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. Para Sousa, Oliveira e Alves (2021), um estudo bibliográfico é um estudo ou revisão de trabalhos publicados, estuda-se uma teoria que orienta o trabalho científico que exige dedicação, estudo e análise de um pesquisador que investiga e que aspira a esse objetivo coletar e analisar textos publicados para subsidiar a pesquisa.

Já os estudos descritivos, segundo Nunes, Nascimento e Alencar (2016), incluem estudos observacionais, portanto, o objetivo do processo de descrição é identificar, registrar e analisar características, fatores ou variáveis relacionadas a um fenômeno ou processo, sendo a principal contribuição do estudo descritivo a oferta de novas perspectivas sobre uma realidade já conhecida. Ainda de acordo com os autores supracitados, os estudos de abordagem qualitativa oferecem diferentes métodos de pesquisa e coleta de dados por meio de entrevistas, observações, documentos, gravações, filmes.

Para obtenção dos dados, foi realizada uma busca nas bases de dados literárias do Google Scholar (Google Acadêmico), o qual forneceu informações sobre o tema proposto através de livros, artigos, dissertações e teses. Foram utilizadas palavras chaves como: alfabetização e letramento, música e infância e o ensino lúdico na educação infantil. Como critério de inclusão, foram selecionadas produções científicas relacionadas ao estímulo lúdico e musical no processo de alfabetização e letramento que abordasse o assunto no tema ou resumo, optou-se por textos completo e gratuito, no idioma português, publicados nos últimos dez anos, priorizando assim as publicações mais recentes neste período estimado

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 A IMPORTÂNCIA E OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A música, para Ruas e Vilarinho (2019), é uma importante forma de expressão para diversos povos, pois ela penetra no cotidiano da família e passa a fazer parte da vida das pessoas de forma expressiva e duradoura. Em se tratando da sua aplicação no processo de alfabetização e letramento, Santos, Carvalho e Selva (2020), apontam que a música é uma linguagem muito importante no contexto escolar, pois é uma ferramenta que ajuda a aumentar a estimulação e proporcionar aspectos positivos na vida de uma criança.

Acredita-se que a música seja vivenciada por educadores que possuem esse potencial pedagógico e desenvolvem suas atividades para o aprendizado nas creches e escolas (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020). A realização de atividades educativas por meio da música contribui para a sensibilidade, memória e concentração das crianças, importantes para o raciocínio, leitura e alfabetização. A música tem o potencial de estimular áreas do cérebro de uma criança que as línguas ainda não desenvolveram, como a escrita e a fala (Habwski; Conte, 2019).

Seus benefícios não se limitam apenas ao processo de ensinar a ler e escrever, o que já é bastante satisfatório, também é evidenciado na construção de relações importantes entre crianças e professores (Madalozzo, 2021).

Habowski e Conte (2019), comentam que a expressividade vocal da criança pode superar impedimentos de fala como gagueira ou mesmo dislalias (substituições de letras) associadas a possíveis frustrações, traumas, nervosismo excessivo ou impaciência. Ainda de acordo com os autores supracitados, a música possui efeito terapêutico em crianças autistas, o que estimula o seu uso de formas ilimitadas nas atividades escolares.

Outro fato atrelado ao uso da música na sala de aula é a disciplina, e sabemos que é importante para obtermos melhores resultados, em vista disso, De Oliveira, Lopes e De Oliveira (2020) concordam que a música tem um poder nutritivo e disciplinador que beneficia os ouvidos, os músculos e o sistema nervoso, tal responsabilidade é estimulada pelo ouvido, que permite moldar a estrutura de comportamento do aluno no tempo e no espaço. Pereira (2021), acrescenta que a música rotineira é um elemento que reforça a organização do tempo e do espaço cronológico na educação infantil, assim, promove-se a constatação de que os diferentes espaços da escola - refeitório, sala de estar, salas de aula e pátio - são coletivos.

Hoje acredita-se que a busca pelo acesso a alfabetização e letramento deve começar com a premissa de que devemos ensinar a ler e a escrever, o que nos permite interagir de forma dinâmica com os alunos para que eles aprendam e compreendam, mas isso não significa dizer qual é o melhor método de ensino atualmente em uso, mas sim mostrar que cada método apresentado desenvolve determinadas habilidades no aluno (Melo *et al.*, 2020).

Com a música é possível lidar com matemática, linguagem, coordenação motora, entre outras coisas, sempre levando em consideração a ludicidade e um ambiente agradável, que desperta na criança a atenção e a criatividade e desenvolve a integração e inclusão no grupo ao qual pertence, tais relações formadas na escola são importantes porque trabalham e fortalecem a segurança, a confiança, a autoestima, o sentimento de pertencimento a um grupo, que são fatores que interferem diretamente no ensino-aprendizagem (Santos; Carvalho; Selva, 2020).

Em sua pesquisa, Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) falam sobre uma atividade onde se utiliza a música “Mariana”³ como base para o ensino, após cantar a música, é possível explorar a leitura e o reconhecimento de números, as letras da palavra, iniciando com a letra M e passando para a primeira letra do nome das crianças, como muitas crianças sabem as primeiras letras de seus nomes se interessaram pela atividade. Ainda de acordo com os autores sobreditos, quanto ao uso da música em sala de aula, observou-se que é utilizada diariamente com as crianças nos momentos de “roda de conversa” para “ensinar as letras do alfabeto” e processar o nome das crianças como “conteúdo”.

Como local de encontro aberto a culturas, visões de mundo e diversas formas de expressão, as instituições de ensino devem reavaliar suas práticas pedagógicas para que a música construa uma sociedade onde haja respeito à criatividade e ao processo artístico (Habowski; Conte, 2019). É importante que nós, educadores, avaliemos a atividade criativa no contexto de seu desenvolvimento ouvindo diferentes vozes, primeiro, os pequenos ouvem com atenção, depois tentam pegar

³ LUPORINI, Marcos. **Mariana – Galinha Pintadinha 1 – OFICIAL**. Campinas – SP: Som livre, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orxxp-3gBiE>. Acesso em: 11 abr. 2023.

com muita surpresa e alegria, todos tentam repetir o que ouviu e cantar junto com os colegas também ajuda a criança a se sentir pertencente ao grupo (Silva *et al.*, 2017).

Aquino e Rodrigues (2020) acrescentam que rimas, trava-línguas e enigmas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação, a poesia como forma literária é também uma ferramenta para explorar a linguagem e a consciência estética. Todas essas formas de expressão permitem trabalhar com ritmos, pois estão relacionadas à expressão musical, que facilita a articulação e também pode ser um meio de compreender a competência metalinguística, ou como funciona a linguagem.

Ressalta-se que o uso da música em sala de aula deve ser discutido durante a formação do professor, para que ele se sinta apto a introduzir a música na rotina das crianças, não apenas como meio didático para ensinar conteúdos como as letras do alfabeto e números. O professor não pode esquecer o caráter lúdico que a música traz para as crianças, que é um momento de descontração e comunicação entre elas e que beneficia o desenvolvimento geral das crianças dessa faixa etária (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020).

4.2 APLICAÇÃO E EFICÁCIA DO ENSINO LÚDICO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

É difícil falar em educação infantil sem falar do lúdico, uma vez que é necessária para o desenvolvimento contínuo dos projetos e atividades planejadas (Habowski; Conte, 2019). Para Niles e Socha (2014), a ludicidade é um tema que tem conquistado o panorama nacional, principalmente na educação infantil, pois os brinquedos são a essência da infância e seu uso possibilita um trabalho pedagógico e facilita a produção de conhecimento, a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar.

A ludicidade é o principal significado da educação, principalmente da educação infantil, pois é prazeroso para o aluno participar de uma atividade que aparentemente pode ser uma brincadeira, isso o envolve, permitindo que veja sentido no que lhe é apresentado e, quando menos espera, os termos e conceitos já fazem parte do seu cotidiano (Aquino; Rodrigues, 2020). Além disso, a gamificação utiliza brincadeiras e jogos para desenvolver práticas de aprendizagem que são um elemento facilitador na aprendizagem significativa das relações humanas (Sousa; Moura, 2021).

De Miranda et al. (2021) abordam que a educação infantil espera que as crianças trabalhem o conceito de leitura e escrita assim que ingressam no jardim de infância e participem ativamente da construção da leitura e da escrita em seus próprios mundos, no entanto, os autores citados fazem um pedido para que dê às crianças a liberdade de se expressar e experimentar várias linguagens, incluindo música, dança, arte, leitura de clássicos e literatura infantil brasileira, além de histórias de filmes de animação, jogos, brinquedos e muito mais.

Mediante isto, De Sousa e Moura (2021) reforçam a importância da ludicidade, explicando que incentivar a criança a praticar hobbies é fundamental porque desperta a curiosidade, pois a partir daí a criança compreende o significado da brincadeira interativa, a definição de valores, conceitos e relações imediatas, ou seja, através da experiência dos colegas em jogos e/ou brincadeiras.

No entanto, o lúdico tem suas dificuldades. Niles e Socha (2014) relatam que o lúdico tem uma tarefa difícil, pois o educador deve ter uma base teórica bem estruturada e deve saber que está trabalhando com uma criança modernizada e que

o repertório de atividades deve ser adequado às suas situações. Por isso reforça que é tarefa dos professores se esforçar sempre para renovar as salas de aula para enriquecer o ensino-aprendizagem, principalmente na educação infantil, para que sintam alegria e motivação para estar em sala de aula.

Por ser importante o uso do lúdico em sala de aula, muitas vezes constata-se que os professores e coordenadores se preocupam mais com o comportamento e a disciplina da sala e, por isso, veem o lúdico como um jogo sem sentido, porém, mal sabem eles que, ao fazê-lo, estão a ignorar o potencial desta ferramenta para estimular o aluno a pensar em novos paradigmas, criar novas hipóteses, regras e explorar até mesmo a sua própria criatividade e potencial que é um objetivo importante no papel da educação (Aquino; Rodrigues, 2020).

Por isso, Fonseca e Silva (2020) ressaltam que vale lembrar que o brincar tem um significado próprio, pois brincar também pode ser educativo, além disso, é um momento único onde muitas informações do cotidiano da criança podem ser implementadas, promovendo o ensino/aprendizagem da criança de acordo com as possibilidades de aprendizagem. Assim, é possível incluir atividades lúdicas, mas requer preparo, criatividade e muita força de vontade do professor e de toda a comunidade escolar, o que não só garante a presença do aluno na atividade, mas também garante uma aprendizagem significativa (Sousa; Moura, 2021).

Segundo Da Silva (2022), além do fato de que a alfabetização pode ter significados diferentes para cada pessoa, a escola também deve contemplar a diversidade de métodos utilizados na leitura e na alfabetização. No que diz respeito às crianças, existem muitos direcionamentos e opções de metodologia de ensino, algumas mais tradicionais e outras mais modernas, baseadas em pesquisas que sustentam os mecanismos de aprendizagem da linguagem escrita no processo cognitivo da criança em suas diversas etapas. É claro, porém, que a criança deve conviver com o material escrito e conhecer as diversas aplicações da leitura e da escrita e interagir com materiais lúdicos que despertem seu interesse.

Finalizo esse capítulo com o pensamento de Habowski e Conte (2019), reforçando que com as atividades lúdicas, podemos controlar o estado emocional da criança, a forma de comunicação, como os outros a veem e também como nós nos vemos. Da mesma forma, a educação infantil deve compreender a importância da imaginação, da capacidade de apresentar ideias curiosas e bem-humoradas, cantar, dançar e brincar, enfatizar o caráter criativo, inspirar sempre a atenção ao questionamento e reestruturação, trocando informações e transformando em conhecimentos importantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa obteve resultados satisfatórios que respondem aos objetivos proposto pela mesma. Ser alfabetizado e letrado implica com inúmeros benefícios, permitindo a inserção do indivíduo na sociedade com capacidade em socializar, criticar e ser construtor de novas ideias.

No entanto, foi visto ao longo do trabalho, que na educação infantil, não se deve aplicar um único método de ensino, pois existem várias formas de se aprender, logo, o emprego de novas metodologias faz-se necessário para alcançar resultados satisfatórios. Para as crianças, em especial, foi abordado neste trabalho à importância e os benefícios da música no processo de alfabetização e letramento. É válido salientar a relação que temos com a música desde o ventre materno, isso possibilita criar uma ligação com o mundo externo ainda no útero.

Desde a infância, a criança que tem contato com a música alcança benefícios consideráveis para o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Sua criatividade e independência são estimuladas, o que as permite se conhecer melhor e adquirir novos conhecimentos. Na educação infantil, por exemplo, é necessário que a criança seja protagonista, por isso, as metodologias de ensino devem girar em torno das necessidades e habilidades que cada uma delas demonstram.

Dentro desse contexto, a música é uma ferramenta indispensável, pois como o estudo apresenta em seus resultados, ela possibilita um aprendizado leve, divertido, com resultados visíveis. Pode-se utilizar a música para ensinar as letras do alfabeto, números, sílabas, regras importantes, a rotina da sala de aula, além de permitir que a criança se divirta em seu momento de aprendizado sem fadigar-se.

Ainda deve-se considerar que na infância, as brincadeiras são uma necessidade da criança, por isso o lúdico com canções educativas permite que o processo de alfabetização e letramento fuja de métodos repetitivos, mecânicos e alcancem um nível de participação maior das crianças com os professores.

Desta forma, faz-se necessário que as escolas e professores adotem metodologias que sejam capazes de destacar o melhor do aluno, e a música tem essa influência sobre as crianças, por isso é tão importante sua aplicação nas aulas. No entanto, deve-se considerar a relevância da preparação das aulas e o estudo prévio sobre a aplicabilidade da música no processo de alfabetização e letramento, pois é indispensável que se tenha ciência dos benefícios e a melhor forma de aplicá-la na sala de aula.

Em suma, compreende-se que a música e o lúdico não são a única forma de se ensinar e aprender, no entanto, sua aplicabilidade é fundamental na educação infantil e não pode ser substituída. Considerando a relevância desse conteúdo, estimulam-se novas pesquisas sobre a temática para construção de novos conhecimentos, os quais venham contribuir ainda mais com a melhoria do ensino na infância.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Daliene Patrícia Ribeiro De; RODRIGUES, Wivina Dayane do Nascimento. A ludicidade na educação: a relação do processo de ensino e aprendizagem com o uso dos jogos na escola municipal professora julieta moura de souza. **E-book amplamente: educação na contemporaneidade**, v. 2, n. 1, p. 32-46, 2020.

BROOCK, Angelita. Musicalização infantil online: conexões e desafios. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 10, n. 1, p. 157-169, 2021.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. 2018.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DA SILVA, Elivânia Carvalho et al. Alfabetização e letramento: desafios no ambiente escolar. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 7, n. 3, p. 64-64, 2022.

DA SILVA, Jaciana Marques et al. A influência da música na aprendizagem: análise de uma experiência na educação infantil. **Cire – Revista Acadêmico-Científica**, v. 12, n. 1, 2017.

DA SILVA, Sileusa Soares. A importância da alfabetização e letramento na educação básica. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 16, p. 99-103, 2021.

DE MIRANDA, Clarice Martins Monteiro et al. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 1210-1216, 2021.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

DE SOUSA, Francisco Vando Pacheco; MOURA, Andréa Sales Braga. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

DE OLIVEIRA, Ana Paula Gomes; LOPES, Yan Karen Silva; DE OLIVEIRA, Bárbara Pimenta. A importância da música na educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020.

FONSECA, Amazilene da Silva Aguiar; SILVA, Edna de Almeida Lima. O brincar como estratégia de ensino: as contribuições das atividades lúdicas. **E-book amplamente: educação na contemporaneidade**, v. 2, n. 1, p. 187-194, 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A música na Educação Infantil:(re) descobrindo sentidos. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 444-469, 2019.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MADALOZZO, Tiago. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. **Revista da ABEM**, v. 29, 2021.

MELO, Igor Alessandro da Silva et al. Alfabetização e letramento: metodologias aplicadas em anos iniciais. **E-book amplamente: educação na contemporaneidade**, v. 2, n. 1, p. 59-65, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília**, v. 25, 2018.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; DE ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho. Pesquisa científica: conceitos básicos. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016.

PEREIRA, Joana Lopes. Relações com música na educação infantil: cenas de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre/RS. **Revista da Abem**, v. 28, 2021.

RUAS, José Jarbas; VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **OPUS**, v. 25, n. 3, p. 357-382, 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. **Belo Horizonte: Autêntica**, p. 11-22, 2007.

SANTOS, Geysa Luiza de Souza; DE CARVALHO, Edione Teixeira; SELVA, Odete. A música na educação infantil como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo da criança. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e460974259-e460974259, 2020.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista da FUNDARTE**, v. 40, n. 40, p. 51-64, 2020.

CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: conhecer, planejar e integrar para incluir

Débora de Sousa RAMOS¹
Magnay Erick Cavalcante SOARES²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo abordar o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência por meio do exame dos documentos que garantem os direitos fundamentais, pode-se fazer um balanço do cenário educacional no Brasil. O objetivo principal da pesquisa é compreender o impacto negativo da produção de barreiras para pessoas com deficiência. É importante compreender que os alunos com deficiência não devem ser isolados ou separados da população estudantil em geral. Isso ocorre porque a segregação cria uma sensação de exclusão e pode levar a sentimentos de inadequação. Em vez disso, é crucial reconhecer que esses alunos têm a capacidade e o direito de serem incluídos e integrados em ambientes educacionais regulares. O aparato de estrutura deve ser disponibilizado aos alunos como um componente regular de sua educação. O artigo discute os requisitos necessários para apoiar o ensino, incluindo a oferta de treinamento para os professores para que possam acompanhar o processo de ensino de forma eficaz. Os principais obstáculos enfrentados pela educação inclusiva e inclusão como um todo também são destacados. O ponto focal desta pesquisa foi a noção de dignidade humana a partir de uma perspectiva particular. Para a realização deste estudo, a metodologia implementada foi a da pesquisa bibliográfica.

Palavras chave: Inclusão escolar; pessoas com deficiência; ensino regular.

ABSTRACT

This study aims to deal with school inclusion and people with disabilities, under the analysis of the Brazilian educational reality based on documents that ensure the rights of people with disabilities. The main objective of the study is to seek to understand how harmful is the creation of a "segregated" education for students with disabilities, understanding that these can and should be inserted in regular education, so that they are offered the entire apparatus of structure, training of teachers among other needs that allow them to follow the teaching. The article also points out the main challenges for inclusive education to be carried out and also inclusion from the perspective of the dignity of the human person. The methodology adopted was the bibliographic research.

Keywords: School inclusion; people with disabilities; regular education.

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: d-desousaramos@gmail.com

² Professor orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Descobrir e aprender são etapas necessárias para evitar erros e, portanto, proporcionar a todos a oportunidade de receber a atenção necessária para desenvolver seu potencial, tecnologia. De acordo com a Lei de Admissão, as escolas devem admitir alunos com deficiência, e dificuldades de aprendizagem. Muitas escolas trabalhando para alcançar seus objetivos com princípios legais de inclusão, portas abertas e colocação em sala de aula para alunos com necessidades especiais uma classe genérica definida por lei.

Embora as dificuldades que os alunos criam no processo de aprendizagem estejam inter-relacionadas, principalmente pela falta de estrutura educacional adequada às dificuldades dos alunos. Isso atrapalha o aprendizado, mas não há condições para isso porque respeitamos a diversidade, considerando as diferenças em fatores importantes para reduzir as dificuldades de aprendizagem deficiências no aprendizado do aluno.

A estruturação da escola prepara todos os envolvidos para esse processo é basicamente onde se destacam professores, alunos e famílias.

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS, cerca de 400 milhões de pessoas são portadoras de alguma síndrome rara no mundo. Dessas, 3,25% estão no Brasil, o que representa um quantitativo de, aproximadamente, 13 milhões de pessoas. Esse quadro representativo da realidade de uma parcela significativa da população brasileira, no entanto, não reverbera nos diversos ambientes sociais em termos de conhecimento e conscientização, posto que a sociedade, na sua grande maioria, desconhece até mesmo os tipos de síndromes raras que implicam em alguma limitação aos seus portadores, revelando dificuldades no processo de ensino aprendizagem em contexto de educação formal.

Essas crianças se inscrevem, portanto, na modalidade de Educação Especial, destinada àqueles que se caracterizam por alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796/2013), o que não garante, infelizmente, a inclusão desse público no sistema educacional brasileiro, mas tem ampliado a integração, a bem da verdade (Sasaki, 1997).

Nesse contexto, compreender a distinção conceptual entre esses dois termos (integração e inclusão) significa concentrar esforços no sentido de buscar meios para efetivar uma verdadeira inclusão educacional dessas crianças, garantindo o direito constitucional a uma educação de qualidade.

Assim, inquietos pela necessidade de compreender melhor o contexto educacional de crianças com transtornos e síndromes raras na perspectiva da integração e inclusão na educação formal, estabelecendo a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação, lançamo-nos nesta pesquisa, com o objetivo de identificar, em levantamento bibliográfico, os transtornos e síndromes raras que são como mais comuns em crianças que chegam à Educação Infantil, para refletir sobre a postura institucional em termos de conhecimento e planejamento dos educadores voltados à integração e inclusão escolar das crianças com transtornos e síndromes raras, intentando compreender a realidade do profissional da educação no que diz respeito ao acolhimento, integração e inclusão de crianças com transtornos e síndromes raras no tocante ao apoio institucional e a parceria familiar para uma educação inclusiva de qualidade.

Esta pesquisa se caracteriza enquanto revisão bibliográfica pela sua natureza interpretativa de cunho qualitativo, na medida em que

[...] partir de material já publicado, 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 (Prodanov; Freitas, 2013, p.54).

Compreendemos, portanto, que a revisão bibliográfica se presta exatamente ao propósito que nos move de buscar resposta para o problema inicial desta pesquisa: *quais os transtornos e síndromes raras identificados como mais comuns em crianças que chegam à Educação Infantil e qual costuma ser a postura institucional em termos de conhecimento e planejamento dos educadores para a integração e inclusão escolar delas?*

Para efeito de organização textual, este artigo foi dividido em três partes fundamentais: a revisão da discussão teórica sobre o tema, distribuída da seguinte forma - 1 TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS MAIS COMUNS NA EDUCAÇÃO INFANTIL; 2 A POSTURA DA ESCOLA DIANTE DOS DESAFIOS INERENTES AO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS; e 3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: acolhimento, integração e inclusão de crianças com transtornos e síndromes raras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS MAIS COMUNS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Devemos iniciar uma discussão perguntando o que pode ser considerado uma necessidade educacional especial? O termo é usado em cenários escolares para se referir a etnia, raça, idade, religião, cultura ou qualquer tipo de deficiência.

Por exemplo, acredita-se que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) seja mais comum na infância e adolescência. Estudos mostram que o TDAH afeta cerca de 5% da população em idade escolar. É basicamente uma síndrome clínica caracterizada por três sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

As características básicas do TDAH são desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade mais frequente e mais intenso do que o habitual para crianças do mesmo sexo e nível desenvolvimentos que afetam o funcionamento em pelo menos dois contextos (escola e em casa) (APA, 2002; Mattos, 2001).

As principais dificuldades dessas crianças são: manter o foco, trabalhar duro e ficar acordado, mesmo que eles possam, em ambientes menos rigorosos (playgrounds, clubes) esses desafios são maiores claramente durante a apresentação e situações em que a atenção é necessária por um longo período de tempo, como apresentações e escola (Harpin, 2005). Crianças com TDAH antes da escola apresentam baixa concentração, excitação motora e impulsividade é comum nessa faixa etária. No entanto, no início do ensino fundamental

O TDAH começa a ser percebido de forma diferente das outras pessoas e o problema começa a aparecer com mais frequência. Além disso, surgem problemas ao dirigir ou visitar shopping centers, supermercados. Os membros da família também estão começando a ficar mais atentos (Harpin, 2005). Portanto o diagnóstico preciso é importante para que um melhor tratamento possa ser fornecido para o indivíduo.

Um diagnóstico de TDAH requer a identificação de comportamentos específicos decorrentes de um ou mais comportamentos em contextos como escola, casa ou ambientes sociais. Além disso, esta ação pode causar incapacidade social, acadêmica ou clinicamente significativa como emprego (APA, 2002).

Cerca de 80% das pessoas diagnosticadas com TDAH apresentam sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (Rappley, 2005). Mas para algumas pessoas existe sintomas que predomina sobre o outro. O diagnóstico é baseado em um padrão de sintomas principais, por exemplo, nos últimos 6 meses.

Crítérios de desatenção, hiperatividade e impulsividade - o TDAH pode ser dividido em três tipos.

Déficit de Atenção: As crianças ficam confusas, esquecidas, distraídas e cometem erros.

Hiperatividade/Impulsividade: As crianças são mais agressivas e têm maiores taxas de rejeição.

Colegas, ansiedade, ansiedade e impulsividade.

O **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (PDD)** é um distúrbio na interação social pessoa reciprocidade, estereótipos e padrões repetitivos de comunicação, interesses estreitos e em atividade. Geralmente aparece nos primeiros 5 anos de vida, apresentando cinco distrações. É caracterizada por atrasos simultâneos no desenvolvimento de funções básicas como a socialização e comunicação

Autismo (desordem global do Desenvolvimento): alterações que afetam as habilidades de uma pessoa. Algumas crianças têm inteligência e linguagem intacta, outros apresentam atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem. Normalmente, a sociedade às percebe como pessoas retraídas e apáticas, confinadas a um comportamento limitado e padrões rígidos de ação. Os diferentes tipos de autismo também são referidos como o espectro do autismo, que representa as diferentes possibilidades de sintomas do autismo.

Síndrome de Asperger: esta é uma síndrome do espectro do autismo que é diferente do autismo típico, não inclui atrasos gerais ou atrasos no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem de um indivíduo, é mais frequentemente em homens. Como adultos, muitas pessoas podem levar uma vida normal como qualquer outra pessoa, em outras pessoas sem a síndrome, os sintomas mais comuns são: Falta de empatia e social, interpretação da linguagem muito literal, dificuldade de mudança, persistência ao comportamento estereotipado. No entanto, pode se adaptar ao desenvolvimento cognitivo normais ou altos.

Síndrome de Rett: a anormalidade genética do gene mecp2 causa distúrbios neurológicos, afeta quase exclusivamente meninas. Afetará gradualmente funcionamento motor e intelectual, distúrbios comportamentais e aditivos. Devagar, o indivíduo para de manipular objetos e surgem movimentos estereotipados das mãos (torcer, agarrar, palmas, mão na boca, lavar as mãos, esfregar) seguido de perda de habilidades manuais.

Transtorno desintegrativo da infância: geralmente é um distúrbio de desenvolvimento comum é diagnosticado pela primeira vez na infância ou adolescência. O desenvolvimento parece normal pelo menos nos dois primeiros anos de vida. Depois disso, a habilidade adquirida será destruída (acima de 10 anos) pelo menos dois dos seguintes domínios: linguagem expressiva ou receptiva; tecnologia comportamento social ou adaptativo; controle esfinteriano; estratégia; habilidade atlética.

Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação: uma pessoa pode ser classificada como portadora PID-NOS (comunicação ou comportamento). Além disso, as pessoas podem considerar a situação um total de menos de 6 sintomas (requisito mínimo para diagnóstico de autismo) ou idade a partir de 36 meses.

Deficiência intelectual: condição caracterizada por funcionamento intelectual (QI) abaixo da média aparece antes dos 18 anos. Isso se deve a restrições de adaptação em pelo menos dois domínios de habilidades (comunicação, autocuidado, vida doméstica, ajuste social, saúde e segurança, uso de recursos comunidade, comprometimento, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho). Diagnosticar qual é a causa a deficiência intelectual é muito complexa e envolve fatores genéticos e ambientais. Outras causas é uma miríade e complexa, envolvendo fatores pré-natais, perinatais e pós-natais. O mais comum deles é Síndrome de Down.

Síndrome de Down: alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo, número 21. Ainda não se sabe a causa da alteração, mas foram identificados fatores de risco. Além do comprometimento cognitivo, os sintomas incluem: comunicação prejudicada e hipotonia músculo). Pessoas com Síndrome de Down têm problemas na coluna, tireoide, afeta particularmente os olhos e o trato digestivo e geralmente nasce com defeitos cardíacos.

Cada síndrome ou distúrbio tem características diferentes. Mas geralmente as crianças apresentam sintomas desde a infância. Por isso, é importante que os professores e as equipes pedagógicas das escolas tenham o cuidado de orientar o responsável assim que identificar sinais de alteração comportamental na criança para que passe por uma avaliação médica por um especialista para um diagnóstico adequado.

O primeiro passo é encontrar um profissional que esteja disposto e seja capaz de diagnosticar pessoas com dificuldades de aprendizagem. O treinamento nessa área é importante para evitar diagnóstico e tratamento inadequados. Um neuropsiquiatra é o especialista certo para fornecer tratamento de suporte, se necessário, incluindo fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia.

O apoio educacional aos alunos que apresentam problemas de adaptação à escola devido a problemas de comportamento (alterações nas interações sociais) não difere daquele recebido pelos alunos considerados normais. No entanto, por terem necessidades educativas especiais, devem ser utilizados alguns serviços de apoio adaptados às características destes alunos.

2.2 A POSTURA DA ESCOLA DIANTE DOS DESAFIOS INERENTES AO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS

A educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Também estariam inseridos nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação.

O conceito de inclusão é uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser implementado, da mudança de paradigmas e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e concomitante a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

Rosseto (2005) nos diz que a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (2005, p. 42).

As dificuldades no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, novos processos de exclusão dos alunos. Para que a integração escolar seja possível, necessitamos contar com currículos flexíveis, um alto grau de formação e capacitação docente, e pessoal especializado que opere como apoio, para levar adiante a experiência. Sem dúvida, conseguir que se deem essas condições garante uma melhoria na qualidade educativa para todos os alunos, não somente para as crianças com necessidades educacionais especiais. Ao aproximarmos-nos de escolas, observamos, um ano após outro, uma série de invariantes institucionais que mencionamos a seguir, considerando que dificultam o processo de integração escolar:

1) Apesar do tempo transcorrido desde que se começou a realizar esse tipo de experiências integrativas, não pudemos detectar a existência de um projeto educativo com sentido de continuidade, que reflita um eixo articulador, um compromisso institucional para além das pessoas concretas que conformam a instituição em um determinado momento. Em nossa aproximação às escolas, constatamos que este fato se evidencia inevitavelmente cada vez que se renova o corpo diretivo.

2) Grupos escolares numerosos, com uma média de 30 alunos por classe.

3) No seio dos cursos em que se tenta integrar uma criança com necessidades educacionais especiais, costuma existir uma porcentagem significativa de alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e/ou conduta. Crianças que, no momento do ingresso à educação formal, não evidenciavam sinais preocupantes.

4) O período de matrícula do alunado ocupa os meses de novembro-dezembro, enquanto a transferência ou substituição dos docentes realiza-se no começo do ano escolar imediato posterior. Essa assincronia determina que os acordos estabelecidos com a instituição no momento da matrícula do aluno ofereçam pouca margem de segurança. Só os docentes titulares conhecem com antecedência suficiente qual será a série que terão a cargo, podendo, com anterioridade, aceitar ou não a integração da criança em seu grupo. E, como se sabe, os professores substitutos podem ser destituídos de seus cargos no começo do ano escolar ao ser transferido um docente titular de outra escola. Este novo docente, recém incorporado à instituição, pode ou não se sentir comprometido com a experiência que se está realizando, fato este que terá um efeito favorável ou desfavorável no prosseguimento do trabalho.

5) Os professores de ensino básico manifestam que não contam em sua formação com conhecimentos pedagógicos e psicológicos suficientes que lhes permitam arbitrar métodos e recursos para resolver situações que se apartem do que poderíamos denominar "situação média" (para não a chamar normal).

6) Os professores de ensino especial trabalham com as crianças uma só vez por semana. Este conhecimento mútuo insuficiente gera o fato de que as dificuldades que se dão com o professor da classe observem-se com maior intensidade nas horas especiais. Em geral, quando a direção e o professor da classe aceitam participar em um projeto de integração, estes docentes de ensino especial não costumam ser consultados. Ao incorporar-se a criança em questão à sua classe, o docente especial desconhece a situação dela e, ao ser informado, nem sempre a aceita de bom grado.

7) Muitas vezes, a escola aceita o compromisso sem considerar objetivamente quais são as possibilidades institucionais reais para sustentá-lo. Esta avaliação superficial das exigências inerentes a um projeto dessa envergadura traz como consequência que, pouco tempo depois de iniciado o trabalho, o apoio oferecido à escola pela equipe de profissionais que trabalha com a criança e sua família não resulte suficiente para resolver as múltiplas situações que se produzem cotidianamente no âmbito escolar. Nesse momento, solicita-se a presença de um profissional que dê assistência todos os dias, para funcionar, segundo o caso, como eu auxiliar da criança ou como auxiliar docente do professor. A criança e sua família percebem com nitidez o mal-estar institucional. A angústia que esta inquietação lhes produz aumenta as dificuldades da criança, gerando assim um círculo vicioso difícil de deter, que termina, em geral, com a marginalização da criança no âmbito escolar. Todos os itens mencionados tornam mais complexo e obstaculizam o processo, e nos fazem temer que a integração de crianças com necessidades educativas especiais seja cada dia mais difícil.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS

As desigualdades sociais existentes no Brasil afetam de forma direta as diversas condições de acesso à educação no país. Praticamente quase todos os indicadores educacionais brasileiros revelam e evidenciam este fato. São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e

adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada, bem como crianças ou pessoas com deficiência (sobre este aspecto que iremos focar).

Sobretudo grandes desigualdades raciais e étnicas continuam existindo na sociedade brasileira (especialmente com relação a alguns grupos específicos, tais como a população indígena, a população afrodescendente, os quilombolas, a população carcerária e a população rural). A literatura especializada mostra que há forte correlação entre a origem étnica e as oportunidades educacionais. Estas coexistem lado a lado com desigualdades sociais e regionais, contribuindo, assim, para a exclusão educacional de um número considerável de jovens e adultos.

Para o direito à educação para todos se tornar uma realidade, devemos garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça vidas de adolescentes e jovens. A Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), outros tratados internacionais de direitos humanos bem como o Marco legal brasileiro, proíbem qualquer exclusão ou limitação das oportunidades educacionais. Diferenças socialmente atribuídas ou percebidas, tais como sexo, origem étnico-racial, língua, religião, nacionalidade, origem social, condição econômica, deficiências etc. A educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis. Trata-se de ser proativo na identificação das barreiras e obstáculos que os estudantes encontram na tentativa de acesso a oportunidades de educação de qualidade, bem como na eliminação das barreiras e obstáculos que levam à exclusão.

A UNESCO pretende apoiar o país na implementação de ações afirmativas para promover oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade, incluindo todos os grupos da sociedade brasileira. Nessa mesma perspectiva, apoia ainda vários tratados e convenções internacionais de direitos humanos que defendem o direito à educação de todas as pessoas, incluindo o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1946), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (Unesco, 1960), a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989) e o artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2006).

A função do professor é contribuir para o desenvolvimento dos alunos, inclusive criando rotinas. As rotinas são importantes para todos os nossos professores, mas quando lidamos com nossos alunos atuais, a percepção de qualquer distúrbio é essencial porque a rotina fornece estrutura, redução da ansiedade e alívio. Essas crianças geralmente têm problemas cognitivos, de linguagem e de percepção que você não entende o que está acontecendo ao seu redor e, portanto, a sequência esperada de ações.

Assim, quando comprovadamente necessário como resultado de comportamento inadequado ou ataques de ansiedade, quanto mais possível for organizar interna e externamente, e de forma concreta para que as rotinas possam ser executadas, melhor o ambiente se apresentará seguro para estas crianças. Eis algumas orientações nessa direção:

- Crie uma rotina viável e não liste muitas atividades.
- Rotinas exigem repetição. É importante observar constantemente como os alunos respondem para o melhoramento da rotina dos alunos temos o cuidador escolar que é o profissional necessário às rotinas. Cria e garante a continuidade e mantém a permanência.

- Entre as atividades planejadas para o dia escolar, inclua atividades que deixem os alunos felizes temos os acompanhantes escolares profissionais que você precisa para o aprimoramento do dia a dia de seus alunos. O dia a dia dos alunos nas instituições de ensino é mais seguro e melhor aproveitado ela, você é responsável por ajudar as crianças a desenvolver tarefas que elas ainda não conseguem realizar sozinhas. Da mesma forma, esses profissionais desempenham um papel importante quando se trata de engajamento educacional. Auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais e garantir sua segurança, bem-estar e desenvolvimento.
- Adaptação no ambiente escolar.
- Aqui estão algumas dicas para fazer a integração funcionar em sua sala de aula.
- Use alvos concretos em vez de conceitos abstratos.
- Use recursos visuais, verbais, táteis e auditivos para explorar os sentidos do aluno.
- Se necessário, use gestos ou parafraseie para explicar o que está dizendo.
- Use recursos tecnológicos como softwares educacionais que estimulem os alunos criar frases.
- Ou cálculos matemáticos;
- Entender a deficiência do aluno e disponibilizar materiais de acordo com ela.

Freire (2005), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras” (Freire, 2005, p. 58).

Para criar uma escola que atenda adequadamente alunos com diferentes conhecimentos atuais, potenciais e ritmos de aprendizagem, não basta ter apenas professores e outros profissionais como em uma escola regular. Especialistas e professores especiais são necessários para realizar essa performance, assumindo o verdadeiro rigor de cada aluno. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 2006)

Conforme mencionado acima, a legislação sobre educação adicional levanta várias questões e conflitos, incluindo: Opções desejadas. O processo pedagógico duvidava de seu papel. Os professores precisam refletir sobre a questão educação inclusiva como um todo, conforme destaca Farfus (2008):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo colaborativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local.

Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (Farfus, 2008, p. 30)

É importante que os professores mudem sua metodologia para se adequar às atividades oferecidas em sala de aula e, curiosamente, a visão das pessoas com deficiência com necessidades especiais está mudando para uma visão orientadora – uma nova visão de possibilidades. Os muitos e variados desenvolvimentos enfatizam a importância de respeitar as diferenças e histórias de vida de cada criatura. Conforme afirma Minetto (2008), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo às coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (Minetto, 2008, p. 101)

Segundo Minetto, os professores devem planejar atividades e documentar seu trabalho. Documente o que deu certo e o que deu errado e entenda como melhorar a prática, torná-la mais significativa e dar aos alunos a propriedade do processo. Os educadores interessados em atividades educativas devem ouvir as desigualdades dos alunos, esforçar-se para eliminar todo tipo de discriminação baseada no respeito mútuo e cumprir seu papel honesto e solidário na formação de cidadãos. Eu conheço a vida com uma diferença.

Sendo a intervenção educativa um processo de investigação, pesquisa e resolução de problemas, os professores muitas vezes se deparam com uma série de desafios para superar as suas limitações.

Diante desses desafios, os professores devem planejar as aulas de forma que todos tenham acesso a oportunidades em sala de aula e utilizar filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas e desenhos entre as alternativas disponíveis.

A maioria dos professores sente-se insegura em ampliar seus papéis e tem dificuldade em trabalhar com a diversidade, pois não possui métodos de ensino adequados que levem em consideração as especificidades apresentadas por cada aluno, seja ele aluno ou não.

Segundo Zimmermann (2008):

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças. (Zimmermann, 2008, p.01)

Na educação inclusiva, os professores devem buscar lições voltadas para o respeito mútuo dos alunos, que promovam o desenvolvimento do senso de que todas as pessoas são iguais, independentemente de etnia, situação econômica e outras diferenças com Crochik (2002, p. 295) compartilhar atividades com crianças com deficiência permitiria as demais “[...] auxiliar os que não sabem com o seu saber e aprender pela própria experiência, os seus limites e o dos outros, [experiências que] podem dar-lhes algo que a busca da perfeição impede: o entendimento da vida e a possibilidade de vivê-la”.

Esta reflexão obriga os professores a buscarem a liberdade, a igualdade e a fraternidade na sala de aula, reconhecerem os limites do próprio comportamento e

se esforçarem para mudar as restrições impostas, reconhecendo a diversidade como elemento enriquecedor do movimento social e pessoal na sala de aula. Aula.

A tarefa do professor é projetar o currículo para ser mais flexível ao abordar as diferenças dos alunos, deixar de lado as visões conservadoras e enfatizar a inclusão como um posicionamento social voltado para a inclusão integrada.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como colaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (Pimenta, 2002, p. 131-132).

Sabe-se que o pensamento e a aprendizagem são moldados pelas crianças não apenas na escola, mas também em suas relações com a família e com o mundo que as cerca. Os pais cumprem a missão básica de formar o sujeito, para que sua constituição básica seja adequada. Através da estimulação, o indivíduo torna-se capaz de alcançar sua fonte e descrever suas habilidades, sendo o principal professor na formação da criança. A personalidade adulta do futuro de uma criança dependerá em grande parte deles. É na família que se inicia a formação dos diversos saberes, onde as comunidades se tornam parceiras na formação de saberes, práticas, crenças e valores.

No espaço escolar, as crianças têm de encontrar estruturas para o seu desenvolvimento complexo. No entanto, as atribuições não se apresentam adequadamente em relação ao contexto escolar. A escola tornou-se um lugar onde emergem várias trocas de informações, ao invés de desenvolver as capacidades integradas dos alunos, que são a habilidade primária para a integração social. É compreensível porque os educadores precisam entender a função. Essa é a direção do desenvolvimento humano em direção à afirmação de dados de que o conhecimento é uma receita pronta. Entende-se que as informações transmitidas aos sujeitos estão em desenvolvimento.

Desenvolver e usar ativamente o contexto emocional na sala de aula é muito importante para os alunos. O instituto deve ser um lugar de bem-estar, deve fortalecer a vontade e o desejo e despertar o interesse pelo aprendizado, até porque nas instituições escolares a criança recebe uma educação cultural e se torna parte de um todo. Quando uma criança entra no ambiente escolar, os pais devem permitir que a criança entre nesse novo espaço. Caso contrário, a criança terá dificuldade de adaptação.

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é fundamental, e a aprendizagem participativa não se trata de sentar em uma carteira na escola ou na sala de aula todos os dias diante de um quadro-negro e escrever mecanicamente, dizendo à criança para fazer o que costumava fazer. Eu recomendo. Casa. As escolas cumprem uma das funções mais importantes das famílias: a inclusão. A escola é o único lugar onde todos os alunos têm oportunidades iguais de interagir e devem continuar a aderir às normas de convivência coletiva.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente, fez-se necessário um trabalho de levantamento bibliográfico, pautado na seleção de elementos teóricos pertinentes aos objetivos traçados sobre o tema em discussão. Essa etapa da pesquisa teve como objetivo entrar em contato com o que já se publicou acerca do tema em estudo, localizando, portanto, nossa pesquisa, no universo das revisões bibliográficas, movida pela necessidade de buscar resposta para o problema inicial desta pesquisa: *quais os transtornos e síndromes raras identificados como mais comuns em crianças que chegam à Educação Infantil e qual costuma ser a postura institucional em termos de conhecimento e planejamento dos educadores para a integração e inclusão escolar delas?*

Para efeito de organização textual, este artigo foi dividido em três partes fundamentais: a revisão da discussão teórica sobre o tema, distribuída da seguinte forma - 1 TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS MAIS COMUNS NA EDUCAÇÃO INFANTIL; 2 A POSTURA DA ESCOLA DIANTE DOS DESAFIOS INERENTES AO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E SÍNDROMES RARAS; e 3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: acolhimento, integração e inclusão de crianças com transtornos e síndromes raras.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme observado anteriormente, a educação inclusiva é fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade para todos e garantir que a educação seja o mais equitativa possível. No entanto, as escolas lutam para criar uma educação inclusiva devido a uma série de fatores, incluindo a falta de recursos financeiros e de formação profissional suficiente para desenvolver currículos adequados para essas crianças. Isso mostra que a educação inclusiva ainda se desenvolve de forma incerta, apesar de muita discussão e apoio e muitos benefícios para as pessoas com deficiência.

Para implementar uma educação totalmente integrada, as escolas enfrentam vários desafios e desafios. Callonere e Hubner (2002) afirmam que

Além da discriminação social baseada em regras, costumam ser apontados, por pessoas envolvidas no processo, outros fatores que dificultam a inclusão escolar, como o despreparo dos professores diante de um alunado diferente da maioria dos alunos, as condições físicas inadequadas das escolas, o número de alunos por sala de aula ser superior ao desejável, a falta de recursos técnicos, etc.(Callonere e Hubner, 2012, p.72)

Portanto, o desafio para as escolas tornarem a educação inclusiva uma realidade legal é multifacetado e exige muito esforço e recursos, tornando-se uma iniciativa nada fácil de implementar na prática e não mais trazendo retorno efetivo. As escolas nutrem e treinam professores que influenciam a prática da educação inclusiva. Quando as escolas são inacessíveis, quando os professores são treinados para ajudar os alunos com deficiência, esses alunos não têm acesso às escolas e não têm estabilidade.

Por outro lado, mesmo que uma escola seja suficientemente acessível e estruturada para acomodar alunos com deficiência, ela pode não ter professores suficientemente capacitados para aplicar uma abordagem sistemática aos conteúdos

e atividades oferecidos. Esses professores acharão o ensino difícil em comparação com outros alunos.

Segundo Konkel, Andrades e Kosvoski (2015), quando se trata de uma capacitação para atender melhor os alunos com deficiência, é importante que os professores adquiram conhecimentos em sala de aula para compreender o conteúdo da aula. Todos os alunos, incluindo alunos com deficiência. É possível inferir, portanto, que “Professores que transcendem conteúdos e lições com sucesso não terão dificuldade em abraçar a diversidade em sala de aula, especialmente professores com deficiência” (Konkel, Andrade e Kosvoski, 2015, p. 5779).

Cabe ressaltar que mudanças nas estruturas escolares e na formação de professores são direitos dos alunos e que a aprendizagem não ocorre quando alunos com deficiência estão presentes no ambiente escolar. Eles precisam ser ensinados a compreender e participar de atividades e aprender com os outros. Assim, Konkel, Andrade e Kosvoski (op.cit.) afirmam que

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir processos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade e as necessidades dos aprendizes. Antes das rampas físicas, as escolas precisam construir rampas pedagógicas. É possível avançar quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada (Kornel, Andrade e Kosvoski, 2015, p.5781).

A integração escolar requer a formação de professores para que todos os alunos, sem exceção, recebam educação regular, evitando a formação de escolas “autônomas” ou outras modalidades de ensino inexistentes. Isso dificulta a socialização. ETC. Como resultado, o potencial de desenvolvimento criativo dos alunos é excluído.

Também é importante lembrar que mandar alunos com deficiência para outra escola ou negar-lhes educação formal fere a Constituição Federal (1988), que garante igualdade de tratamento a todos. Assim, os professores são formados para lidar com as características de ensino dos alunos especiais, ou o sistema de ensino reserva uma pedagogia separada apenas para os alunos com deficiência, excluindo os alunos que convivem com deficiência, outros ou mais. Esses alunos têm oportunidades de desenvolvimento humanístico e criativo.

Portanto, embora a formação de professores seja um dos desafios das escolas, o apoio de profissionais qualificados é essencial para garantir a boa formação de todos os alunos. Segundo a Revista da Educação Especial (2006, p. 27), a assiduidade, a disponibilidade de recursos humanos e materiais e o bom apoio dos próprios professores têm impactado alguns alunos.

Para ensinar crianças com deficiência, os professores devem ser capazes de desenvolver as suas competências pedagógicas, muitas vezes durante a formação inicial e por vezes durante a formação contínua, que acreditamos será muito importante. Integra cada vez mais os currículos do ensino superior com a pedagogia, oferece oportunidades para preparar adequadamente os professores para a educação e enfatiza ainda mais a importância da integração escolar (Konkel, Andrade e Kosvoski, 2015, p. 5782).

Também vale a pena mencionar que os alunos com deficiência recebem educação formal, apesar das leis, regulamentos de admissão e documentos oficiais

que incentivam a matrícula. Isso sugere “um pequeno impacto numa perspectiva de educação inclusiva” (Gomes, 2012, p. 5), situação que pode levar a um aumento do número de alunos que participam de programas de educação especial fora da escola, Gomes (2012, p. 5) afirma que

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, o que se torna um favorável indicador para a inclusão escolar. No entanto esse fator deve ficar claro quando se “mede” a efetividade da inclusão pelo número de matrícula de alunos com NEE no sistema regular, sem que haja a preocupação com a inserção desses alunos no processo de aprendizagem. (Gomes, 2012, p.5)

As propostas de inclusão não podem, portanto, ser colocadas no papel e as dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação da educação inclusiva devem ser superadas por meio de uma ação conjunta do poder público e da sociedade em geral. Segundo Konkel, Andrades e Kosvoski (2015, p. 5783), existe um documento formal bem elaborado, mas inconsistente sobre formação de professores.

No entanto, se professores treinados são necessários para acomodar alunos com deficiência na educação regular, sua falta de vontade de trabalhar com alunos com deficiência pode ter repercussões negativas, pois os professores não estão dispostos a tornar o ensino e a aprendizagem acessíveis a alunos com deficiência. Lembre-se, você pode ser louco. Esse público. Por fim, a inclusão pode ser questionada, levando-nos a crer que os alunos com deficiência não alcançarão o mesmo nível de aprendizagem dos demais alunos. Há um ponto importante a ser observado aqui “O despreparo dos professores tem estigmatizado a pessoa com deficiência, camuflando suas potencialidades para aprender” (Konkel, Andrade e Kosvoski, 2015, p. 5783).

Outro desafio enfrentado pelas escolas é que as salas de aula da educação formal muitas vezes estão superlotadas e as unidades escolares muitas vezes não conseguem atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso torna difícil para os professores supervisionar todos os alunos. Na verdade, os alunos com deficiência requerem mais atenção para supervisionar efetivamente outros alunos.

Ele explicou que os alunos com deficiência exigem mais tempo e atenção dos professores para aprender assuntos complexos em salas de aula lotadas. De acordo com a Revista da Educação Especial (2006):

A deficiência não é uma metonímia do ser, ou seja, diferentemente de um jogo falacioso de lógica, o todo não é, nem deve ser definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante [...] (REE, 2006, p.9).

Embora existam muitos desafios a serem superados, como falta de organização e recursos, falta de recursos para investir na formação de professores e salas de aula superlotadas, é importante que professores e comunidades continuem precisando de instalações públicas Como promover a igualdade de oportunidades e a formação contínua. O acesso à educação inclusiva significa garantir a inclusão e a participação ativa das pessoas com deficiência no processo de ensino.

Existe uma espécie de “assistência” denominada Bantuan Pendidikan Khusus (AEE para abreviar) regulamentada pelo Decreto nº 18 de setembro de 2008, apesar

das instalações superlotadas e atendimento inadequado para professores com deficiência, destina-se a auxiliar os professores. 6.571. Isso significa ajudar os professores de educação especial a não agirem sozinhos na promoção do ensino de educação especial em salas de aula regulares.

Outro desafio que as escolas inclusivas enfrentam é a falta de comunicação entre a escola e os serviços de saúde responsáveis pelo diagnóstico das deficiências. As equipes médica e educativa trabalham em conjunto para discutir o tipo de intervenção mais adequado para um determinado aluno, dada a sua condição especial e tipo de deficiência, e fazem acompanhamento psicológico para avaliar os progressos e dificuldades do aluno. Promover apoio, inclusão e pertencimento à equipe docente e à escola como um todo.

Segundo a Revista da Educação Especial (2006, p. 09), por um lado, se há de reconhecer o castigo pela má interpretação da história, o normal e o anormal". Crianças com deficiências.

Aliar o acompanhamento médico às atividades educativas é uma tarefa que, se dominada, pode transformar a experiência do aluno com necessidades especiais na sala de aula comum. Combinando aconselhamento médico com formação adequada de professores, os alunos podem concluir um processo de ensino eficaz em termos de atenção, receptividade e flexibilidade.

Outro desafio é a necessidade de adequar os currículos a uma programação individualizada que leve em consideração as limitações, dificuldades e conhecimentos dos alunos com deficiência. Ao alterar o currículo, os professores podem entender melhor as limitações e os perfis de cada aluno e planejar o que fazer. Isso permite que os alunos com deficiência participem e interajam nas atividades oferecidas, sintam-se parte do grupo e interajam e socializem com outras pessoas. Nesse sentido, a Revista da Educação Especial (2006) merece menção especial.

Através dos variados contornos individuais que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo. Assim, a escolarização das crianças com deficiência em grupos de crianças "especiais", com condição individual similar, acabaria por provocar um processo de limitação psicossocial, na medida em que as trocas interpsicológicas se restringiriam às feitas no grupo de "iguais" (REE, 2006, p.11)

Assim, um dos desafios é adequar os currículos para respeitar a privacidade de cada aluno e incentivá-los a participar das atividades oferecidas. É importante lembrar que as modificações do curso são baseadas na confiança que os instrutores ganham com o treinamento.

Poucas horas após o lançamento do programa de Bacharelado em Educação voltado para a pesquisa e reflexão sobre a necessidade de uma prática holística e qualificação de professores, os programas e sistemas do governo nacional estão sendo prejudicados financeiramente. E questões orçamentárias.

O sistema de formação de professores enfatiza os modelos tradicionais de aprendizagem, que exigem que os alunos sejam capazes de reproduzir o conhecimento e estimular a criatividade, em vez de usar o conhecimento universal extraído da experiência vivida. Gomes (2012) pensa nisso neste sentido:

Apesar do avanço teórico das propostas inovadoras em relação aos projetos educacionais, com a consideração de distintos modelos de atuação profissional, as configurações básicas do sistema de formação e

profissionalização dos professores, indicam ainda enfatizar um modelo tradicional de considerar a organização dos alunos em sala de aula, focados ainda muito mais na reprodução do que na construção do conhecimento. E assim, o questionamento quanto à função da escola em nossos dias é inevitável: seria instruir e transmitir os conhecimentos ou formar integralmente o aluno? (Gomes, 2012, p.8)

Destaca-se, portanto, a necessidade de se afastar dos modelos tradicionais de aprendizagem que exigem que os alunos reproduzam apenas conhecimentos autodidatas em atividades e exames, deixando de lado as habilidades criativas que mais impactam na matrícula dos alunos. Pessoas com deficiência que podem ter problemas para lembrar o que aprenderam, mas precisam explorar perfis criativos.

Porém, segundo Gomes (op.cit., p. 8), Esse tipo de educação, que apenas estimula a reprodução do conhecimento, pode fragmentar o aprendizado e fazer com que alunos criativos com deficiência se sintam inferiores. Memorizar conteúdo não é fácil. Barros (2000) afirma isso de forma semelhante. Não é fácil memorizar o conteúdo. Por sua vez, Barros (2000) no mesmo sentido, afirma que

[...] a própria formação escolarizada é constituída por dispositivos que produzem e disciplinam a ordem pedagógica. Dispositivos que, como a punição e a recompensa articulados, os exames, as regras disciplinares, entre outros, ao se efetivarem no cotidiano das práticas escolares, colocam e recolocam, permanentemente o alunado na lógica do funcionamento social dominante. (Barros, 2000, p.33)

No entanto, é preciso levar em conta as características de cada aluno e permitir que eles combinem seus próprios conhecimentos com os dos outros, o que é muito útil para o desenvolvimento social mútuo. No entanto, de acordo com Gomes (2012)

[...] a compartimentalização do saber e do exercício de poder da escola sustentados e intensificados pelo aparelho burocrático escolar, com a aplicação de fieis instrumentos de reprodução do conhecimento (programas massificadores; livros-textos; diários de classe) acarretando como resultado um ensino fragmentado, descontextualizado, delimitado a multiplicidade articulada, e por fim, focado em um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais. (Gomes, 2012, p.8).

Reestruturar as qualificações iniciais e subsequentes e a formação de professores para atender melhor os alunos com deficiência e fazer as mudanças necessárias na profissão docente para promover um sentimento de pertencimento entre os alunos com deficiência exige as seguintes ações: é necessário. Infelizmente, a mudança do paradigma educacional, que se concentra apenas nos métodos tradicionais, dificulta muito a educação inclusiva.

Mudanças nas práticas educativas que enfatizem a reprodução de conteúdos e busquem ir além dos modelos tradicionais podem levar ao sucesso das escolas receptoras, enfrentar os desafios escolares na implementação da educação inclusiva e abordar a diversidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os pontos mais importantes sobre a inclusão escolar foram apresentados a seguir a definição de inclusão e seu avanço histórico, aspectos

sociais relacionados à inclusão e princípios da dignidade da pessoa humana, políticas de inclusão escolar no Brasil, desafios e perspectivas para a educação inclusiva no ensino fundamental.

Considerando tudo isso, fica claro que a educação inclusiva é necessária para fornecer acesso igualitário à educação e permitir que alunos com deficiência e alunos saudáveis interajam. Isso supera os preconceitos inerentes às pessoas com deficiência e também respeitamos as diferenças de todas as pessoas e entendemos que todos têm os mesmos direitos e nunca devem ser discriminados.

A educação inclusiva também visa promover a convivência entre as pessoas com necessidades educacionais especiais e as consideradas normais nos ambientes escolares, de forma que ambas sejam também indicadas para socializar em espaços comuns e tornar a educação acessível.

Vale ressaltar que a obra trata dos direitos consagrados na Constituição Federal Brasileira, direitos iguais que demandam tratamento igualitário para todas as pessoas independentemente de sua condição social, física e mental. O artigo 1º da Constituição Federal estabelece que “a República Federativa do Brasil, constituída pela união indissociável de estados, municípios e distritos federais, tem como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana” e garante o acesso à educação.

É igual para todos para que este princípio seja respeitado. Nessa perspectiva, é um desrespeito ao governo federal ignorar os detalhes da distinção entre educação para pessoas com deficiência e educação para o chamado tratamento “regular” ou uniforme. Viola a Constituição e viola direitos iguais. Devem ser desenvolvidas alternativas para possibilitar a participação dos alunos com deficiência na educação formal, levando em consideração as peculiaridades e diferenças dos alunos com deficiência.

Além disso, abordamos outro tema importante referente ao avanço histórico da inclusão para que possamos entender o desenvolvimento de aspectos legais que possam amparar e propagar a necessidade da educação inclusiva. Segundo Mantoan (2015, p. 37), a ideia de que alunos com deficiência não podem competir com outros alunos acaba criando um abismo entre a educação regular e a especial e reduz o direito a uma educação que deveria ser igualitária ou seja a todos.

Além da dignidade da pessoa humana, onde a Constituição Federal garante igualdade de condições para ingresso e permanência nas escolas, outro importante documento relacionado à política brasileira de ingresso também merece destaque. Projeto de Lei 9.394 de 1996 para atender às necessidades especiais de serviços de apoio em escolas regulares. A Declaração de Salamanca e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Inclusiva visam a participação e aprendizagem de alunos com deficiência na educação regular.

Um projeto de pesquisa sobre a necessidade de educação inclusiva levanta a hipótese de que a educação inclusiva promove um desenvolvimento humano efetivo, se reflete nas interações entre alunos com deficiência e outros alunos, quebra preconceitos e desenvolve pessoas mais conscientes. Devemos nos tornar uma sociedade inclusiva.

Com base no quadro teórico fornecido com o exposto acima, espera-se que a pesquisa aqui apresentada abrace os privilégios da educação inclusiva e contribua para a discussão e pesquisa sobre a questão premente da integração escolar. Também mostra todos os desafios que precisam ser superados para implementar efetivamente esse modelo de treinamento.

Finalmente, apesar da extensa pesquisa sobre pré-requisitos de registro, ainda existem alguns desafios na implementação das estratégias de segurança de

registro descritas no estudo. Embora existam muitos estudos científicos sobre educação escolar e documentos legais que garantem o direito à escola a situação atual das escolas ainda precisa ser melhorada. Levando em consideração o número de alunos com deficiência que não recebem educação formal por não haver instituições formais de ensino.

Esta questão é importante. Isso ocorre porque entender o que é educação inclusiva apenas enfatiza a importância de sua aplicação e o perigo de criar formas alternativas de educação especificamente para alunos com deficiência. Outros alunos interferem no desenvolvimento humano e criativo desses alunos e violam seus direitos iguais. A pesquisa de ingresso escolar possibilita a superação de dogmatismos e preconceitos, partindo da premissa de que as características de cada aluno devem ser levadas em consideração para garantir o desenvolvimento humano e criativo. Nesse sentido, espera-se que esse tema seja ainda mais aprofundado de forma a respeitar o princípio constitucional da garantia da igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

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

SASSAKI, K. R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APA (American Psychiatric Association). (2002). DSM-IV-TR: Manual estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, RS: Artmed

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62, formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. www.jusbrasil.com.br

CROCHÍK, J. L., Apontamentos sobre a educação inclusiva. In. SANTOS, G. A. e SILVA, D. J. da (org.) Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 279-297.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GURGEL, Thais. Inclusão: só com aprendizagem. In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.

Harpin, V. A. (2005). O efeito do TDAH na vida de um indivíduo, sua família e comunidade desde a pré-escola até a vida adulta. Archives of Disease in Childhood, 90, 2–7.

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª Ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ONU, artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1946), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960)

ONU, artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

PIMENTA. S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

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

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos. In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SASSAKI, K. R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ONU, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1946)

ONU, artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)

UNICEF, Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)

UNESCO, Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960)

ZIMMERMANN, Elizete Camargo. Inclusão Escolar, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html>>. Acessado em 13 de maio de 2023.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO LÚDICO AFETIVO

Clécia Sousa do NASCIMENTO¹
Magnay Erick Cavalcante SOARES²

RESUMO

O desenvolvimento cognitivo da criança da educação infantil, sob a perspectiva do lúdico afetivo, merece um olhar com especial atenção à reflexão acerca da contribuição que os jogos e as brincadeiras, enquanto ferramentas pedagógicas, apresentam de colaboração para o sucesso no processo de ensino aprendizagem, bem como sua relevância no ambiente educacional. A relevância social do estudo deste tema repousa na intenção de contribuir para a discussão e para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem dentro e fora dos espaços escolares. Este artigo está organizado em três partes - uma revisão bibliográfica, subdividida em 1. **EDUCAÇÃO INFANTIL**: as relações que se estabelecem entre os aspectos cognitivo, lúdico e afetivo na formação da criança de zero a cinco anos - neste ponto, servimo-nos dos postulados de Ramos; Squipano (2013), para quem o fato de os jogos e as brincadeiras serem práticas sociais estruturantes do modo constitutivo das sociedades desde sempre; 2. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**, onde buscamos ancoragem nas discussões de Ribeiro (2018) que busca se apoiar nos postulados de Wallon sobre o entendimento de que a atividade de qualquer criança é, por natureza, lúdica no sentido de que ela vivencia a brincadeira antes de ser exposta a atividades pedagógicas mais complexas e 3. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM** - aqui fizemos incursões nos dizeres de Gomes; Marta (2020) no sentido de entender que ao longo da vida, o ser humano aprende de diversas formas, e na infância, em especial, a brincadeira é o principal estímulo para o desenvolvimento das habilidades sociais demandas nos processos de interação interpessoais, o que permite que a criança se sinta segura e apta a se engajar em ações das mais simples às mais complexas; um momento de **RESULTADO E DISCUSSÃO**, onde buscamos reunir, no nosso entendimento, os pontos sensíveis à discussão do tema aqui escolhido para estudo para, por fim, nas nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** relacionar aquilo que entendemos, com base nas nossas considerações analítico-reflexivas, serem de maior relevância neste momento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Lúdico Afetivo.

ABSTRACT

The cognitive development of children in kindergarten, from the perspective of affective play, deserves a look with special attention to the reflection on the

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: cleciasousalc@gmail.com

² Professor orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

contribution that games and games, as pedagogical tools, present in collaboration for success in the teaching-learning process, as well as its relevance in the educational environment. The social relevance of studying this theme rests on the intention of contributing to the discussion and improvement of the teaching-learning process inside and outside school spaces. This article is organized in three parts - a bibliographic review, subdivided into 1. EARLY CHILDHOOD EDUCATION: the relationships that are established between the cognitive, playful and affective aspects in the education of children from zero to five years old - at this point, we make use of the postulates of RAMOS; SQUIPANO (2013), for whom the fact that games and games are structuring social practices in the constitutive mode of societies since time immemorial; 2. THE IMPORTANCE OF AFFECTIVENESS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICES MEDIATED BY THE PLAYFUL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS, where we seek to anchor in the discussions of RIBEIRO (2018) that seeks support in Wallon's postulates about the understanding that the activity of any child is 3. THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICES MEDIATED BY PLAYING IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS - here we made incursions in the words of GOMES; MARTA (2020) in the sense of understanding that throughout life, human beings learn in different ways, and in childhood, in particular, play is the main stimulus for the development of social skills demands in interpersonal interaction processes, which allows the child to feel safe and able to engage in actions from the simplest to the most complex; a moment of RESULT AND DISCUSSION, where we seek to bring together, in our understanding, the sensitive points to the discussion of the theme chosen for study here to, finally, in our FINAL CONSIDERATIONS relate what we understand, based on our analytical-reflective considerations, to be most relevant at this time.

Keywords: Early Childhood Education; Cognitive Development; Playful Affective.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo da criança da educação infantil, sob a perspectiva do lúdico afetivo, merece um olhar com especial atenção à reflexão acerca da contribuição que os jogos e as brincadeiras, enquanto ferramentas pedagógicas, apresentam de colaboração para o sucesso no processo de ensino aprendizagem, bem como sua relevância no ambiente educacional.

Entendendo que o desenvolvimento humano se dá em diversos aspectos, dentre os quais podemos citar, aqui, o social, cognitivo, emocional, intelectual e afetivo, a elaboração desta pesquisa surgiu no viés da tentativa de compreender melhor como o lúdico afetivo contribui para o desenvolvimento cognitivo de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

Assuma-se aqui enquanto lúdico afetivo a relação de apego natural que as crianças apresentam a toda e qualquer situação de interação mediada por jogos e brincadeiras que estruturam predominantemente a construção do conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo a que as cerca na primeira fase da infância da criança

Se é através do afeto que desenvolvemos relações com outras pessoas, estudar este tema passa a ser uma forma de dar destaque a como a vivência afetiva pode interferir no desenvolvimento de uma criança nas mais variadas dimensões,

dentre as quais a educação escolar, tendo em vista que muitas seguem um caminho de aprendizado tradicional, conservador e privado de afeto.

Importa, portanto, ressaltar a relevância social do estudo deste tema na intenção de contribuir para a discussão e para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem dentro e fora dos campos escolares. Entende-se, ainda, que se o ato de cuidar se dá de forma consciente, pode ser transferido por meio de conhecimento e é um dos maiores transmissores de prazer.

Portanto, enquanto objetivo geral assumimos o propósito de analisar como o lúdico afetivo contribui para desenvolvimento cognitivo da criança da educação infantil. Na construção da trajetória desta pesquisa, definimos, enquanto etapas investigativas, inicialmente, a reflexão sobre os aspectos cognitivos, lúdico e afetivos na formação da criança de zero a cinco anos para, em seguida, fomentar a discussão acerca da importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem no ínterim da importância e contribuição da afetividade na relação professor/aluno e aluno/aluno.

Para melhor facilitar o acesso do leitor a nossa linha de raciocínio, este artigo está dividido em três partes - uma revisão bibliográfica, subdividida em 1. **EDUCAÇÃO INFANTIL:** as relações que se estabelecem entre os aspectos cognitivo, lúdico e afetivo na formação da criança de zero a cinco anos; 2. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM** e 3. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM;** um momento de ANÁLISE E DISCUSSÃO, onde buscamos reunir, no nosso entendimento, os pontos sensíveis à discussão do tema aqui escolhido para estudo para, por fim, nas nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** relacionar aquilo que entendemos, com base nas nossas considerações analítico-reflexivas, serem de maior relevância neste momento.

Buscamos ancoragem teórica, dentre outros, nos postulados de Ramos; Squipano (2013), para quem o fato de os jogos e as brincadeiras serem práticas sociais estruturantes do modo constitutivo das sociedades desde sempre; Ribeiro (2018) que busca se apoiar nos postulados de Wallon sobre o entendimento de que a atividade de qualquer criança é, por natureza, lúdica no sentido de que ela vivencia a brincadeira antes de ser exposta a atividades pedagógicas mais complexas; Gomes; Marta (2020) no sentido de entender que ao longo da vida, o ser humano aprende de diversas formas, e na infância, em especial, a brincadeira é o principal estímulo para o desenvolvimento das habilidades sociais demandas nos processos de interação interpessoais, o que permite que a criança se sinta segura e apta a se engajar em ações das mais simples às mais complexas.

Precisamos deixar claro que não se trata de uma pretensão nossa exaurir todas as discussões possíveis a partir do tema de reflexão investigativa que escolhemos para o desenvolvimento desta pesquisa, mas sim motivar o engajamento de outros pesquisadores a ampliar, a partir destas poucas linhas de exercício de revisão teórica, os entendimentos do potencial da ludicidade, enquanto estratégia pedagógica, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo global de crianças em idade de Educação Infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE OS ASPECTOS COGNITIVO, LÚDICO E AFETIVO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS

Os jogos lúdicos sempre fizeram parte da nossa história. Na pré-história, o ato de brincar era considerado algo genuinamente intrínseco ao ser humano. Ao longo do tempo, essas práticas foram inicialmente usadas no Egito e na Grécia com as crianças voltadas à educação artística e como ferramenta para auxiliar nos deveres de casa. Platão também enfatizou a importância de compreender como recurso para desenvolver o aprendizado da matemática, em especial. Porém, a importância do jogo passou a ser mais reconhecida após o advento do Renascimento (Ramos; Squipano, 2013).

Ao longo da história da educação, alguns filósofos como Aristóteles e Rousseau se interessaram em evidenciar a importância dos jogos integrados no processo de ensino, e em destacar a eficiência da metodologia baseada no princípio da ludicidade na absorção dos conteúdos que são objeto de estudo, no caso das crianças, e visam respeitar as etapas da vida que inclui a liberdade de expressão e o direito de brincar.

De acordo com Wallon (2007 *apud* Ribeiro, 2018), a atividade de qualquer criança é, por natureza, lúdica no sentido de que ela vivencia a brincadeira antes de ser exposta a atividades acadêmicas mais complexas, que a moldam e a transformam o espaço da aprendizagem em um ambiente planejado especificamente para servir aos processos de ensino aprendizagem. Isso significa que, na visão da criança, imediatamente ao ser inserida em ambiente escolar, tudo que ela executa é lúdico, pois está acostumada a se expressar por meio das brincadeiras, gestos, sons, movimentos e ações. Na visão do autor, é natural que as crianças ajam dessa maneira.

Ao longo da vida, o ser humano aprende de diversas formas, e na infância, a brincadeira é o principal estímulo, e permite que a criança se sinta segura e apta a realizar ações, pois pode associar contato com o ambiente escolar e seu cotidiano, onde o oposto também é válido, dessa forma construindo relações entre diferentes pessoas e campos, ganhando novas habilidades. (Gomes; Marta, 2020).

Vale ressaltar que a ludicidade não é uma coisa nova no contexto das reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem e tudo aquilo que está envolvido neste processo, embora muito se fale sobre isso no ambiente escolar. O método lúdico já vem sendo aplicado há muito tempo e apresenta resultados positivos nos processos de ensino aprendizagem.

Vygotsky (1999 *apud* Pellegrine, 2007, p.18) afirma que “A brincadeira da criança não é uma representação de memória simplista do que viveu, mas se trata de uma manifestação de suas impressões e percepções que retratam uma nova realidade dentro do que é percebido por ela.”

Friedman (1996 *apud* SANTOS, 2015), por sua vez, afirma que a ludicidade possibilita uma interação educativa e de cooperação, de modo que quando alguém está jogando, logo esta pessoa está seguindo as regras estabelecidas pelo jogo e cooperando com o grupo, simultaneamente.

É nos primeiros anos de vida, portanto, que a criança inicia o processo de desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Essas habilidades são efetivadas ao longo da vida e vão se potencializando ao longo de

seu crescimento, até o momento em que alcance o desenvolvimento integral de suas habilidades. Porém, para que sejam trabalhadas de forma satisfatória, o brincar é algo imprescindível na infância, pois é brincando que a criança consegue desenvolver sua autonomia, consegue se expressar e explorar suas capacidades. (Souza, 2007).

Desse modo, podemos observar que o lúdico utilizado na Educação Infantil apresenta um potencial fabuloso para despertar a imaginação, auxiliar no desenvolvimento de habilidades essenciais da criança, ensinar a seguir regras, ajudar a compreender os meios sociais e de convivência, além de possibilitar um desenvolvimento cognitivo e integral da criança.

O jogo usado como ferramenta simbólica das atividades lúdicas permite a compreensão do eu, abre portas para descobertas do mundo que as cercam, e tornam a aprendizagem uma experiência espontânea e prazerosa, longe de imposições, o que justifica sua importância na Educação Infantil.

Além da ludicidade, outro aspecto muito importante a ser observado a partir de uma abordagem metodológica baseada no uso de jogos e brincadeiras diz respeito a afetividade, esses dois aspectos (a brincadeira e a afetividade) são bases para essa fase da vida.

Wallon (2010) descreveu que a afetividade se constitui em um processo extenso, que envolve o indivíduo como um todo e contribuem para a organização da estrutura emocional de diferentes modalidades de descarga de tónus, bem como para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e assertividade promovidas por meio de atividades de relacionamento. Portanto, a afetividade se trata de um estado mental que envolve diversos sentimentos profundos e complexos de uma pessoa. (Gazaro, 2018).

Diante destas afirmações, percebe-se que a afetividade envolve o ser humano em todos os aspectos, e abrange as relações interpessoais, o reconhecimento de si em relação ao outro, portanto, é possível afirmar que a saúde psicológica do ser humano é algo gradualmente construído, desde o momento de seu nascimento. Em outras palavras, as relações afetivas constituídas desde o nascimento da criança exercem uma força determinante na sua evolução de saúde psicológica e mental.

O conjunto de experiências emocionais que envolve uma criança desde o berço exerce um papel fundamental no seu desenvolvimento mental, não apenas porque eles influenciam totalmente seu comportamento e a maneira como eles se sentem, mas pelo fato de que mantém o desenvolvimento espontâneo das estruturas neurais potentes e, portanto, para respostas íntimas e básicas (Wallon, 2005).

Assim, é possível compreender que é por meio das influências afetivas que a saúde mental e psicológica da criança vai se desenvolvendo, isso influencia diretamente as relações entre a criança e o meio que a cerca. Como na Educação Infantil, um dos objetivos primordiais é auxiliar no desenvolvimento social da criança diante de um ambiente que seja favorável ao ensino aprendizagem, a afetividade se faz algo indispensável, tanto na prática pedagógica quanto nas relações interpessoais.

A afetividade assume, portanto, um papel muito importante na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento cognitivo do ser, esta não pode ser dissociada da educação, pois faz parte das ações humanas e influencia diretamente na aprendizagem.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Dias (2006) afirma que o ato de brincar das crianças apresenta um valor diferente, tendo em vista que é por meio do brincar que é possível observar os comportamentos da criança, bem como suas limitações, e é possível obter uma noção de realidade e nível de aprendizado da criança. O brinquedo traz possibilidades de desenvolvimento, porque é brincando que a criança experimenta, descobre, aprende e desenvolve habilidades, além de ser um ótimo aliado para estimular a criatividade, curiosidade, autoconfiança e autonomia, atenção, pensamento, imaginação.

Assim, compreendemos que a brincadeira rompe barreiras e nos permite avaliar muito sobre os aspectos formativos da criança, observada de forma crítica e com um olhar clínico, possibilitando, assim, perceber uma forma de comunicação e de expressão da criança, e como ela sente e percebe o mundo a sua volta.

O brinquedo representa a realidade da criança em variadas dimensões, do individual ao social. É por meio do ato de brincar que ela desenvolve a sua capacidade cognitiva e sensibilidade para responder, relativamente, adequado aos estímulos do meio. A forma como o lúdico é apresentado e mediado para as crianças irá definir a trajetória de aprendizagem global, e garantir o desenvolvimento de suas potencialidades e da sua afetividade. (Souza, 2012).

Nessa perspectiva de desenvolvimento afetivo proporcionado pelo lúdico, Luckesi (2000) considera que o afeto é uma forma de se aproximar do indivíduo e o lúdico é um caminho que pode estimular e enriquecer o processo de aprendizagem. Podemos compreender, nesse sentido, que o afeto é capaz de mudar o mundo através das pessoas, e o brincar, a ludicidade assume um papel indispensável, por permitir uma exploração da criatividade, além de possibilitar que a criança solte a imaginação e liberte seus pensamentos, expressando-se nas/atraves das brincadeiras.

Podemos compreender que o afeto é capaz de mudar o mundo através das pessoas, e o brincar, a ludicidade assume um papel de relevante significado nesse processo, por estimular e permitir uma exploração pedagógica orientada, quando bem planejada, é claro, da imaginação por meio da criatividade.

Freire (2011) declara que a ludicidade, enquanto prática social estruturante das relações interpessoais desde a idade mais tênue que se possa imaginar, veio para o meio pedagógico para auxiliar a todos, em especial as crianças, pois o lúdico permite que estas desenvolvam seu autoconhecimento e a percepção de si e do outro, descortinando a descoberta do mundo e elaborando sua autoestima, contribuindo, assim, com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo.

No contexto educacional formal planejado, a criança brinca, o educador media e observa como está o desenvolvimento dela e, por meio dessas observações, consegue vislumbrar aspectos formativos sensíveis que demandam a elaboração de intervenções necessárias para suprir possíveis déficits, além de compreender como a criança se enxerga no mundo.

Tendo em vista a importância que a ludicidade assume para o desenvolvimento humano, faz-se necessário, portanto, que tanto pais, e familiares em geral, quando possível, como atores da área da educação que mantenham contato direto com as crianças nesta fase da educação deem a devida atenção aos

mínimos detalhes comportamentais destas, pois é por meio dessa interação lúdica que será desenvolvida afetiva e a relação com o mundo.

Com tudo é válido destacar no que diz respeito à complexidade do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, mediado pelos jogos e brincadeiras em contexto de Educação Infantil, a fala de Moreira (2002) nos chama a atenção quando este afirma que a afetividade deve se sobressair nos relacionamentos humanos de forma geral, mas na escola em particular, justificado pelo fato de que a criança põe sua confiança e ligação afetiva quanto ao conteúdo estudado, em primeiro lugar, na figura do(a) professor(a). Quando não há afetividade nesse processo, a criança não se sente valorizada e respeitada, logo não dará a devida importância para o conteúdo transmitido.

Entende-se, portanto, que a partir de um ambiente afetivo e de acolhimento, o aluno tenderá a se sentir mais confortável e envolvido com os processos educacionais, a ponto de conseguir interagir com o conteúdo ministrado, eventualmente, assumir um papel de protagonismo a ponto de opinar sobre suas percepções do assunto, sentindo que não será subjugado(a), mas será ouvido, de modo a contribuir para sua compreensão.

A importância da ludicidade na pedagogia está diretamente ligada a forma como é ofertada, sendo também possível reconhecer as limitações de cada uma das crianças. Rau (2011) discorre sobre o fato de a ludicidade ser utilizada como uma ferramenta de ensino em ambientes adequados, de modo que proporcione prazer ao aluno, estimulando-o a se engajar nos processos de ensino aprendizagem.

Um ambiente lúdico e afetivo bem planejado, portanto, irá proporcionar um desenvolvimento integral e sadio às crianças envolvidas. Mas, para que isso ocorra de forma efetiva é importante que este ambiente seja bem pensado, e a forma como se aplicam as dinâmicas de apresentação de conteúdos sejam envolventes e permitam que o aluno seja parte integrante e ativa do processo. Isso deve ocorrer desde o momento em que a criança tem o primeiro contato com a escola.

Freire (2011) declara que na busca por aproveitar melhor o tempo para produzir renda para a família, as crianças estão sendo inseridas, cada vez mais cedo, nas escolas, sob a justificativa de que a educação e o aprendizado estão sempre se transformando e que os pais não têm tempo para acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social de seus(a) filhos(a), acabando por transferir, ainda que inconscientemente, em muitos casos, esta responsabilidade para o Estado, através das instituições formais de educação.

Com isso, precisamos ter um olhar empático, pois nessas situações em especial, o afeto se faz mais que necessário em função da pouca idade com que as crianças têm chegado nas escolas, principalmente nas intervenções lúdicas, para contribuir com o amplo desenvolvimento destas, que tão cedo deixam o conforto e a segurança do lar com os pais para ingressarem no universo escolar, e que ainda estão se descobrindo enquanto seres individuais pertencentes a uma sociedade, e precisarão se reconhecer e reconhecer o outro dentro do universo que a cerca.

Piaget (1971) em sua teorização sobre a educação afirma que o desenvolvimento intelectual possui duas áreas: cognitiva e afetiva. A parte afetiva é composta pelos sentimentos, vontades, valores, emoções. Portanto, o afeto se desenvolve na mesma perspectiva da cognição, de maneira que, assim, os comportamentos afetivos estão ligados aos elementos cognitivos. O autor ainda descreve que as vidas cognitivas e afetivas são interdependentes, já que os sentimentos demonstram os interesses e valores das atitudes, as quais foram estruturadas pela inteligência.

A afetividade não está restrita apenas ao contato e carinho físico, outrossim pode ser demonstrada por meio de elogios, pela escuta do que o aluno tem para falar, demonstrando interesse e dando importância ao que está a ser dito. Isso irá influenciar [in]diretamente na forma como o aluno se relaciona com a escolarização e com a construção de novos conhecimentos.

Silva (2001) destaca que é importante que o professor crie um ambiente afetivo de acolhimento que permita ao aluno se sentir seguro e tranquilo, com dinâmicas de atuação adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem e das relações interpessoais. Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao desenvolvimento afetivo, são os mesmos mecanismos utilizados na construção desses processos. Portanto, a criança absorve da mesma forma as experiências afetivas e o estímulo da cognição³.

Assim, é possível perceber a similaridade de importância dos desenvolvimentos afetivos e cognitivos, o que nos fornece, então, alguns elementos de reflexão para, então, tentar compreender que o ritmo de um irá determinar o ritmo do outro, a afetividade pode influenciar diretamente como o intelecto irá se portar.

Tendo em vista essa complexa relação intrínseca entre as dimensões cognitiva e afetiva do desenvolvimento humano, quando observada em contexto de ensino aprendizagem, entendemos necessário refletir sobre o potencial pedagógico dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento global das crianças.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O desenvolvimento de uma criança é o produto da vivência dela em resposta aos estímulos recebidos do meio em que está inserida, bem como da relação com as pessoas que estão em seu ciclo de convivência, e com o mundo onde serão estabelecidas ligações de afetos e emoções (Oliveira, 2003). Isto posto, é importante ter em mente que na relação escolar entre aluno e professor, a afetividade não pode ser deixada de lado, em hipótese alguma.

Para Winnicott (1985), é necessário que o professor conheça técnicas e formas de agir para com a criança que está sob seus cuidados de forma objetiva, tendo em vista que seu papel abrange mediar situações de grandes emoções e conflitos que, por vezes, desencadeiam interações estruturadas na agressividade das crianças, uma vez que elas ainda não têm maturidade para lidar com suas próprias emoções, precisando do auxílio do(a) educador(a).

Assim, podemos inferir que a sala de aula vai além da mera transmissão de conteúdo e, portanto, para que as interações interpessoais estruturantes dos processos de ensino aprendizagem, naturais no ambiente escolar, que possibilitam a construção de novos conhecimentos sejam bem-sucedidas e o sucesso pedagógico pretendido e objetivado no momento do planejamento seja efetivado é preciso levar em consideração diversos aspectos que envolvem a aprendizagem, como o afetivo e emocional, por exemplo.

Aqueles que se propõem a se debruçar sobre a complexidade das relações constitutivas do processo pedagógico no contexto da Educação Infantil, precisam entender que o professor, não apenas está presente para transmitir conteúdos, mas, acima de tudo, para mediar interações da criança consigo e com o próximo, com o

³ Cf. WADSWORTH (1997)

propósito de desenvolver novas habilidades e construir novas competências alinhadas ao perfil social em constante movimento.

O amor, carinho e afeto torna mais potente o ato de educar, é por meio destes que se faz possível tornar os alunos estimulados a experienciar suas primeiras vivências afetivas fora do ambiente familiar imediato. À escola, e a todo o ambiente e atores que a compõem, é confiada a tarefa de, inicialmente, de identificar e problematizar o máximo possível de variantes envolvidas nesse processo de acolhimento e estímulo ao desenvolvimento cognitivo e afetivo para, assim, planejar mais adequadamente suas ações pedagógicas, entendendo que este espaço tem uma forte influência na vida social da criança, pois é onde, em grande medida, ela desenvolve valores relativos às vivências de afetividades (Cunha, 2010).

Wallon (1989) afirma que o relacionamento com as crianças é capaz de mudar o comportamento intelectual delas. Sarmiento (2010) segue uma linha similar ao afirmar que os professores assumem um papel importante na formação do caráter do aluno, pois estão em contato constante com as crianças.

Portanto, desde os primeiros contatos na escola, o professor está presente com a afetividade, principalmente no processo de adaptação em que a criança está conhecendo um novo mundo fora da realidade que estava habituada. Para que essa adaptação seja a mais tranquila possível, o profissional precisa se atentar às necessidades da criança e saber lidar com os sentimentos que ela ainda não sabe compreender e manifestar.

Dessa forma, o professor assume o papel de suporte emocional que vai cuidar da inserção da criança nesse novo ambiente em que ela ainda não está adaptada. Dessa forma, irá contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento afetivo e psicológico da criança nesse processo de adaptação.

Assim, no contexto desse entendimento, o professor assume uma responsabilidade ainda maior, pois, durante essa fase, além de dar assistência à criança, também oferece suporte para a mãe, pois ambas estão descobrindo uma nova fase da vida, tornando, assim, que seja possível que a mãe consiga identificar dentro de si condições de oferecer assistência à criança em parceria com a escola, e lidar com problemas que possam vir a aparecer (Winnicott, 1985).

Este autor destaca ainda que, para que o professor consiga desempenhar todo esse papel, é necessário que ele tenha coerência no seu comportamento para com a criança e consigo, principalmente no tocante à identificação dos sentimentos, sendo paciente com as inconsistências emocionais da criança e estando apto a ajudá-la nesse momento de grandes necessidades, inseguranças e descobertas.

Para que esse papel seja executado com excelência, é necessário que o profissional tenha muito mais do que estudos teóricos sobre o tema, é preciso que haja uma identificação com a profissão exercida, pois sua ação irá impactar diretamente no desenvolvimento do comportamento infantil. Vieira e Lopes (2010 p. 39) afirmaram que o educador precisa ter uma vocação além do prazer de ensinar e executar sua prática. Assim, seu trabalho assume parte complementar de seus princípios, seus valores, da sua ética e moral.

Diante dos expostos, podemos perceber que, para que a prática educativa pedagógica seja executada com excelência é preciso que o profissional vá além das teorias estudadas em sala de aula. Requer uma prática centrada nos valores, na afetividade, na ludicidade, que só pode ser adquirida por meio da vivência. E para isso, é necessário que haja muito mais do que estudos acadêmicos, é necessário que o profissional tenha vocação, interesse e vontade.

Diante disso, Lopes (2010) ressalta que a formação do professor tem se resumido, infelizmente, em teoria, com pouca prática sobre a realidade de sala de aula. Sendo assim, não é fornecido aos futuros profissionais instrumentos necessários para realizar intervenções concretas. Por isso, para o autor, é necessário que na formação do professor haja o contato com a realidade do chão da sala de aula, para que ele possa formar suas reflexões diante de suas vivências e ajustar suas práticas pedagógicas ao que é socialmente necessário.

Uma excelente ferramenta que pode auxiliar nessa relação entre professor e aluno é a ludicidade. Brincando, a criança consegue estabelecer ligações cognitivas e praticar ações que vão estimular a sua aprendizagem. Portanto, é brincando que a criança irá desenvolver sua aprendizagem, além de estabelecer relações sociais com as pessoas que a cercam. (Piaget, 1978).

É possível, portanto, perceber que o lúdico auxilia no desenvolvimento global da criança, permitindo uma forma de aprendizado leve, alegre, divertida, utilizando a imaginação voltada à sua realidade. Por meio da utilização do lúdico, é possível estabelecer uma real relação entre aluno e professor, além de utilizar esse recurso como ferramenta de aprendizagem.

Educar é guiar para a Felicidade. É com base nessa ideia que os atores pedagógicos podem planejar suas práticas docentes na premissa de que a felicidade nos permite alcançar a atenção do aluno para que ele possa aprender o que está sendo ministrado.

Assim, também inferir que o que a criança aprende está diretamente relacionada à forma como essas atividades são propostas a ela. Portanto, além da ludicidade, a afetividade também precisa estar presente no contexto de sala de aula, porque a criança precisa explorar o mundo e ser ativo no processo de aprendizagem, além de desenvolver sua inteligência emocional (Snedeyers, 1996, p.36).

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) propõe que o objetivo da Educação Infantil é colaborar para o desenvolvimento global da criança, pois é a primeira fase em que ela está inserida no contexto escolar de Educação Básica. Para isso, a afetividade e a ludicidade precisam ser pontos cruciais que irão fundamentar o desenvolvimento do educando com o intuito de garantir uma formação completa.

Assim, podemos compreender que no desenvolvimento da criança, a qualidade de suas relações sociais e aprendizagem serão efetivas de forma positiva para toda a vida, de modo que venham a colaborar para seu desenvolvimento físico, social e cognitivo. Chalita (2001, p.161) afirma que o professor é a alma de qualquer instituição de ensino. Não adianta uma escola ter todos os equipamentos e recursos de última geração se não houver professores de qualidade e comprometidos com o seu trabalho.

Todo o aspecto material assume sua importância, mas a presença de um professor comprometido e disposto a realizar um trabalho de qualidade é o que vai impactar na instituição. Portanto, é necessário que o professor vivencie todas as experiências que pretende transmitir para seus alunos. Assim, para que o professor possa transmitir e ensinar sobre afeto, é preciso que ele receba e vivencie o afeto.

Não é possível ofertar aquilo que não se tem. Tendo em vista essa afirmativa, é possível afirmar que o professor de Educação Infantil precisa ter diversos recursos materiais e conhecimentos das mais variadas áreas, que vão além da transmissão de conteúdo, abrangendo também cuidados básicos e conhecimentos específicos.

Augusto Cury (2003, p.72) reflete sobre a importância de um professor que, quando se faz inesquecível, é capaz de formar cidadãos que farão a diferença no

mundo. Assim, é possível compreender que, independentemente do tempo e das circunstâncias, as marcas que um professor deixa na vida de um aluno são permanentes, principalmente quando a afetividade do aluno foi bem trabalhada em todas as fases da sua vida.

3 METODOLOGIA

Primeiramente, entendemos necessário pontuar que “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo” (Bastos e Keller, 1995, p.53). Nesse sentido, esta pesquisa nasceu da inquietação acerca do papel do lúdico afetivo para o desenvolvimento cognitivo da criança da Educação Infantil.

Este estudo se inscreve no universo das pesquisas de revisão bibliográfica, de natureza qualitativo-interpretativista, estruturando-se “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” (C, p.32) para a problematização e reflexão a partir de um aporte teórico referendado.

Com o objetivo de facilitar ao leitor acompanhar nossa linha de raciocínio acerca do tema aqui em discussão, organizamos este estudo em três partes - uma REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, subdividida em 1. **EDUCAÇÃO INFANTIL**: as relações que se estabelecem entre os aspectos cognitivo, lúdico e afetivo na formação da criança de zero a cinco anos - neste ponto, servimo-nos dos postulados de Ramos; Squipano (2013), para quem o fato de os jogos e as brincadeiras serem práticas sociais estruturantes do modo constitutivo das sociedades desde sempre; 2. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**, onde buscamos ancoragem nas discussões de Ribeiro (2018) que busca se apoiar nos postulados de Wallon sobre o entendimento de que a atividade de qualquer criança é, por natureza, lúdica no sentido de que ela vivencia a brincadeira antes de ser exposta a atividades pedagógicas mais complexas e 3. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM** - aqui fizemos incursões nos dizeres de Gomes; Marta (2020) no sentido de entender que ao longo da vida, o ser humano aprende de diversas formas, e na infância, em especial, a brincadeira é o principal estímulo para o desenvolvimento das habilidades sociais demandas nos processos de interação interpessoais, o que permite que a criança se sinta segura e apta a se engajar em ações das mais simples às mais complexas; um momento de **RESULTADO E DISCUSSÃO**, onde buscamos reunir, no nosso entendimento, os pontos sensíveis à discussão do tema aqui escolhido para estudo para, por fim, nas nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** relacionar aquilo que entendemos, com base nas nossas considerações analítico-reflexivas, serem de maior relevância neste momento.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Ensinar não se limita apenas a transmitir informações ou indicar um caminho a trilhar, que seja considerado correto aos olhos do professor. Educar envolve auxiliar o aluno a ter consciência de si, do outro e do meio social em que está inserido, assim como de seu papel nesta sociedade.

Significa aceitar-se como pessoa e, acima de tudo, aceitar os outros com suas virtudes e imperfeições. Além disso, é importante proporcionar diversos meios adequados para que a pessoa possa escolher entre várias opções e escolher aquelas que sejam alinhadas com seus valores, percepção de mundo e as situações complicadas que possam surgir.

A aprendizagem não é algo que ocorre de forma isolada e afetivamente indiferente. É necessário que ocorra em um contexto de transmissão intencional e de atenção, bem como uma troca de interação. Isso significa que as emoções e cognições estão integradas durante o processo de aprendizagem. Essa realidade envolve a capacidade de ler expressões faciais e mentais, bem como exibir sinais não verbais e corporais de emoções como tristeza, alegria, desgosto, surpresa, raiva, medo e outras (Fonseca, 2016, 2000; Rourke, 1989).

Diversos autores, como Piaget, Vygotsky, Wallon e Antônio Damásio alertam para a compreensão da importância da afetividade no desempenho escolar dos alunos. Esses autores estudaram sobre o desenvolvimento psicológico humano e concluíram que a afetividade contribui para o desenvolvimento da personalidade humana, além de sua importância social.

Eles estabeleceram a relação entre o indivíduo e a busca pelo saber por meio das práticas sociais, chegando à conclusão de que a afetividade desempenha um papel fundamental no agir e no pensar humano, sendo responsável pela efetivação do desenvolvimento sócio-competente (Costa; Souza, 2012, p. 12).

A partir do estudo da aquisição de conhecimento nos sujeitos, que envolve desde as sensações sensoriais até aspectos do desenvolvimento infantil (psicomotricidade e sociabilidade), percebe-se que o desejo de aprender está intrinsecamente ligado aos aspectos afetivos vivenciados pelos alunos.

Outro aspecto importante nesse processo é a ludicidade. Tradicionalmente, as culturas de brincadeiras têm sido descritas como uma estrutura complexa, que envolve vários modelos, como a brincadeira solo, ou em grupo, brincadeiras tradicionais e inovadoras. (Broubère, 2010, p.53-54). De acordo com o autor, essa cultura consiste em um conjunto de procedimentos ou esquemas que permitem que uma criança se engaje em jogos ou brincadeiras. Além disso, essas práticas sociais também incluem um ambiente composto por objetos, especialmente brinquedos, que possibilitam que as crianças brinquem.

O sucesso no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil se dá principalmente pela presença do afeto, tendo em vista sua importância no contexto escolar, pois como foi discutido, a afetividade contribui para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que são necessário no aprendizado, construindo e estabelecendo vínculos e trocas da criança para com o meio.

Oliveira (1990) afirma, ainda, que a construção de noções e de esquemas mentais, bem como a modificação de atividades presentes no meio infantil acontece na mente da criança de forma simultânea, e durante esse processo, a afetividade e a socialização são indispensáveis, pois compõem parte indispensável.

No que diz respeito ao afeto, não há dificuldade em compreender, no senso comum que, muitas das vezes, a afetividade é tida como energia capaz de gerar ações. Portanto, é válido afirmar que o interesse nas ações pode ser despertado a partir de uma motivação, e o afeto assume esse papel motivador. A inteligência também permite que haja motivação sobre objetos e situações durante o desenvolvimento, tendo como suporte o afeto que atua como fonte para as ações (Taille, 1992).

Para Wallon (2007), a criança acessa o simbolismo do mundo por meio da afetividade, e socialmente falando, é onde a criança irá desenvolver suas relações afetivas baseadas no que recebe dentro do âmbito familiar, que é sua primeira experiência de contato social. Já no contexto escolar ela desenvolve essa habilidade de forma mais ampla, estendendo essa relação para outras pessoas e se tornando ainda mais significativa, pois se une à aprendizagem, e todo esse processo contribui para a sua formação.

Assim, pode-se perceber que o desenvolvimento é um processo constante, onde o ambiente em que o indivíduo está inserido irá influenciar suas emoções, ações e desenvolvimento global. A criança, portanto, irá desenvolver a afetividade, assim como a inteligência, dentro do meio social em que se encontra. Por isso, nos anos iniciais da Educação Infantil, o professor assume um importante papel, tendo em vista que contribuirá para o desenvolvimento dessas habilidades de forma positiva e/ou negativa, dentro do processo de aprendizagem (Lopes, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, o professor necessita ter um olhar mais clínico a respeito das relações afetivas de seus alunos na sala de aula, uma vez que o comportamento de uma criança pode falar muito sobre suas reflexões, sobre o que está aprendendo. Assim, é possível também perceber quando uma criança está com dificuldade para desenvolver este aspecto.

Por isso, é significativo destacar o quão importante é a relação entre o aluno e o professor na construção da afetividade no processo de aprendizagem, sabendo que um aspecto complementa o outro, e ambos não se desassociam. Assim, o professor se torna mediador de todo esse processo, ensinando sobre afetividade e utilizando da afetividade, que se tornará a ponte para o aprendizado da criança.

É na Educação Infantil que a criança começa a estabelecer vínculos que vão além da família. Nesse novo contexto, ela irá continuar aprendendo sobre afetividade através de relações com os colegas, professores e o meio. Esses novos vínculos e afetos irão auxiliar no processo de aprendizagem desta, já que o aprendizado se dá por meio das vivências e das relações estabelecidas.

A afetividade na Educação Infantil é algo tão importante pelo fato de estar associada diretamente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento global da criança. Por meio dela, estabelece-se uma qualidade de vida, tendo em vista sua presença desde a gestação, e se mostra como fonte motivadora para construção do pensamento racional. Por isso, a Educação Infantil é base de desenvolvimento e assume grande importância na formação intelectual.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, C. L.; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

- COSTA, Keyla Soares da. SOUZA, Rose Keila Melo de. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2999:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15
- CUNHA, Eugênio. Afeto e Aprendizagem: Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.
- DIAS, Simone Trevizan. A importância do lúdico. Artigo disponível em <
www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=20824.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Patrícia de Oliveira. A inclusão de crianças com necessidades educacionais em processo de alfabetização: O lúdico como recurso para a aprendizagem; 2011.
- GAZARO, D. C. dos S. O papel da afetividade na educação infantil. Abelardo Luz/SC, 2018.
- GOMES, Aurelice Alves; MARTA, Maria. Lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva filosófica. Revista IGAPÓ - Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM, v. 14, n. 1, 2020.
- LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LOPES, Honorina Conceição Rozendo. A importância da afetividade na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras – RS. 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org) Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
- MOREIRA, Maria Teresa Marques. Afetividade, 2002.
- OLIVEIRA, Sâmela Soraya Gomes de, DIAS, Maria da Graça B. B. e ROAZZI, Antonio. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2003, vol.16, no.1
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, L. E. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RAMOS, Karen Cristina; SQUIPANO, Patrícia Viviane. A importância da ludicidade dentro da escola. PROMOVE, 2013.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2 ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: lbpex, 2011.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Luiza Moreira de; LUSTOSA, Francisca Geny. Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski. 2018.

SANTOS, Thaís Aluane; SILVA et al. A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança pré-escolar e escolar. *New Trends in Qualitative Research*, v. 3, p. 592-608, 2020.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. Afetividade e Aprendizagem. 2010. 34 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Pead, Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2010.

SILVA, B. C.M; SANTOS, L. J. M. A importância do lúdico na educação infantil. 2017.

SILVA, M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Campinas, Unicamp: FE 2001.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Margarete Miyuki Fukuschima de. A Importância da Ludopedagogia na Alfabetização. Artigo disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2014/04/Margarete-Myuki-Fukuschima-de-Souza.pdf>.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007.

VIEIRA, Adriana Silva; LOPES, Maristela Diniz. A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS. 2010. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Salesiano Auxilium de Lins, Lins, 2010.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, LDA. 2005.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO APRENDIZADO PARA CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Graças Dionísio dos SANTOS¹
Edênia de Farias SOUZA²

RESUMO

Esse artigo busca apresentar a música como um recurso didático importante no processo educativo, no desenvolvimento cognitivo, no aprendizado de diversas disciplinas, na escrita no psicomotor e a socio-efetividade da criança. Além de ser muito importante para crianças que apresenta deficiência física ou intelectual como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), e TEA (transtorno do espectro autista) sendo todos indivíduos atípicos, pois é uma forma de verbalização e engajamento nas atividades pedagógicas e sociais propostas. Dessa forma pretende-se destacar a música como recurso na educação infantil facilitando o planejamento pedagógico nas escolas e incluindo todos no meio social, respeitando todas as diferenças, além de demonstrar o papel do professor na condução dessas atividades se tratando da formação dos indivíduos em relação aos projetos, atividades e ensino que incluam crianças atípicas/ deficiência cognitiva .Esta pesquisa tem como objeto de estudo: a utilização da música no aprendizado com crianças atípicas. Diante desse contexto levantou-se a seguinte problemática: como a música pode cooperar no aprendizado de crianças atípicas na educação infantil? Traçamos como o objetivo geral apresentar as contribuições da música como recurso importante para aprendizagem de crianças atípicas na educação infantil favorecendo o desenvolvimento linguístico e o socioafetivo. E os objetivos específicos: analisar quais benefícios a música traz para crianças típicas e atípicas ; descrever a importância da música na inclusão de crianças atípicas na educação infantil; pesquisar o uso da música no contexto escolar. Este estudo apresenta uma abordagem metodológica bibliográfica coletando informações em pesquisas publicadas na área. Todas elas são essenciais e importantes para a construção desse trabalho, pois relatam dados comprobatórios sobre as contribuições da música no desenvolvimento educacional sendo este recurso utilizado desde a educação infantil, favorecendo o seu uso como componente curricular e prática pedagógica cooperando na melhoria das habilidades na área sociais, comunicativa, cognitiva, motora e emocional.

Palavras -Chave: música; criança atípica; inclusão.

ABSTRACT

This article seeks to present music as an important didactic resource in the educational process, in cognitive development, in learning different disciplines, in psychomotor writing and in the child's socio-effectiveness. In addition to being very important for children who have physical or intellectual disabilities such as ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and ASD (Autism Spectrum Disorder), all of which are atypical individuals, as it is a form of verbalization and engagement in pedagogical activities and social proposals. In this way, it is intended to highlight music as a resource in early childhood education, facilitating pedagogical planning in schools and including everyone in the social environment, respecting all differences,

in addition to demonstrating the role of the teacher in conducting these activities when it comes to the formation of individuals in relation to projects, activities and teaching that include atypical children / cognitive impairment. This research has as its object of study: the use of music in learning with atypical children. Given this context, the following problem arose: how can music cooperate in the learning of atypical children in early childhood education? We draw as the general objective to present the contributions of music as an important resource for learning atypical children in early childhood education, favoring linguistic and socio-affective development. And the specific objectives: to analyze which benefits music brings to typical and atypical children; describe the importance of music in the inclusion of atypical children in early childhood education; research the use of music in the school context. This study presents a bibliographical methodological approach collecting information on research published in the area. All of them are essential and important for the construction of this work, as they report supporting data on the contributions of music in educational development, this resource being used since kindergarten, favoring its use as a curricular component and pedagogical practice, cooperating in the improvement of skills in the area. social, communicative, cognitive, motor and emotional.

Keywords: music; atypical child; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a 10ª classificação internacional de doenças [cid-10] de 1991, o desenvolvimento atípico é o comprometimento presente antes dos três anos de idade ou que não conseguem atingir os três grupos de critérios propostos para essa fase da vida. Diante dessa pesquisa o desenvolvimento atípico das habilidades da criança estaria relacionado a três áreas: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, restritos e estará relacionado a criança verbal e não verbal. Nesse sentido iremos abordar a relação entre pessoas e músicas percebendo a influência desta última em manifestações culturais no seu uso para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tanto em crianças típicas como em indivíduo atípico.

Para tanto, um planejamento didático que compreenda a música em toda sua amplitude é necessário, de modo a enxergar esse recurso para além de distrair esses sujeitos, mas também integrá-los, socializá-los e principalmente incluí-los. Nessa perspectiva, é necessário que os profissionais de educação compreendam como a música está presente na Educação Infantil enquanto proposta de Ensino e Aprendizagem e como ela pode ser explorada de forma a exceder a função apenas de entretenimento, mas potencializar aspectos cruciais para o desenvolvimento da criança. Sendo assim esse artigo propõe analisar a música como recurso e instrumento facilitador no aprendizado para crianças com dificuldade neurológica ou comportamental. Ou seja, podemos usar para nos referirmos a pessoas com TEA, TDAH, Dislexia, desenvolver recursos através da música na educação infantil envolvendo todas as crianças. E assim apresentá-la de uma forma lúdica, planejada, a fim de preparar recursos que utilizados em atividades com utilização da música, contribuam com o aprendizado de crianças, promovendo o repertório e o desenvolvimento do comportamento, facilitando a socialização em sala de aula,

além de proporcionar o crescimento educacional e contribuindo para inclusão escolar.

Pois a vivência musical em sala de aula contribui com o crescimento e aprendizado pedagógico, sendo um meio para facilitar a aquisição de habilidades necessárias para desenvolver o aprendizado, reforçando o desenvolvimento cognitivo já que a música apresenta variadas possibilidades educativas estimulando a criatividade infantil. Na ótica de Fonterrada (2008, p.10):

Este é um momento propício para levantar o que está por trás das atitudes tomadas em relação ao ensino de música, tanto nas escolas especialistas quando nas escolas de educação geral, para que se tenha clareza a respeito do valor que lhe é atribuído e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender da dificuldade de afirmação da área no Brasil, especialmente no que se refere a educação pública. Em 1996, após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares a música foi contemplada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, com o reconhecimento de seu status como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola. No entanto após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição, a música não pertence a escola e, para que ela volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática.

Diante dessas informações é importante que a música seja inserida no currículo escolar pois representa a cultura e diversidade do povo, além de promover o engajamento em atividades pedagógicas.

Tendo como objetivo geral demonstrar a música na contribuição e recurso para aprendizagem de crianças atípicas na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento linguístico e socioafetivo e como objetivo específico analisar quais benefícios a música traz para criança atípica; descrever a importância da música na inclusão de crianças atípicas na educação infantil; pesquisar o uso da música no contexto escolar, o presente trabalho irá explanar sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil.

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica que consiste na revisão da literatura existente sobre o tema abordado. Sendo assim busca avaliar o uso da música como recurso facilitador para o aprendizado de crianças atípicas na educação infantil. por fim. nas considerações, estão citadas as conclusões levantadas durante todo o processo de construção deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 MÚSICA E APRENDIZADO

A música é uma expressão artística que é formada por sons, melodias e ritmos, produzindo uma harmonia que promove variados tipos de sensações para o ser humano. Através dela as pessoas se comunicam, demonstram seus sentimentos, seus desejos, diversas civilizações a utilizam como prática cultural. O aprendizado musical começa bem cedo, grávidas costumam cantar para seus bebês na barriga, após o nascimento o embalo do sono é acompanhado pela sonoridade das canções de ninar. Sendo assim o contato com melodias e ritmos é chegado as crianças bem cedo promovendo uma memória musical que traz significado, lembranças e sensações ao se ouvir determinado som. Ela se constitui em um elemento presente em todas as fases da vida do ser humano.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. (Brasil, 1998, p. 45)

Segundo BRASIL, (1998) o uso da música faz parte da vida social, reconhecer que a música é instrumento muito importante para ser utilizada nas habilidades pedagógica no ensino infantil embasar os critérios da música no aprendizado das crianças por tanto ela já envolve todos como um ensino inclusivo, a criança tem mais facilidade de aprender a falar através da música, em sons, melodias e ritmos é uma linguagem comum a todos seres humano e assume vários papéis na sociedade como função de prazer estético , expressão musical , diversão e comunicação , na escola a música é linguagem da arte que possibilita estratégia de ensino utilizada para auxiliar a aprendizagem das crianças em sala de aula.

De acordo com Santana (2016, p 14, apud Rosa, 1990), também, enfatiza que em um espaço escolar:

“A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercício ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.” (Rosa, 1990)

Conforme Santana (2016, apud Rosa, 1990) a música apresenta vários recursos que podem ser utilizados no espaço escolar, que podem ser trabalhados com crianças atípicas ou com dificuldade e atrasos de aprendizado, por tanto a música beneficia o desenvolvimento educacional.

Existe uma relação ao uso da música, a lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 passa a ser incluída como requisito obrigatório na matriz curricular em todas as escolas da Educação Infantil, fazendo-se necessário ações que tornem o uso da música de forma significativa para os alunos e não de forma desmerecida e empobrecida. Quando os PCN's trazem dentro do campo da música partes de: comunicação, expressão musical, interpretação, imaginação, improvisação e composição, podemos observar diferentes formas de utilizar a música como recurso pedagógico, além de “brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical” (BRASIL, 1997, p. 55). Dessa forma torna possível ter a música como instrumento pedagógico versátil que permite diferentes usos para alcançar diferentes objetivos dentro da dentro da sala de aula da Educação Básica. Adiante, o volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aborda que:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998, p. 49).

Sendo assim o documento evidencia importância da música para criança na educação infantil objetivando os benefícios para o desenvolvimento de habilidades distintas para o aprendizado do aluno. Na base nacional comum curricular (BNCC) sobre a educação infantil, dentro do campo de experiência, “Corpo Gestos e Movimentos” nos traz o documento que “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se

expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2017, p. 41).

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 38).

Assim, a música, pode ser compreendida como uma manifestação artística e transversal aos conteúdos formais da escola, e na Educação básica visto que se torna obrigatório nas escolas por intermédio da Lei 11769/20. Compreender que a música possui recursos que associa no aprendizado da criança precisa ser colocado em prática de forma correta para melhorar as habilidades sociais sendo participativo e que seja inclusivo para todas as crianças.

Scraidy (2001), devido à forte repercussão que as habilidades musicais têm sobre a identidade das pessoas, sua autoestima e sua expressividade, a música não deve ser uma área negligenciada na formação das crianças, cabendo ao professor fazer o bom uso desta ferramenta pedagógica em seus planejamentos, para que as crianças possam aprender de maneira divertida e prazerosa; tornando-se uma atividade lúdico. Destarte, a abordagem musical valida à educação que se preocupa com a necessidade da contemporaneidade no ambiente escolar, com o bem-estar dos indivíduos envolvidos e toda a diversidade existente no contexto cultural, como religiões, família, território, ancestralidade e outros. No mais, explora todas as áreas sensoriais possíveis do indivíduo, estimulando-o a expressar suas emoções conforme descrito no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil nº03 editado em 1998 (RCNEI 3), a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Importante mencionar que a música é gesto, movimento e ação, adequando-se as propostas de atuação diversificadas, pois apresenta flexibilidade atrelada a criatividade. Isto posto, Correia (2003) constata que:

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras (Correia, 2003, p.84-85).

Como afirmado por Correia, o professor pode utilizar a música em vários segmentos explorando os conteúdos pedagógicos, algumas delas são: histórias, brincadeiras, danças, exploração de cores e desenhos, percepção auditiva e visual, resgate a memórias apresentando resultados significativos enquanto a sua abordagem.

Embora os elementos musicais estejam presentes em rotinas na Educação Infantil, infelizmente, ainda são compreendidos e executados de modo restrito, estereotipado e como adestradores de comportamento, muitos profissionais desenvolve atividades aleatória sem funcionalidade descaracterizando a funcionalidade que esse elemento pode proporcionar ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido o aprendizado da música pode desenvolver habilidades distintas a esse contexto. Rodrigues *et al.* (2013, p.16) afirma que:

O aprendizado musical é capaz de desenvolver habilidades gerais, como atender rapidamente informações temporais, detectar agrupamentos temporais, desenvolver atenção e várias formas de sinais, aprimorar a sensibilidade emocional e a expressividade e desenvolver habilidades motoras finas. Logo, efeitos positivos de transferência para domínios não-musicais poderiam também ser únicos para os indivíduos que aprendem música. A música, portanto, é um estímulo que abrange um complexo processo neuronal, cognitivo e comportamental, sendo capaz de desenvolver no indivíduo habilidades que contribuirão para melhor desenvoltura nas atividades desempenhadas. (Rodrigues et al.,2013, p, 16)

De acordo com o autor Rodrigues *et al* observamos habilidades que a música contribui para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando efeitos positivos que seja excessivo para adquirir aprendizado, conhecimento, e abrange a complexibilidade neuronal.

Segundo Fernandes (2010), apesar das dificuldades de comunicação, por intermédio de uma intervenção profissional, as crianças com autismo podem apresentar uma melhora significativa na comunicação, conferindo-lhes uma maior capacidade de adquirir conhecimento, tornando-os mais confiantes para interagir com outras crianças e adaptar-se ao convívio na socialização, comunicação e significativamente como estímulo, principalmente social. As intervenções musicais no campo educacional podem contribuir cognitivo das crianças autistas. Em alguns conteúdos acima foram citados alguns benefícios que a música pode auxiliar no aprendizado das crianças atípicas ou típicas em sala de aula por isso Muszkat *et al.* (2000), confirma que a mediação musical propicia efeitos físicos, emocionais, sociocomunicativos, motoras e evocativas de memória.

“Sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos “neografismo neuronal”, em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar. Esse é um espaço muito importante para discutirmos, para falarmos da “música na escola”, pois isso quer dizer “cérebro em formação”. O cérebro da criança está em formação. As redes múltiplas que estão se criando, estão aumentando suas conexões, estão em busca de novos caminhos e podem levar a conexões que tornam uma criança mais fluida, competente, criativa para lidar com os desafios da vida.” (Muszkat, 2012. p.73)

Muszkat (2012) afirma que a educação musical favorece a ativação dos neurônios espelho, que são um grupo de células que parecem estar relacionadas com os comportamentos empáticos, sociais e os imitativos. Sua missão é refletir a atividade que nós estamos observando. Tais neurônios são essenciais para a cognição social humana, que é formada por um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal.

Como descrito por Muszkat, a música tem potencial para reorganizar e redimensionar o cérebro que vai até nos hemisférios cerebrais controlando as desorganização que o cérebro se encontra por tanto é tão importante exercer atividades que a música propõe aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, sensorial e motor com todos esses contextos podemos entender que o cérebro está em formação por isso a música tem uma grande relevância no ambiente escolar pois irá facilitar as habilidades educacionais incluindo crianças atípicas no ensino e aprendizagem.

2.2 DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Crianças que apresentam dificuldade neurológica ou comportamental também usamos nos referir ao indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e Dislexia, possuem desenvolvimento atípico na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, aspectos considerados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como condições para o estabelecimento do diagnóstico. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O desenvolvimento atípico é definido como “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (LEPRE, 2008, p. 28)

Segundo o autor Lepre (2008) é caracterizado pela apresentação de uma estrutura biológica deficiente em conjunto com um ambiente que não estimula, ou como também deficiente no desenvolvimento das capacidades física e cognitivas do indivíduo. Para Vygotsky (2011), a criança com desenvolvimento atípico apresenta, como sintoma primário, uma dificuldade real, relacionada a uma incapacidade ou a uma limitação biológica, por exemplo, não perceber estímulos visuais, no caso de pessoas cegas. Para Vygotsky (2011), às experiências sociais mobilizam competências capazes de superar as dificuldades resultantes dos sintomas primários das deficiências:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (Cunha; Ayers; Morais, 2010, p.65).

Como proposto por Cunha; Ayers; Morais (2010), crianças atípicas têm diversas dificuldades neurológica física e atrasos no desenvolvimento cognitivo deficiência intelectual ou prejuízo no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por dificuldades e/ou deficiências que podem não estar vinculadas a uma causa orgânica, mas que requerem código de comunicação diferente do usado pela maioria dos estudantes.

Diversos fatores podem estar relacionados ao desenvolvimento atípico, sendo um deles os transtornos mentais na infância. Segundo Ebert, Lorenzini e Franco da Silva (2015), é estimado que, no Brasil, entre 10% e 20% de crianças e adolescentes apresentam transtornos mentais, dos quais, aproximadamente, de 3% a 4% necessitam de tratamentos intensivos.

De acordo com a teoria desenvolvida por Vygotsky (2011) uma criança com desenvolvimento atípico pode atingir o mesmo nível de aprendizado com crianças típicas sendo planejado por outros métodos. Partindo desse pressuposto, entendemos que o maior desafio da sociedade e da escola inclusiva é o combate aos estigmas e preconceitos. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), o processo inclusivo é aquele que:

[...] se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se

Se percebe que os preceitos acontecem em escolas, a questão de preconceitos e inclusão são eles que permitem enquadrar as pessoas com desenvolvimento atípico em posicionamentos de incapacidade. Assim, crianças que apresentam desenvolvimento atípico tendem a ser estigmatizadas e, por consequência, excluídas da sociedade. De acordo com Goffman (2008), o estigma leva à exclusão e, quando um indivíduo é estigmatizado, ele é, automaticamente, excluído da sociedade, pois já não atende os padrões de normalidade que a sociedade estabelece.

Contra os estigmas e a exclusão, Werneck (1997, p. 42) sintetiza a ideia, afirmando que “[...] a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”. Por isso tão importante utilizar a música como recurso pedagógico facilitando a inclusão e participação do indivíduo no ambiente que esteja inserido.

A criança atípica Apresentam dificuldade no aprendizado em vários contextos, na fala, no contato, na interação e na socialização Pois para superar as deficiências biológicas, imputadas por doenças ou síndromes, Vygotsky (2011) explica que as crianças com algum desenvolvimento atípico devem interagir com crianças que estejam com desenvolvimento mais a frente e com adultos, permitindo troca de saberes e experiências, onde todos possam aprender juntos, ele também relata que criança com desenvolvimento atípico pode aprender as habilidades educacionais com o mesmo nível de aprendizado com criança típica de um modo cultural que já é uma esfera principal para compensar a deficiência , então podemos compreender que a música possui grande habilidades culturais que pode ser utilizada no aprendizado de todos as crianças atípicas ou típicas compreender os métodos e projetos que facilita o ensino e aprendizado na interação social e escolar.

2.3 MÚSICA COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZADO E TRANSFORMAÇÃO

Além dos benefícios cientificamente comprovados como acalmar a mente , fortalecer a memória, estimular a criatividade e promover bem-estar a música tem o poder de transforma vidas, como também mostra vários benefícios que podem ser utilizados pra o aprendizado das crianças até o adulto, além de ter instrumentos musicais a canção ela acalma a mente trás leveza para o coração e desde cedo quando a criança tem esse contato com a música vai incentivando a socialização, desperta a afetividade e a sensibilidade, aumenta a empatia e aprimora a forma de se expressar.

“A música é das formas de arte, a que mais diretamente mobiliza a emoção, forma memórias e causa relaxamento. As crianças devem começar o dia cantando [...]. É um momento de bem-estar coletivo. [...]. A música deve estar presente também na sala de aula e nos espaços comuns. A percepção de sons é realizada pela exploração de instrumentos de percussão, de ritmos feitos com o próprio corpo e da emissão de sons com objetos.” (Lima, 2012, p. 48, Revista Presença Pedagógica).

Mediante isso, podemos perceber a relevância da música no ambiente pedagógico, bem como sua grande parcela de contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos envolvidos, tal qual a sensação de bem-estar que ela proporciona podendo ser enxergada e sentida a partir do ambiente natural, ou de sons criados e emitidos pela própria criança e demais funcionários que constituem a

instituição de ensino. Embasando experiência que podem ser utilizadas nas escolas reconhecer os recursos facilitadores que a música contribui para inovar a socialização no brincar e aprendizado por meio de planejamentos pedagógicos por professores.

O ensino de música ao aluno autista deve acontecer para que ele possa juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar se desenvolver e experimentar tudo que a Música pode oferecer. Neste sentido, Louro (2006) enfatiza:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim negaremos o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população.” (Louro, 2006, p.30).

Louro 2006, afirma que não é necessário reservar o ensino da música com crianças com deficiência ou melhor atípica, pois precisa ser elaborada, e direcionada para um momento de aprendizagem em sala de aula incluindo todos para melhor compreender a diversidade e sociedade.

No universo da criança, muitos fatos e reflexos de sua vida pessoal, podem ser vistos por meio das brincadeiras como por exemplo a dança que é uma forma de expressão, que a música contribui por sinal é uma das brincadeiras preferidas delas (crianças) e quando acompanhadas de um ritmo musical as crianças se divertem por isso tudo é muito favorável ao que se refere para o desenvolvimento neurológico e físico da criança.

Explorar e desenvolver as habilidades da música para transformar um ambiente mais alegre trabalhar a questão da inclusão na interação social, que por sua vez na educação infantil as crianças atípicas têm muita dificuldade de interagir, socializar e não possuem repertório comportamental. Uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos artistas, nos objetos artísticos e diferentes tipo de público (Hernandez, 2000).

De acordo com o autor citado no parágrafo anterior uma construção social é importante para se compreender comportamentos que esteja relacionado a crianças atípicas ou algum transtorno que tenha dificuldade de se comunicar e socializar em público ou lugares diferentes. Sendo a música uma ferramenta valiosa para dar continuidade no desenvolvimento e formação dos alunos, então, a música não se limita apenas em ouvir e cantar, podendo ser uma alinhada do professor em suas práticas pedagógicas, e é papel do professor utilizar dos meios para atingir os fins, que é uma educação de qualidade contra o preconceito, e alienação, mas tornando um ser criativo e crítico.

Para tanto, é responsabilidade docente a análise e escolha dos conteúdos musicais que mais se adaptem ao seu alunado e a realidade social em que estão inseridos, com o objetivo de obter sempre a adesão e atenção dos alunos nas atividades propostas. Como destaca Souza (1992)

A utilização da música na escola apresenta aspectos bastante significativos para a vida das crianças, jovens e adultos, trazendo a evidência de uma maior consciência de si próprio, o respeito e a compreensão do outro o exercício do pensamento crítico e a ação estimuladora da criatividade na aquisição do conhecimento através da música. (Souza, 1992)

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico (Chiarelli e Barreto 2005).

Portanto a música em sala de aula constitui diversos aspectos amplo e complexo que merece atenção por partes dos atores no processo educativo. Avaliar a música como recursos pedagógicos. Transformar o espaço mais alegre onde a aprendizagem acontece de forma prazerosa necessita de aplicação e cuidado, planejar é sempre o melhor caminho para o sucesso do trabalho pedagógico.

3 METODOLOGIA

Para realizar este estudo de cunho qualitativo, utilizamos a pesquisa bibliográfica que de acordo com Lima (2004, p. 38), é “a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema”. Dessa forma a pesquisa metodológica visará evidenciar os objetivos, o objeto de estudo e a problemática da pesquisa já inserida na introdução. Assim como, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para aprofundamento teóricos, em torno da utilização da música como prática docente.

Este artigo constitui-se se utilizando de algumas vertentes metodológicas. Com base nos objetivos, nosso trabalho é descritivo, e apresenta natureza básica. Quanto à sua problemática compõe-se através de abordagem qualitativa. Seu desempenho dá-se mediante à mecanismos bibliográficos.

Organizamos este estudo em seções as quais versarão inicialmente sobre a relação entre pessoas e músicas percebendo a influência desta última em manifestações culturais, no seu uso para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tanto em crianças típicas como em indivíduo atípico. Dando seguimento fizemos considerações acerca da música e aprendizado; desenvolvimento atípico, por fim fizemos a reflexão sobre a música como oportunidade de aprendizado e transformação.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Observamos pelas pesquisas e leituras de artigos e outras fontes que compuseram este estudo, que a música utilizada como instrumento pedagógico poderá trazer uma gama de contribuições que vão desde desenvolvimento cognitivo até o emocional aprimorando habilidades e competência inclusivo. Entendeu-se diante da pesquisa que o percurso histórico da música trouxe contribuições de seu uso nos dias de hoje para a educação infantil, e que por sua vez possui melodias, sons, ritmos e melodia própria. tanto da preferência das crianças como satisfatórias a cada idade. Posicionando diante das leituras em artigos visando um aprendizado significativa e contextualizada que possibilitando as crianças o desenvolvimento e o engajamento musical, através das possibilidades com uso da música, sendo uma ferramenta que vem sendo primordial no processo do ensino e aprendizagem.

Essas abordagens possibilitam algumas reflexões em torno da criança no seu desenvolvimento no contexto escolar, como está sendo atribuídas os planos pedagógicos na inclusão com crianças que possuem dificuldades e deficiências, a forma e suas aptidões em cada etapa que necessita serem estimuladas. Ao observar a relevância do uso da música como meio para o aprendizado pedagógico

se percebeu a necessidade de pesquisar sobre os aspectos importantes de sua contribuição nos planos educacionais, considerando a música como recurso importante para a aprendizagem de crianças atípicas e sua inclusão escolar, promovendo a socialização em sala de aula.

Outra reflexão bem importante feita durante a pesquisa é o envolvimento da música na vida do ser humano desde bebê ela já faz parte da vida, portanto vale ressaltar diante dessa pesquisa a música na educação infantil vai ajudar no desenvolvimento educacional incluindo todos inclusive as crianças atípicas que apresentam dificuldades de socialização e adaptação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou observar o desenvolvimento de criança atípicas no ambiente escolar utilizando a música para o aprendizado. A conclusão que chegamos é que a música contribui muito para o aprendizado das crianças típicas e atípicas melhorando no desenvolvimento, tais como interação social, a linguagem, e comportamentos cognitivos e socioafetivo. Foram consideradas pesquisas muito importantes feitas em publicações da área, que ressaltam a música sendo norteadora de métodos que contribuem para todo crescimento educacional favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo dentre outros citados no decorrer deste estudo.

Quanto os objetivos, entendemos que falar sobre a música é um tema bem abordado e em constante discussão, que trará vários benefícios para criança atípica vale ressaltar também a importância da música na inclusão de crianças atípicas na educação infantil, vimos que a música ajuda em vários contextos e entre eles a importância da inclusão escolar.

Esta pesquisa nos possibilitou perceber o quanto o tema abordado precisa ser estudado e discutido e colocado em prática, especialmente no que se refere à área de formação de professores para que possamos atender a um público que existe, mas que, comumente, encontra dificuldades em oferecer um serviço adequado para criança atípica dentro do ambiente escolar por isso Pudemos também perceber os avanços que a ciência vem fazendo ao relacionar música e cérebro, demonstrando através de imagens o quanto nosso cérebro responde ativamente à atividade musical. Do ponto de vista científico, o trabalho reforça as características das pesquisas bibliográfica, trazendo elementos como a subjetividade para o campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, APARECIDA. **A música como um instrumento lúdico de transformação.** Revela; Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012 - ISSN 1982-646X

BRASIL ESCOLA . **a importância da música na educação infantil.** <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacao-infantil>. 12 de junho de 2023

BRASIL ESCOLA; **a influência da música para o desenvolvimento da criança na educação infantil.** <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-musica-para-desenvolvimento-crianca-na-educacao-infantil.htm> 12/06/23.

FILHO, SERGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES .**Educação musical e autismo; um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil** .Universidade Federal da Paraíba Centro de Comunicação, Turismo e Artes Programa de Pós-Graduação em Música. Setembro de 2020

FONTEIRADA, MARISA TRENCH DE OLIVEIRA. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Unesp, 2005.

GOUVEIA, CRISTIANA CLARA GOUVEIA. **a influência da música no neurodesenvolvimento infantil: apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências**. MOSAICO estudo em psicologia; revisão crítica da literatura 2022, v.10, n. 1, p.67-84:

LOPES , ANA PAULA FERREIRA AURELIANO. **Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade**. USP São Carlos Julho de 2016

MINETTO , MARIA DE FÁTIMA e LÖHR, SUZANE SCHMIDLIN .**Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 49-64, jan./mar. 2016

OLIVEIRA ,GEICINARA MARTINS DE ALMEIDA– UNIOESTE1, Polyane Christina Ghiggi Werner– UNIOESTE2, Vilmar Malacarne– UNIOESTE3 Tânia Maria Rechia Schroeder UNIOESTE4. **A música como intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista**. 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 4º congresso internacional de educação de 06 a 09 de junho 2022.

QUEIROZ ,ANDRÉA GOMES. **Educação inclusiva:a música como projeto de inclusão social**. Universidade Federal do Piauí(UFPI). II SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO SOCIEDADE E POLITICAS PUBLICAS 20, 21,22 de junho de 2018.

ROCHA, LUIZ RENATO DA SILVA e MARQUES ,CLAUDIA DE ARAÚJO. **Musicalização na educação infantil : um olhar para além do entretenimento** SCIELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/2825> Submetido em: 2021-08-19 Postado em: 2021-09-09 (versão 1)

RODRIGUES ,ANIELE MOURA .**Projeto coral terapêutico: atividade de musicoterapia e educação musical especial, para inclusão social de crianças com desenvolvimento atípico, numa escola do centro de Teresina -PI**. Universidade Federal do Piauí (UFPI) anymoury777@gmail.com. VII Encontro sobre Música e Inclusão “Políticas públicas e pessoas com deficiência: práticas inclusivas e perspectivas de ação”. Natal/RN, 29 de maio1 de junho de 2019.

RODRIGUES,ERINALDO REINALDO; **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil**. nalldo_rodrigues@hotmail.com.

SANTANA, STHÉFANE REZENDE MENDONÇA DE. **A música como instrumento no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. 2016.

SILVA , MARIA LIZTAYLON DA e LIMA, MARIA VANDIA GUEDES . **A música como instrumento de aprendizagem**. FPDM- FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, ISSN - 2525-4014 p. 49, nº 2, out/2016.

SILVA ,LAÍS MARCOLIN ; **música no processo de ensino e aprendizagem de criança da educação infantil.**; Centro universitário de Mauá universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto 2021.

SILVA LETICIA SILVA e ABREU , JÔNATAS ARAÚJO BATISTA DE DOSSIÊ AMAZÔNIA 71- **MÚSICA E INCLUSÃO: possíveis contribuições do ensino em grupo de violino para a sociabilização de autistas no projeto transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.** - DEZEMBRO 2022

SOUZA. ,BRENDA KEVELLYN DA SILVA SOUZA. **Desenvolvimento atípico e inclusão**; Concepções de estudante de ciências naturais: Universidade de Brasília faculdade UNB planaltinas ciências naturais.. BRASILIA 2017

ZOTTO , MARIO GILVANI DAL. **a importância da música no processo de ensino e aprendizagem.** Universidade tecnológica federal do Paraná diretoria de pesquisa e pós-graduação especialização em educação métodos e técnicas de ensino. Monografia de especialização (MEDIANEIRA 2018).

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO LÚDICO: uma prática pedagógica que busca contribuir para o processo ensino/aprendizagem no desenvolvimento com crianças da Educação Infantil

Isabel Cristina Sales da Silva
Edna Soares da Silva

RESUMO

Esta pesquisa com título sobre a importância do método lúdico: uma prática pedagógica que busca contribuir para o processo ensino/aprendizagem no desenvolvimento com crianças da educação infantil, procura resgatar o brincar como processo de aprendizagem, tentando mostrar que trabalhar com o brincar em sala de aula não descuida da seriedade e importância dos conteúdos programados que devem ser apresentados à criança desde o primeiro momento escolar. Pelo contrário, é apenas uma forma de tornar a busca de informação mais divertida, mas sem descaracterizar a busca de informação. O mundo infantil é dominado por brincadeiras, brinquedos e brincadeiras que estão presentes na vida de uma pessoa desde cedo. A partir dos estudos entendeu-se refletir a importância da ludicidade na prática pedagógica facilitando o ensino de aprendizagem da criança na educação infantil. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica com análise de artigos científicos sobre o lúdico na educação infantil. A amostra final foi composta por cinco artigos científicos. Ressaltamos que as algumas citações que elencamos para analisar, não são dos autores dos artigos e sim de autores que compuseram a construção dos trabalhos escolhidos. Conclui-se que o brincar contribui para a melhoria do ensino-aprendizagem, que toda criança tem o direito de brincar, e por meio do brincar, a criança equilibra as tensões advindas de seu mundo cultural, formando sua marca pessoal e personalidade, além de promove o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Lúdico; Educação infantil; Ensino-aprendizagem; Educadores.

ABSTRACT

This research with the title about the importance of the playful method: a pedagogical practice that seeks to contribute to the teaching/learning process in the development with children in early childhood education, seeks to rescue the play as a learning process, trying to show that working with play in the classroom does not neglect the seriousness and importance of the programmed contents that should be presented to the child since the first moment in school. On the contrary, it is just a way to make the search for information more fun, but without mischaracterizing it. The world of children is dominated by games, toys, and play that are present in a person's life from an early age. Based on the studies, it was understood to reflect the importance of playfulness in pedagogical practice, facilitating the teaching and learning of children in early childhood education. This was characterized as a bibliographic research with analysis of scientific articles about play in early childhood education. The final sample was composed of five scientific articles. We emphasize that some of the quotes we selected for analysis are not from the authors of the articles, but from authors who contributed to the construction of the selected articles. We concluded

that playing contributes to the improvement of teaching-learning, that every child has the right to play, and that through playing, the child balances the tensions arising from his/her cultural world, forming his/her personal mark and personality, besides promoting the motor, social, affective, and cognitive development of the child.

Keywords: Play; Early childhood education; Teaching-learning; Educators.

1 INTRODUÇÃO

A escola passou por uma mudança na perspectiva da educação, diferente daquela em que o conhecimento como um conjunto de regras bem estruturadas tinha como único árbitro o professor, sendo agora possíveis novas metodologias que podem ser construídas. A interação, o trabalho em grupo e a compreensão do outro no jogo da produção do conhecimento têm um papel facilitador no desenvolvimento das estruturas de pensamento.

Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, as escolas desempenham um papel psicológico importante para as pessoas que vivem em sociedade. Esse papel só pode ser desempenhado adequadamente se a escola conhecer o nível de desenvolvimento do aluno e direcionar a educação para o nível de crescimento ainda não incorporados pelos, alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas, para crianças em idade escolar, a aprendizagem escolar é um componente central do desenvolvimento (Piaget, 1978).

O termo Lúdico é de origem latina: — ludus, que significa —jogo. Mas, poderia significar somente jogar, [...] podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas (Almeida, 2009, p. 1). Com isso, se pode extrair os conceitos sobre brincadeiras e atividades divertidas: brincar é atividade humana, as crianças geralmente participam voluntariamente, como viver e recriar diferentes atividades e experiências, aspectos socioculturais da vida adulta.

Segundo D'Ávila (2006), o lúdico como estratégia educacional é um grande aliado em sala de aula, principalmente quando se trata de aprendizagem do aluno, especialmente na educação infantil, sendo q fase em que as crianças se movem intensamente e tentam entender o mundo que os cerca. Pode estar associado a jogos, brincadeiras, interesse, prazer, além de ajudar a desenvolver a criatividade e proporcionar bem-estar ao mesmo tempo.

Os brinquedos desempenham um papel amplo na educação infantil, sendo o professor um agente desenvolvedor das estratégias para usá-los a seu favor e também de seus alunos, sendo os jogos grandes aliados na conquista de seus objetivos educacionais. Portanto, há a necessidade de sensibilizar pais, professores e a comunidade de forma geral, sobre a importância das brincadeiras infantis, enfatizando que brincar não é apenas uma atividade divertida, mas também essencial no processo de ensino e aprendizagem (D'ávila, 2006).

Este tema está relacionado com a importância do lúdico na educação infantil, tornando-se interessante para apoiar o desenvolvimento da criança e permitir que ela construa, manipule seu conhecimento e realidade recriando a vida cotidiana. O lúdico acompanha as crianças em todos os aspectos e fases da vida, incluindo o desempenho escolar educação infantil. Desta forma, através do estudo sobre a importância do método lúdico, suscitou-se como problema de pesquisa, a seguinte

pergunta: Como utilizar a ludicidade na educação infantil como estratégia, para demonstrar que o brincar não é apenas uma atividade solta e sem intencionalidade e sim uma forma de aprender?

Conforme o exposto, a justificativa para a escolha do tema, se deu a partir da compreensão sobre a importância do brincar na educação infantil, analisando o processo de ensino e aprendizagem por meio de sua mediação, estimulando a curiosidade dos professores em saber mais sobre o tema, para que sejam utilizando em sala de aula, auxiliando os alunos, dessa forma demonstrando a importância das atividades lúdicas na educação infantil dentro e fora da sala de aula.

Dito isto, o presente trabalho tem por objetivo geral refletir a importância da ludicidade na prática pedagógica facilitando o ensino de aprendizagem da criança na educação infantil. Os objetivos específicos deste estudo foram: identificar quais benefícios a ludicidade como prática pedagógica propõem contribuir na aprendizagem das crianças em sala de aula e em seu universo escolar; analisar a contribuição do método lúdico como ferramenta no processo de aprendizagem na educação infantil e reconhecer o lúdico como uma prática pedagógica e sua contribuição no desenvolvimento social cognitivo emocional das crianças na educação infantil.

Para concretização deste estudo, na construção da metodologia recorreu-se a elaboração de uma pesquisa bibliográfica, que é o levantamento e a revisão de obras publicadas sobre tema do trabalho, havendo o estudo e a análise dos assuntos, como objetivo de reunir fontes, para construir o aporte teórico.

A discussão deste trabalho iniciou com uma construção teórica com autores que abordam o tema proposto, com um breve histórico da educação infantil, posteriormente destacou-se sobre a importância da contribuição do método lúdico, bem como sobre a abordagem do lúdico como uma prática pedagógica. Em seguida foi realizada uma abordagem metodológica, onde apresentamos a características da pesquisa, participantes, e procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados; logo em seguida consta-se a apresentação e análises dos resultados; por fim as considerações desse trabalho monográfico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA LUDICIDADE VISTA NO BRASIL COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista histórico a infância é marcada por papéis que caracterizam a apatia e a discriminação social dos adultos, o que a deixa à margem do processo contado através dos pensamentos e realizações dos adultos. Mas a mesma história foi seguida de uma grande descoberta, e é isso que o passado nos revela. De acordo com o autor Kishimoto (2003, p. 225) “a criança de zero a seis anos foi objeto de atenção nesses quinhentos anos, sobretudo por inspiração da Igreja, no início do processo de colonização [...] predominou a assistência social à infância”.

No Brasil, a educação infantil teve início em 1875 no século XIX, com a criação de jardins de infância, creches e orfanatos, a partir daí foram conduzidos e observados por vários métodos e pesquisadores junto à área da educação, como Froebel, Piaget e Vygotski visando uma aprendizagem de mais qualidade (DIDONET, 1991). O percorrer a história da primeira infância significa vivenciar um

processo de grande transmutação e aprender sobre a construção histórica e social das ideias que fundamentam as práticas educacionais. Por meio da pesquisa é possível destacar alguns aspectos fundamentais para que possamos conhecer um pouco da história social da educação infantil.

Continuando nesse contexto, podemos destacar que no século XX, com o fim da República Velha e a Segunda Guerra Mundial, a educação infantil começou a ser discutida a partir de meados de 1921. No mesmo ano, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e, em 1932, foi regulamentado o trabalho feminino, que com esses acontecimentos, a demanda de atendimento em creches ao jardim de infância aumentaram (Oliveira, 2007).

Oliveira (2007) ainda destaca que, quase um século após a educação infantil ter sido reconhecida no mundo, o Brasil institucionalizou o segmento na Constituição de 1988. É a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a 9.394/96 em que os pequenos são considerados como seres que necessitam de cuidados educacionais e não apenas cuidados que substituem a sua família. No entanto, considera-se que a educação infantil não deve ser feita apenas como um refúgio assistencial, mas sim educacional, que alia cuidado e educação.

Assim, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica na LDB/9394-96 com a portaria do FUNDEB (2006). São quadros legais responsáveis pelo atendimento de crianças até aos três anos em creches ou entidades equiparadas e em jardins-de-infância para crianças dos quatro aos cinco anos. São as fases preparatórias e exploratória onde a criança começa a desenvolver a aprendizagem devendo o professor ter um papel fundamental em conectar suas atividades com as necessidades básicas para o desenvolvimento integrativo da criança (Angotti, 2010).

O estudioso Santos (2008) aponta que a história da educação infantil costuma ser repleta de lutas, mudança de conceito, atitude política, necessidades sociais e mudanças econômicas. Enfim, as lutas e conquistas desencadearam ações em prol da criança tanto na educação quanto em relação aos seus direitos. Além da LDB, o ECA (Estatuto da criança e do adolescente – lei n. nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que instituiu o referido regulamento; o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da educação Infantil - 1998), PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil-2006). Tudo isso são subsídios legais para que a sociedade brasileira receba uma educação infantil de qualidade por meio de políticas públicas. Estas normas legais devem garantir que as crianças tenham o direito de desenvolver o seu potencial educativo e é dever das instituições educacionais apoiar as crianças na sua fase de desenvolvimento e satisfazer as suas necessidades.

Cabe então aos estabelecimentos de educação inicial estarem atentos às especificidades do desenvolvimento das crianças nas suas especialidades, pois é nestes estabelecimentos que os primeiros indícios de que vale a pena investir numa educação inicial de qualidade são o processo educativo que se realiza, é a formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa e suas transmutações. O jardim de infância precisa de uma organização educacional que se concentre nas experiências, singularidades e diversidades das crianças que valorize e invista no ensino de qualidade e eficaz. Que exige estruturas curriculares abertas e flexíveis, outro fator importante é a participação da família que também é decisivo nesse processo, pois a educação é uma continuação da extensão da família e da escola (Oliveira, 2005).

2.2 A IMPORTANCIA DA CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO LÚDICO: COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar a definição sobre o lúdico na atualidade, especialmente no que diz respeito à educação infantil não é fácil, visto a existência de muitas orientações e estudos sobre este tema. Para Tavares (2010, p.230) “o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo”.

De acordo com Almeida (2009, p.01) “O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que significa “jogo”. Se analisarmos as palavras considerando apenas a origem da palavra o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

Segundo Piaget e Winnicott (1975 apud Dallabona; Mendes, 2010, p.03), “conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear a sua forma de brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento”.

Já Velasco (1996 apud Fernandes 2012, p.13) e Kishimoto (1994 apud MAURÍCIO, 2008), dizem que “a brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade, e que ajuda no desenvolvimento e na socialização”.

No entanto, para Gaspar (2011, p.12) se traduz em “uma forma corriqueira de se definir ludicidade, é dizer que lúdico é aquilo que dá prazer e que traz alegria”. Nessa perspectiva, porém, a ludicidade é entendida como um compromisso estabelecido de alegria entre as pessoas em determinadas situações. Situações como essa, entre homem e bicho, criança e brinquedo, então a ludicidade está associada a todas elas, pelo menos é o que se espera de situações prazerosas que nos dão bem-estar.

É difícil dizer o que é lúdico em uma única definição, podemos dizer que atividade lúdica é uma atividade criativa naturalmente prazerosa e que estimula naturalmente o pensamento e a busca pelo conhecimento. Por isso, sabemos que o descobrimento e o aprendizado fazem parte da vida do ser humano, manter contato e conviver com os pares favorece essa relação com o novo, a concretização do que você não sabe, mas quer descobrir. O homem está organicamente ligado ao aprendizado à enquete ao descobrimento e, portanto, à aquisição do conhecimento que busca, e esta enquete garante sua sobrevivência e integração ao meio em que vive como um ser participante, crítico e criativo. E como tudo isso está ligado às atividades lúdicas, essa busca flui para o seu cotidiano sem ao menos aperceber-se.

Afirma Negrine (2004, p. 02) que “a capacidade lúdica está diretamente relacionada à pré-história de vida do ser humano. Acredita ser, antes de tudo, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida”.

Enxergamos que o lúdico tem a capacidade de permitir um desenvolvimento global e uma visão mais real do mundo. Por meio de descobertas e capacidade criativa, as crianças podem se expressar, analisar, criticar e transmutar o que é real. Bem integrada e, sobretudo, bem compreendida, a educação lúdica proverá um grande contributo para a melhoria do ensino quer na qualificação ou formação crítica

do aluno quer na redefinição de valores. Consequentemente, o lúdico tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança em sociedade.

Segundo Moares (2012):

O lúdico faz parte de todas as esferas da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-se afirmar, realmente, que “brincar é viver”, uma vez que a criança aprende a brincar vivenciando a brincadeira e ao brincar acaba aprendendo. (Moraes, 2012, p.40)

Na prática da atividade lúdica, deve-se avaliar não apenas o produto ou resultado da atividade, mas também a própria ação, ou seja, o momento vivido. Porque, permite a quem vive, momentos de encontro consigo mesmo, e com o outro, momentos de fantasia e realidade, ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, cuidando de si e mirando para o outro, em suma, momentos da vida.

Há reflexões sobre o uso de materiais e atividades lúdicas para tornar o ensino e a aprendizagem um processo dinâmico e significativo. Talvez seja por isso que o lúdico se junta aos debates e controvérsias sobre esse tema. Até porque ao se olhar para o passado, o que se sabe é que “o jogo já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Era jogando que a criança era incitada a aprender”. (Modesto; Rubio, 2014, p. 06).

No entanto, para muitos hoje, o lúdico é apenas uma forma de distrair, passar o tempo e manter as crianças ocupadas. E a partir desse conceito é preciso entender que as atividades lúdicas são essenciais na vida da criança não apenas como um momento de distração e alegria, mas sobretudo como um facilitador do aprendizado.

Com isso, trazemos que a importância da brincadeira está relacionada com o que a criança brinca, mas também com a forma como ela se envolve na brincadeira lidando sempre com ela de forma criativa e interativa. Os brinquedos aproximam os sonhos reconstruem os conteúdos do inconsciente e permitem à criança lidar com a realidade interior sem perder o contato com a realidade exterior. Conseqüentemente, é necessário dar a ela muito tempo e espaço. Uma de suas primeiras brincadeiras é imitar os adultos, muitas crianças se espelham em adultos próximos (Salomão; Martini, 2007).

A criança descobre simbolicamente a importância do adulto em sua vida e as diferenças entre ambos. Isso ocorre, por exemplo, quando ele faz de conta que é a mãe e representa o filho. Cabe ao professor, portanto possibilitar que ela entenda essa assimetria e, ainda que intuitivamente, o valor do adulto (Macedo, 2008, p.55).

Na Educação Infantil as crianças já compartilham momentos em um ambiente rico e na imaginação, quando acontece algo muito interessante que não deve ser atropelado, pois é importante que a criança passe por essa fase, é um período de complexidade, onde as crianças interagem com os brinquedos por um período de tempo mais prolongado, tendo em conta que outras pessoas também podem participar, os pais são exemplo disso, pois a fantasia criada pode depender das experiências que tiveram (Galvão, 2008).

Quando as crianças mergulham na ficção podem marcar uma nova etapa na sua capacidade de enfrentar a realidade o seu pensamento desenvolve-se a partir das suas ações e enriquece a sua identidade, pois podem experimentar uma forma diferente de ser e pensar, nomeadamente, podem experimentar processar e negociar regras de convivência e o desenvolvimento de um sistema representacional de diferentes sentimentos, emoções e construções humanas, por isso as atividades

são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil (Salomão; Martini, 2007).

Segundo Macedo (2008):

No faz-de-conta, a criança realiza um esforço de tradução. Ela não é velha, mas representa esse papel no jogo simbólico. Também não é um bicho, mas pode imitá-lo. Esse fingimento aumenta o repertório das diversas linguagens, como o desenho, a fala, a música e a dança. (Macedo, 2008)

Brincar é entendido como um direito da criança e uma condição normal do cotidiano. Nas salas que possuem fantoches, fantasias ou cenários para atividades simbólicas, eles são sempre apreciados pelas crianças sendo assim uma boa estratégia para enriquecer a brincadeira e atrair as crianças para diferentes espaços. O próprio cenário leva a criança a inferir e assumir a atividade proposta. O objetivo de oferecer vários ambientes diferentes é que quando o educador cansar desse ambiente, já tenha outro para estimular e garantir situações de aprendizagem (Galvão, 2008).

Em escolas públicas ou privadas, existem muitos professores que trabalham com brincadeiras apenas para fins recreativos, sem um plano que possa integrar as atividades propostas. Brincar é aprender, porque a felicidade e a descoberta estão relacionadas aos relacionamentos (Hofmann, 2009).

Enquanto brinca, a criança desenvolve naturalmente a comunicação, a expressão física e verbal em um ambiente incrivelmente lúdico. Na educação infantil, trabalhar com controle motor, ritmo, localização espacial, consciência corporal e relacionamento interpessoal prepara as crianças / alunos para o processo de alfabetização e aprendizagem mais formal. “É fundamental que a criança se movimente e participe, mas que entenda o que fez e amplie seu olhar sobre as práticas da cultura corporal” (Fonseca, 2009, p.42).

Sobre esse assunto Lima (2007) complementa:

Para o desenvolvimento sadio da criança, que constrói seu lugar no mundo por meio do brincar, há que se instaurar três tempos: o tempo em que se efetiva a função materna (tempo exercido pela mãe ou pelo adulto que passa maior parte dela com a criança, notadamente os adultos envolvidos na ação educativa escolar), que auxiliará o desenvolvimento e a maturação das estruturas corticais; o tempo da vivência edipiana, que auxiliará o desenvolvimento do sistema simbólico e da regras e, por ultimo mas não menos importante, o tempo da aprendizagem da linguagem escrita, que auxilia a criança a assimilar o simbolismo do mundo que a cerca. (Lima, 2007, p.8)

Por isso, é importante que a criança tenha tempo para brincar e espaço para a livre expressar de sua imaginação e fantasia. É necessário que a escola assuma o seu papel formativo e desta forma conduza a criança ao brincar, sendo que o adulto deve saber que este brincar é algo muito sério.

A inclusão do lúdico na educação infantil é discutida por muitos pensadores e educadores, para que o aluno adquira valores e aprimore as relações entre seus pares e a sociedade enriquecendo as ferramentas do processo de ensino e aprendizagem. O lúdico consiste em uma variedade de materiais e recursos, sendo expressa nas várias formas e métodos necessários para o crescimento da criança. Alguns dos recursos a serem utilizados seriam; a mímica e a literatura infantil, o

desenho, a música, as histórias e as dramatizações, as sucatas e o teatro (Ventura, 2010).

Conforme nos apresenta Luckesi (2000), uma atividade lúdica propicia uma experiência de inteireza profunda consigo mesmo, de envolvimento completo “[...] Brincar, jogar, agir ludicamente exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”. Nesse sentido a ludicidade pode ser vivenciada a partir de atividades em que as crianças se encontrem livres para se expressarem com o corpo.

2.3 O LÚDICO COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL, COGNITIVO, EMOCIONAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Aranha (2002, p. 184) o biólogo suíço Jean Piaget, embora não seja um educador, influenciou muito a pedagogia do século XX. Seu primeiro trabalho surgiu na década de 1920 e logo ocasionou forte repercussão, principalmente na psicologia genética, que estuda o desenvolvimento cognitivo de crianças desde o nascimento até a adolescência.

Nesse sentido, o ambiente escolar deve estimular e favorecer essa interação, devendo estar pautado em uma proposta de trabalho caracterizada por processos dinâmicos de construção cognitiva. A aprendizagem do sujeito ativo requer sempre uma atividade organizadora na interação que se estabelece entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculada à sua aprendizagem do desenvolvimento que realiza no processo de ensino-aprendizagem. Piaget defende a ideia de que antes de aprender é necessário desenvolver as funções mentais. Ou seja, ao aprontar determinado conteúdo, o professor deve levar em consideração o nível de desenvolvimento do aluno.

Segundo a concepção piagetiana, o ser humano só conhece a realidade agindo sobre ela, razão pela qual estabelece uma troca com o meio através de esquemas de ação e esquemas de representação. Os esquemas de ação podem ser entendidos como os primeiros reflexos (sugar, pegar, entre outros) que a criança tem: além de incluir tudo o que é generalizado em determinada ação. Por outro lado, as formas de representação tornam-se possíveis quando a criança adquire a função semiótica, ou seja, a capacidade de distinguir significante de significado. Com esses planos ela começa a mostrar suas ações, situações e experiências.

É através dos esquemas de ações e representações que as crianças entram em contato com o meio, cada objeto novo as crianças tentam encaixá-lo em seus esquemas. No processo de ensino e aprendizagem, a capacidade de aprender do aluno depende não só do ensino, mas também das formas de pensar que o predispõe a assimilar o ensino, ou seja, do nível de competência cognitiva do aluno.

Para Piaget, o mecanismo da equilibração tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação e depois, busca permanente equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária de se acomodar e modificar-se atendendo as suas resistências e exigências. Estes esquemas, embora contínuos, são caracterizados por diversas fases, que segundo esse teórico passa por quatro estágios distintos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

Quadro 1: Estágios do desenvolvimento infantil segundo Piaget

Períodos ou Estágios de Desenvolvimento	Características
⇒ Sensório Motor (0 a 2 anos)	<ul style="list-style-type: none">• Comportamentos reflexos (0 à 1 mês)• Reações circulares primárias (1 à 4 meses)• Reações circulares secundárias (4 à 8 meses)• Coordenação de esquemas secundários (8 à 12 meses)• Reações circulares terciárias (12 à 18 meses)• Invenções de novos meios através de combinações mentais (18 a 24 meses)
⇒ Operações Concretas (2 a 12 anos)	<ul style="list-style-type: none">• Pré Operacional (2 à 7 anos)• Pré Conceitual (2 à 4 anos)• Intuitivo (4 à 7 anos)• Operações Concretas (7 à 12 anos)
⇒ Operações Formais (12 anos em diante)	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento do pensamento abstrato e concreto (uso da razão e da lógica)

Fonte: Piaget (1971).

Assim, as noções da gênese admitida a Piaget sobre as etapas em que os alunos se encontram em determinado momento de sua formação são determinadas ou condicionadas em parte pelo nível de desenvolvimento operacional alcançado.

Conforme Coll (2007):

Os esquemas de Piaget de assimilação e de interpretação da realidade estão estritamente relacionados com sua capacidade de aprender e tirar proveito do ensino sistemático a propósito de um conteúdo escolar concreto como, por exemplo, os mecanismos de participação dos cidadãos no funcionamento de um sistema democrático. (Coll, 2007, p.157)

Nesse contexto, a visão piagetiana do sujeito estabelece a ação de troca com o meio, que pressupõe duas dimensões: a assimilação e a acomodação. Por isso, esse sujeito age ativamente sobre o objeto, de forma que assimila, apropriando-se

desse objeto. Ele cria um significado próprio para esse objeto, porque o interpreta de acordo com sua possibilidade e sua fase cognitiva; entende-se que uma acomodação resulta na reestruturação de esquemas anteriores, produzindo aprendizagem ou alterações cognitivas. Durante a assimilação, uma pessoa usa estruturas mentais existentes. Mas se não forem suficientes, novas estruturas devem ser construídas e, assim, a acomodação é desenvolvida.

De acordo com Piaget, (1973),

[...] não se pode falar de aprendizagem ou de aquisição se não há conservação do que é aprendido, e, reciprocamente, não se utiliza o termo “memória” a não ser no caso da conservação de informações de fonte exterior [...] a memória de um esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal. Pode-se, portanto, a respeito dele evitar falar de “memória”, exceto para fazer do esquema um instrumento da memória. (Piaget, 1973, p.214-215)

O sujeito, que não possui estruturas cognitivas suficientemente maduras, age no sentido da autotransformação, adaptando-se em esforço pessoal às resistências que o objeto de conhecimento impõe, atuando e alterando suas próprias estruturas para se adequar a esse ajustamento vivenciado.

A assimilação refere-se a uma tentativa do sujeito de resolver uma determinada situação usando uma estrutura mental já formada. O indivíduo tenta resolver um problema com base no conhecimento que possui e na forma como interpreta o mundo. A acomodação é a modificação de velhas estruturas que o indivíduo tem para dominar uma nova situação, é como um processo de modificação de estruturas, de ajuste para resolver um problema que ainda não foi solucionado.

Assim Coll (2007) afirma:

A tendência ao equilíbrio nos intercâmbios funcionais entre o ser humano e o meio no qual vive se encontra no núcleo da explicação genética do desenvolvimento. O duplo jogo da assimilação e da acomodação é presidido pela busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade à qual se aplicam e a tendência de sinal contrário para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. (Coll, 2007, p.155)

O desenvolvimento de uma criança do ponto de vista de Piaget envolve uma mudança no padrão conhecido de interpretar a realidade. Essas mudanças não são o resultado de simples leituras da realidade ou experiências reais. À medida que os seres humanos trocam com o ambiente em que vivem, eles tendem ao equilíbrio. Este equilíbrio não é apenas para restaurar o equilíbrio perdido, mas acima de tudo, uma tendência de restaurar o equilíbrio em um nível superior ao permitido pela organização de esquemas.

O mecanismo de aquisição do conhecimento consiste em combinar os dois elementos principais do equilíbrio e desequilíbrio. Isso mesmo quando ele conclui que existe uma relação direta entre desenvolvimento e a aprendizagem.

Segundo Piaget (1973), a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança pois proporciona trocas no ambiente escolar. Mas para contribuir, a escola deve proporcionar um ambiente que permita à criança interagir e trocar conhecimentos de sua realidade. A finalidade da escola segundo as contribuições de Piaget, é a importância da compreensão das características individuais do processo de aprendizagem, elemento que merece atenção.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Moulin et. al. (2015), esta técnica se caracteriza por suprimir dúvidas a partir de pesquisas em documentos. Entretanto, implica no esclarecimento das pressuposições teóricas que fundamentam a pesquisa e das contribuições proporcionadas por estudos já realizados com uma discussão crítica. Portanto, trata-se de uma técnica de pesquisa que reúne e sintetiza o conhecimento científico produzido por meio da análise dos resultados já evidenciados nos estudos de autores especializados (Mendes *et al.*, 2018).

A revisão de literatura, também denominada por revisão integrativa, é um dos métodos de pesquisa que permite a incorporação das evidências na prática, tendo por finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada (Mendes *et al.*, 2018).

Com relação ao objeto da pesquisa e às considerações feitas, este estudo se enquadra em uma abordagem descritiva e exploratória. Em que a pesquisa descritiva almeja identificar e apresentar as características de determinadas populações ou fenômenos (Moulin, 2015), no caso este trabalho, foca-se sobre a importância do método lúdico como prática pedagógica que busca contribuir no processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento com crianças da educação infantil. Por sua vez, ainda de acordo com os mesmos autores, a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema.

As etapas desse estudo foram fundamentadas de acordo com as normas estabelecidas e mantendo o teor científico e metodológico, bem como atendendo as recomendações desta instituição de ensino.

Posteriormente foram empregados apenas as publicações que mostram evidências da prática sobre o tema, como critério para a seleção dos artigos encontrados elencou-se: ser em linguagem portuguesa, no recorte temporal de 2010 a 2022, disponível na íntegra, sendo utilizado os seguintes descritores: “Lúdico”; “Educação infantil”; “Ensino-aprendizagem”; “Educadores”.

Depois de localizados os textos foram realizadas leituras seletivas, para identificar quais serviram de base para o trabalho. Posteriormente foi realizada uma leitura analítica, a fim de verificar os conceitos presentes e interpretá-los, para embasar o ponto de vista definitivo deste trabalho. A amostra final foi composta por dez (10) artigos científicos, sendo utilizados cinco (5) para compor a próxima etapa do estudo. Salientamos que as citações que elencamos para analisar, não são dos autores dos artigos e sim de autores que compuseram a construção dos trabalhos escolhidos.

Figura 2 - Fluxograma do esquema do processo de busca dos artigos da revisão de literatura



Fonte: Autoria própria, (2023).

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a leitura completa dos artigos selecionados na fase metodológica, os estudos foram agrupados de acordo com a similaridade de conteúdo para realizar a metassíntese dos resultados. Esta etapa teve como objetivo correlacionar os estudos para desenvolver suas reflexões, expressando-os com clareza para obter diferentes perspectivas, preservando os dados originais.

Diante das informações, apresentamos e discutimos os principais achados desta pesquisa sobre os seguintes temas: utilização da ludicidade pelos profissionais de educação e sobre a ludicidade e seus benefícios na aprendizagem infantil.

Quadro 2: A utilização da ludicidade pelos profissionais de educação

Título/Autor	Autor da Citação	Citação
A importância do lúdico na Educação infantil. (SILVA, 2014)	FRIEDMANN (2003)	"Na Educação Infantil, o lúdico proporciona a evolução do aluno, além do desenvolvimento do cognitivo, motor, físico, afetivo, aquisição dos valores humanos em sua formação, caminho didático, sendo utilizado para se alcançar êxito no ambiente escolar. O professor deve relacionar o desenvolvimento com a aprendizagem do aluno, onde o conteúdo deve estar estruturado de forma que ele aprenda e coloque em prática no seu dia a dia".
A importância da		"Um professor que não sabe e/ou não

Ludicidade na Educação infantil. (MELO, 2010)	KISHIMOTO (2000, p.122)	gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria".
O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. (LIRA, 2019)	BOHM (2014, p.6)	"Muitos profissionais da área da educação relatam que as crianças aprendem mais e de forma mais rápida quando envolve jogos ou brincadeiras no processo educativo, sendo este um fator bastante relevante para a atuação e planejamento das atividades educacionais e que devem ser aderidos pela educação de forma geral."
Ludicidade: brincando também se aprende. (CUNHA, 2014)	MODESTO; RUBIO (2014, p. 12).	Profissionais de educação infantil devem perceber que o brincar pelo brincar, já é feito em casa, sendo assim, faz-se necessário se ter uma prática didática, direcionada, planejada, a fim de ensinar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos. Ele deve acreditar nesta prática, e ver-la como "uma atividade facilitadora do trabalho pedagógico, principalmente, um propiciador do aprender do aluno".

Fonte: Autoria própria, (2023).

No quadro 2, de acordo com os artigos catalogados, percebemos que os educadores devem ser profundos conhecedores das maneiras que seus alunos aprendem, para que o seu trabalho seja realizado com o objetivo de direcionar o ensino, sendo a utilização de jogos uma estratégia propícia, pois o aprendizado flui ao proporcionar um ambiente criativo e desafiador de forma dinâmica e divertida. Contribuindo para o seu crescimento sendo um facilitador da reflexão comportamental, bem como sugerindo ações estimulantes e encorajadoras usando métodos como mais participação, criticidade e abordagem das experiências atuais dos alunos no seu dia a dia, ações que contribuem para o seu desenvolvimento, além de propor ações estimulantes e incentivadoras, sendo o mediador no processo ação-reflexão.

Identifica-se que os professores envolvidos na educação infantil devem trazer as formas lúdicas e estarem atentos às faixas etárias das crianças para que possam atingir os objetivos propostos, além de materiais obrigatórios consistentes. Trazendo

o brincar para a sala de aula, participando, sendo um ator importante, envolvendo-se com as experiências que os alunos trazem para o seu dia a dia, estimulando e encorajando o comportamento, sendo um facilitador de processos comportamentais, refletindo e estimulando a criatividade.

Ainda, sobre essa reflexão trazemos que as brincadeiras, na educação infantil permitem que as crianças assimilem mais fácil, melhorando a construção dos conhecimentos concretos e organizados. As aulas devem, portanto, ser planejadas de forma divertida, desafiadora e motivadora que, além de interessante, permitindo diferentes espaços de aprendizagem, usando jogos e brincadeiras, para que os professores alcancem ao final de suas aulas os objetivos que planejaram.

Destaca-se o papel do educador nas atividades lúdicas para o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, brincar não apenas promover o aprendizado motor, mas também fortalecer as relações com os outros. Nela, as crianças abraçam a linguagem de comunicação e diferentes formas ao criá-la. No brincar, eles podem vivenciar diversas situações que envolvem emoções, atitudes e comportamentos.

Isso torna o lúdico com o trabalho do professor um recurso pedagógico eficaz. Não é fácil, mas traz muitos benefícios e resultados satisfatórios para o desenvolvimento da criança. Atualmente, os professores contam com uma variedade de jogos e atividades lúdicas que estimulam o aprendizado na educação infantil.

Esta discussão, portanto, enfatiza que a educação infantil desempenha um papel muito importante na preparação das crianças para a alfabetização e que esse papel deve ser desempenhado adequadamente. Um processo de aprendizagem formal e estruturado em que a criança também aprende com o meio, e uma aprendizagem espontânea que estabelece as bases para o conhecimento científico que será a base para todas as séries futuras da criança.

Quadro 3: A ludicidade e seus benefícios na aprendizagem infantil

Título/Autor	Autor da Citação	Citação
O lúdico como recurso didático na educação infantil. (SERRÃO; SERRÃO, 2015).	ANTUNES (2003, p. 15)	"Antes de iniciarmos a criança na aprendizagem de operações aritméticas, por exemplo, é interessante levá-la a exercitar, através de brincadeiras lúdicas, seu senso de raciocínio e sua capacidade de abstração; da mesma maneira como é interessante jogarmos com a criança práticas visuais e verbais, antes de iniciá-la nas regras da Comunicação e Expressão ou nos fundamentos da Arte. Alunos que brincam com jogos que operacionalizam suas reflexões espaciais e temporais aprendem mais facilmente Geografia e História, enquanto jogos voltados para o aprimoramento da capacidade de

concentração da criança facilitam em diversos aspectos em sua futura missão estudantil."

Ludicidade:
brincando também
se aprende.
(CUNHA, 2014)

SILVA
(2011, p. 27)

"Ao se considerar que as atividades lúdicas transpõem o fazer mecânico, o fazer por fazer, cabe ressaltar o quão importante é que o professor não utilize as atividades lúdicas apenas como um passatempo em sua prática, mas como um momento de interagir, de estabelecer trocas e de compartilhar. A atividade lúdica quando bem aplicada desencadeia momentos de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana."

A importância do
lúdico na Educação
infantil.
(SILVA, 2014)

RODRIGUES;
ROSIN
(2007)

"O lúdico possibilita que a criança se encontre com o mundo, e por meio das brincadeiras se relacione com os demais indivíduos, criando e inventando. E como ponto de partida, o lúdico fornece a criança elementos considerados indispensáveis à sua vida, como sua cultura."

Fonte: Autoria própria, (2023).

Para a discussão do Quadro 3, traremos destaque aos estudos apresentados sobre os benefícios que a ludicidade nos apresenta na aprendizagem, com isso dizemos que jogos lúdicos, se jogados casualmente ou descuidadamente, representam apenas momentos de alegria inocente e sem objetivo. Mas se visam a um plano definido, e se guiam por graus de dificuldade, podem contribuir muito para o aperfeiçoamento do conhecimento, pois percebe-se que a criança, por mais instintiva que seja, é um ser constantemente em busca de aperfeiçoamento, e que tais melhorias são eficazes apenas quando são recomendadas de maneira agradável, de forma atrativa, mas principalmente motivacional.

Na abordagem da psicologia cognitiva, a criança constrói o conceito de forma lenta e gradual. Portanto, deve ser iniciado informalmente, desde cedo, por meio de jogos, atividades manipulativas e exploração espontânea e intuitiva. Quando uma

criança brinca livremente com objetos e materiais, suas diferenças e semelhanças são percebidas, então pode-se dizer que uma criança aprende muito brincando.

A criança precisa brincar para expressar suas fantasias, desejos e experiências, pois no mundo de faz de conta é possível destruir o que a incomoda; gerenciar sua dor, seu medo; expressar sua agressividade natural de forma calma e segura, socialmente aceitável; criar e desenvolver uma sociedade; aumentar sua experiência e aprenda que você pode errar e que pode tentar novamente; sem críticas destrutivas para estimular sua criatividade e encorajar cada expressão de sua personalidade. Nesse sentido, brincar é realmente uma das coisas mais importantes na vida de uma criança, que esperar pela brincadeira pode tornar a criança infeliz, desadaptativa, perder o propósito de vida.

Ao contrário do que muitos pensam, um brinquedo não é apenas um hobby ou passatempo, mas a forma mais perfeita de uma criança se comunicar consigo mesma e com todos os outros. A partir dos encantos do brinquedo, desenvolve a autoestima, a imaginação, a confiança, a cooperação, a curiosidade, a iniciativa e as relações humanas. Quando uma criança brinca, ela experimenta, descobre, inventa, pratica e testa suas habilidades.

Os brinquedos desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades de fala das crianças; pois com o brinquedo a criança se comunica tanto com o amiguinho quanto tenta se comunicar com o brinquedo dele, desenvolvendo pequenos diálogos. Uma criança, por exemplo, brincando com uma boneca, fala com ela como se ela fosse viva, tenta usar a linguagem que ela usa naturalmente apenas durante a brincadeira, ou seja, a criança tenta falar corretamente com a boneca; tente não apenas copiar a linguagem dos adultos, mas também criar seus próprios meios de comunicação.

Por tanto, finalizamos dizendo que o ato de brincar é um excelente método que facilita a aprendizagem das crianças na educação infantil, pois com esse método o educador pode proporcionar situações que incutam nas crianças o respeito pelas relações humanas e pelo estar com os outros, priorizem a aceitação, o respeito e a confiança e acessem um ambiente social e cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível compreender que os jogos e brincadeiras devem ser vistos como influenciadores do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, promovem o desenvolvimento da autoestima e da criatividade, provocando mudanças qualitativas em suas estruturas mentais. Através da brincadeira, as crianças também desenvolvem uma compreensão da vida em sociedade, uma compreensão das regras e da socialização.

A incorporação da ludicidade na vida cotidiana na educação infantil requer que os professores ofereçam oportunidades para que as crianças brinquem e aprendam ao mesmo tempo, além de conscientizá-las sobre questões sociais e históricas.

É também importante compreender a importância do professor no trabalho realizado com o brincar na educação infantil, onde reconhece que os jogos são conhecidos pela criança como atividades lúdicas, em que se relacionam em vários aspectos: o prazer de brincar livremente; dispêndio de energia é necessário para manter o equilíbrio diário, controle da agressividade, experimentação pessoal em várias habilidades e papéis, compreensão e internalização de conceitos, realização

simbólica de desejos, repetição de jogos que permitem superar dificuldades individuais, comunicação e adaptação a um grupo social, além disso oferece alegria, satisfação e liberdade, sendo muito úteis para o desenvolvimento.

Compreendeu-se que o trabalho realizado por meio do lúdico ao longo do tempo vem conquistando seu espaço, importância e até necessidade, tornando-se uma atividade necessária que existe em todas as fases da vida de uma pessoa, seja na infância, na fase adulta ou na velhice, o lúdico como atividade contribui para o desenvolvimento da autonomia. Assim garantiu-se que os jogos aceleram o desenvolvimento da criança, sendo necessário repassá-los aos professores da escola, pois neste ambiente buscam a transferência e assimilação dos saberes socialmente formados pela humanidade.

É importante destacar que em um mundo tão capitalista que vivemos, a brincadeira vem sendo deixado de lado do contexto das crianças, em que elas brincam cada vez menos por uma série de razões; maturidade precoce, atividades escolares excessivas, ensino entre outros, tudo isso ocupa todo o seu tempo diário. Porém, podemos perceber que os pais são os maiores culpados pelo esquecimento do brincar, pois acabam enchendo as crianças de jogos eletrônicos, atividades escolares entre outras, contudo, deixamos essa pauta como desejo a ser pesquisado em uma próxima oportunidade.

O papel integral das atividades lúdicas no desenvolvimento geral do sujeito é enfatizado, ou seja, brincar não só promove a aprendizagem motora, mas aumenta potencialmente o relacionamento com os outros. Nela, as crianças adotam a linguagem comunicativa e diferentes formas de fortalecê-la. Ao brincar, ele vivencia diversas situações que envolvem emoções, atitudes e comportamentos.

Por fim, é importante agregar diversão ao ensino, o resultado é algo bem claro, a criança aprende com prazer e retém o conteúdo com mais facilidade, pois os jogos podem ser considerados ferramentas eficazes de aprendizagem e, por outro lado, a criança fica mais conectada, com isso, criando um espírito de equipe solidário juntamente com a necessidade de vencer os objetivos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: www.recreação-cdof.com.br. Acesso em: 10/03/2023.

ANGOTTI, M. (org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, São Paulo; Editora Alínea, 3. ed., 2010.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2ª ed.rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2002.

BÖHM, Otto Paulo. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2014.

COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Atica, 2007.

CUNHA, Edilene Batista da. **Ludicidade: brincando também se aprende.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador.** Revista de divulgação técnico - científica. Vol. 1 n.4. 2010. Disponível em:<www.icpg.com.br/artigos/rev0416.pdf>. Acesso em: 10/10/2014.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil.** Brasília/DF: Ed. Humanidades, 1991.

FERNANDES, Inês Cirlei Budske. **Atividades Lúdicas no Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizado de Discentes no Âmbito Escolar.** São Paulo: Ariquemes/RO, 2012.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN. **A importância do brincar.** Jornal diário na escola: Santo André/SP, 2003.

GASPAR, Alessandra Silva. **O lúdico na Educação Física Infantil.** 2011.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: www.uel.br/cef/demh/.../alessandra_gaspar_ief200_2011.pdf. Acesso em: 10/03/2023.

GALVÃO, Z. **O que não pode faltar na pré-escola.** Revista Nova Escola. Abril, ed.217, Nov. 2008.

HOFMANN, Angela Ariadne et al. **O lúdico na prática pedagógica.** Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) – Curitiba, 2009. 219p.

KISHIMOTO Tisuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo. Ed. Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, I. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8.ed. São Paulo: Cortez; 2000.

LIMA, Marilene. **Brincadeiras e brinquedos para crianças de zero a quatro anos.** Revista do Professor, Porto Alegre: CPOEC, out./dez. 2007.

LIRA, Janaina Pereira de. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Monografia de graduação – Universidade Federal de Tocantins – Curso de Pedagogia, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Raquel Pessoa de. **A importância da ludicidade na educação infantil.** Monografia – Faculdade Calafiori – Curso de Psicopedagogia Institucional. Saão Sebastião do Paraíso, 2019.

MENDES, Karina Dal Sasso. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto e enfermagem. Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dez. 2018.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento.** São Paulo: São Roque. 2014.

MORAES, Ingrid Merkler. **A Pedagogia do Brincar Intercorrências da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano. UNISAL – SP. 2012.

MOULIN, João Cabral. **Revisão de literatura para trabalhos científicos:** amplitude e profundidade. Jerônimo Monteiro – ES, Junho, 2015.
Disponível em: <https://www.google.com/>MOULIN+et.+al.%%C3%. Acesso em: 12 nov. 2022.

NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana:** da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RS: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O Brincar e a criança do Nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

PIAGET, J. A. **A formação do símbolo na criança.** Tradução de A. Cabral e C.M. Notícia. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, Eliane e Sheila Maria ROSIN. **Infância e práticas educativas:** Eduem; 2007.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A importância do lúdico na educação infantil:** enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf> Acesso em: 01 mai. 2023.

SANTOS, Elza C. **Dimensão lúdica e arquitetura:** o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de

São Paulo, São Paulo. SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, arte e jogo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores em creche. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Fabiana Fernandes da. **A Vivência Lúdica na Prática da Educação Infantil:** Dificuldades e Possibilidades Expressas no Corpo da Professora. Originalmente apresentada como Dissertação de mestrado, Programa de pósgraduação, UFSJ. São João Del-Rei. 2011.

SILVA, Natália Zanatta da. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** 2014. 33 fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar:** o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VENTURA, Marília Monteiro Santos. **Jogar e brincar promovem o desenvolvimento do pensar na criança.** Revista do Professor, Porto Alegre: CPOEC, jul./set., 2010.

TAVARES Helenice Maria. **O Lúdico na Aprendizagem:** Apreender e Aprender. 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10/03/2023.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA): contribuições para a aprendizagem de crianças com autismo

Luciana do Nascimento SILVA¹
Edênia de Farias SOUZA²

RESUMO

É grande o número de crianças autistas diagnosticadas, porém ainda é falha a posição das escolas para com a inclusão dessas crianças de forma que possam proporcionar uma aprendizagem efetiva neste grupo. A ciência ABA (que é a forma abreviada para Applied Behavior Analysis) e traduzido para o português significa Análise do Comportamento Aplicada, tem sua eficácia comprovada no desenvolvimento de crianças autistas, uma vez que está baseada na teoria do comportamento de Skinner e trabalha diretamente com a modulação de comportamentos de modo a ensinar comportamentos adequados e extinguir os comportamentos inadequados. Isso contribui para a inserção da criança com TEA nos meios sociais, inclusive educacionais, e o profissional aplicador de ABA assume um importante papel no acompanhamento dessas crianças dentro das instituições educacionais por possibilitar intervenções diretas no ambiente e auxiliar no desenvolvimento da criança para que sua aprendizagem seja cada vez mais efetiva. Assim partimos da problemática: Como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) colabora para o aprendizado de crianças autistas? A relevância social deste estudo se encontra na intenção de fomentar a discussão e para o aperfeiçoamento a respeito da terapia, sua importância, contribuição para a aprendizagem das crianças autistas e sua aplicabilidade. Objetivamos, portanto, contemplar a importância da ABA para aprendizagem de crianças com autismo e como elas evoluem quando são expostas a esta aplicação. Definimos, como parte da investigação, a princípio, a reflexão sobre as definições da ABA para, em seguida, promover a discussão a respeito das contribuições da ABA para o aprendizado de crianças autistas. Este artigo está organizado em três partes - uma revisão bibliográfica, subdividida em 1. **O ESPECTRO AUTISTA: CONCEITUAÇÃO E COMPREENSÃO DO TRANSTORNO**; 2. **A CIÊNCIA ABA: APLICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS AUTISTAS**, um momento de **ANÁLISE E DISCUSSÃO**, em que procuramos reunir, nossa compreensão, os pontos pertinentes à discussão da temática escolhida para estudo para, por fim, nas nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** elucidar o que compreendemos, baseados nas nossas análises e reflexões, de maior relevância neste momento.

Palavras-chave: ABA; Autismo; Aprendizagem.

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: lulyndha@gmail.com

² Professora orientadora do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: prof1995@iesp.edu.br

ABSTRACT

The number of diagnosed autistic children has grown a lot, but the position of schools in including these children to provide effective learning is still insufficient. ABA science (abbreviated form for Applied Behavior Analysis) has proven its effectiveness in the development of autistic children, since it is based on Skinner's theory of behavior and works directly with the modulation of behaviors, to teach appropriate behaviors and extinguish inappropriate ones. This contributes to the inclusion of children with ASD in social environments, including educational ones, with the professional who applies the method having an important role in monitoring them within educational institutions, enabling direct interventions in the environment and helping in their development, to make learning more effective. So, we start with the problem: How does Applied Behavior Analysis (ABA) contribute to the learning of autistic children? The social relevance of this study lies in the intention to encourage discussion and improvement regarding therapy, its importance, contribution to the learning of autistic children and its applicability. We aimed to contemplate the importance of ABA for the learning of children with autism and how they evolve when they are exposed to this application. We define, as part of the investigation, at first, the reflection on the definitions of ABA to, then, promote the discussion about the contributions of ABA for the learning of autistic children. This article is organized in three parts - a bibliographic review, subdivided into 1. **THE AUTISM SPECTRUM: CONCEPT AND UNDERSTANDING OF THE DISORDER**; 2. **ABA SCIENCE: APPLICATION AND CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING OF CHILDREN WITH AUTISM**, a moment of ANALYSIS AND DISCUSSION, in which we seek to bring together the points relevant to the discussion of the theme chosen for the study, and, finally, in the FINAL CONSIDERATIONS, to elucidate what we understand, based on the most relevant analyzes and reflections at this moment.

Keywords: ABA; Autism; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) merece uma atenção excepcional enquanto ferramenta de intervenção, pois esta contribui para o sucesso no desenvolvimento do indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito social, bem como grande relevância no ambiente educacional.

Incluir estudantes com algum tipo de transtorno ou deficiência nas escolas de ensino regular tem sido um grande desafio para os profissionais de educação reavaliarem e reelaborarem suas práticas educacionais, uma vez que o acesso à educação é uma garantia para todos. Assim é necessário a elaboração de novas estratégias que possibilitem um desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos alunos. A elaboração desta pesquisa se deu a partir da tentativa de compreender melhor a aplicação ABA e suas contribuições para o aprendizado de pessoas autistas.

Assuma-se daqui enquanto autismo de acordo com a edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR), o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza principalmente

pelas dificuldades de comunicação, sociabilidade, comportamentos estereotipados, restritivos e repetitivos; classificado em três níveis de suporte de acordo com a complexidade.

Se todas as crianças têm direito a educação no sistema regular de ensino, as escolas precisam se adaptar para oferecer um ensino de qualidade, e essas crianças precisam do suporte e estratégias adequadas para que possam atingir sucesso no processo de aprendizado. Para que a inclusão escolar seja efetiva, e os alunos tenham equidade de direitos e de desenvolvimento, os profissionais de educação devem buscar estratégias para oferecer o melhor suporte possível e necessário, e ofertar metodologias de ensino voltadas para as especificidades dos estudantes.

Entende-se que a ABA tem o objetivo de identificar e intervir nas habilidades que estão atrasadas ou ausentes nas crianças, guiando-as a atravessar cada fase da forma mais satisfatória possível. Assim, a ABA visa identificar habilidades já adquiridas pela pessoa autista e posteriormente estimular as que ainda precisam ser desenvolvidas.

Portanto, objetivou-se contemplar a importância da ABA para aprendizagem de crianças com autismo e como elas evoluem quando são expostas a esta aplicação. No processo de construção deste trabalho, definimos, como parte da investigação, a princípio, a reflexão sobre as definições da ABA para, em seguida, promover a discussão a respeito das contribuições da ABA para o aprendizado de crianças autistas.

Visando a facilitação e compreensão do leitor, para elaboração deste artigo traçamos uma linha de raciocínio que permitiu organizá-lo da seguinte maneira: uma revisão bibliográfica, subdividida em 1. O ESPECTRO AUTISTA: CONCEITUAÇÃO E COMPREENSÃO DO TRANSTORNO; 2. A CIÊNCIA ABA: APLICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS AUTISTAS; seguida da ANÁLISE E DISCUSSÃO, onde sintetizamos a nossa compreensão e pontos de vistas válidos para a discussão da temática selecionada para estudo; e por último, as CONSIDERAÇÕES FINAIS onde fizemos relação da nossa compreensão com um ponto de vista crítico e reflexiva sobre o tema abordado.

Buscamos fundamentação teórica, dentre outros, nos estudos de BRITES (2019) que fundamentou conhecimentos acerca do TEA e da ABA; PETERSON e WAINER que com grande propriedade discorrem minuciosamente sobre a ABA desde a conceituação, as formas de aplicação e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças autistas, e sua habilitação para convivência nos contextos sociais com comportamentos modelados e adequados.

Explicam sobre o embasamento da ABA, pautados na Teoria Comportamental de Skinner, e provam em suas pesquisas e estudos a eficiência desta ciência que apresentou resultados cientificamente comprovados na sua execução.

Esclarecemos, portanto, que este trabalho visa contribuir para as reflexões e discussões voltadas à temática escolhida e motivar a ampliação de repertório de outros futuros pesquisadores colaborando com uma síntese de vários autores e pesquisadores postulados, a partir deste corpo teórico para compreensão da contribuição da ABA para o desenvolvimento da criança autista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ESPECTRO AUTISTA: CONCEITUAÇÃO E COMPREENSÃO DO TRANSTORNO

De acordo com o DSM-V-TR o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, divididos por critérios: CRITÉRIO A – que englobam aspectos de comunicação social; CRITÉRIO B – que tratam de comportamentos repetitivos ou restritivos, interesses ou atividades. Existem 3 Critérios A e a exigência sempre foi que os três critérios estivessem presentes desde o início do desenvolvimento da criança, além de no mínimo dois critérios B dos quatro que existem. Assim entendemos que o autismo apresenta três características norteadoras que são a dificuldade na interação social, dificuldade na socialização e padrões repetitivos e restritivos de comportamentos; que podem se manifestar de forma isolada ou em conjunto.

Essas exigências assumem uma melhoria na especificidade do diagnóstico na intenção de diminuir os erros diagnósticos. O DSM-V-TR também traz características descritas em três diferentes níveis de suporte que serão descritos na tabela a seguir:

QUADRO 1 – NÍVEIS DE SUPORTE DO TEA.

Nível de suporte	Características
Nível 1	Não apresenta deficiência intelectual, pode apresentar prejuízo leve na linguagem; déficit social; menor interesse nas relações sociais; resistência nas mudanças de rituais de seus interesses.
Nível 2	Precisa de suporte considerável, déficit mais severos na comunicação social, verbal e não verbal; baixo limiar de frustração; pode apresentar deficiência intelectual.
Nível 3	Necessidade de suporte contínuo; pode apresentar deficiência intelectual; sem linguagem funcional; graves prejuízos no funcionamento social; estereotípias intensas.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas características comprometem a capacidade na adaptação social, o que afeta a introdução da criança no meio escolar e a vida no meio social, uma vez que estas pessoas apresentam resistência em ou dificuldades em iniciar uma conversa, ajustar seus comportamentos para o socialmente aceitável e se adequar aos contextos sociais. Muitas têm dificuldades em manter o contato visual, em compreender alguns tipos de linguagem como as ironias e na leitura da comunicação não verbal. Além de apresentarem comportamentos estereotipados evidentes ou não, hiperfoco em determinados assuntos e ou atividades, e às vezes também apresentam ecolalia (APA, 2013; Nascimento; Souza, 2018; Roane *et al.*, 2016).

Entende-se, portanto, que o autismo gera comprometimento em habilidades cognitivas, sociais e de linguagem, assim, Alves (2020, p.21) discorre:

Na CID-11, os transtornos do desenvolvimento infantil, nomeados de transtornos do neurodesenvolvimento, referem-se às significativas dificuldades em adquirir e executar funções intelectuais, motoras, linguísticas e sociais. Classificando o autismo de acordo com o comprometimento intelectual e de linguagem. (Alves, 2020, p.21)

É importante entender os primeiros sinais de autismo ainda na primeira infância, em alguns casos é possível identificar esses indicadores poucos meses após o nascimento, no entanto em outros casos só se percebe quando começam a apresentar atrasos no desenvolvimento podendo ser geral ou em aspectos específicos, que gradualmente vão ficando mais evidentes (Brites, 2019). A percepção da família é muito importante no processo de identificação, no entanto é fato que quando acontece a identificação gera insegurança ao perceber o comprometimento e desenvolvimento da criança fora do padrão (Serra, 2010).

O diagnóstico é considerado precoce quando ocorre na primeira infância ou até os quatro anos de idade, no entanto é possível em alguns casos, identificar os primeiros sinais a partir dos seis meses de idade avaliando os marcos de desenvolvimento infantil, e se tornam mais evidentes entre os 12 e 24 meses.

Identificar os sinais do TEA ainda na primeira infância auxilia na percepção de fatores de risco do transtorno. Assim aos primeiros sinais se faz necessário avaliar minuciosamente o desenvolvimento infantil e o encaminhamento para avaliação com os profissionais específicos especialistas na área para que o diagnóstico seja realizado ou descartado, e assim dê início à intervenção precoce que impactará diretamente no seu prognóstico.

A escola desempenha um papel importante na investigação diagnóstica porque é o primeiro local social onde a criança é separada da família e onde é mais difícil para ela ajustar-se às regras sociais, o que pode ser muito difícil para pessoas com autismo. O diagnóstico é apenas o primeiro desafio. Depois vem a parte mais complicada, o tratamento. Segundo Chaves (2019, p. 5), se o diagnóstico ocorrer de forma precoce, as ações interventivas serão realizadas de forma mais objetiva com base no comportamento, associado a outras áreas centrais, como as habilidades sociais e de linguagem. As intervenções devem ser realizadas de maneira pessoal e envolver uma equipe multidisciplinar.

Locatelli (2016) discorre a respeito do diagnóstico tardio, tendo em vista que muitas vezes ele não acontece na primeira infância, o que acaba dificultando o desenvolvimento da criança diante das áreas em que há comprometimento das habilidades. Brites (2019), destaca algumas características que ajudam a identificar comportamentos típicos da criança TEA como o fato de que elas tendem a se incomodar muito com o excesso de estímulo, gerando estresse. O autor salienta também a respeito da necessidade de ter um olhar capacitado para a identificação prematura uma vez que identificado é possível realizar as intervenções adequadas e necessárias em tempo hábil para amenizar os impactos do transtorno.

A pessoa com TEA apresenta dificuldade nas habilidades sociais e a vivência em sociedade, na tentativa de se enquadrar nos padrões que são necessários pode gerar muito desconforto e insegurança, por isso receber o diagnóstico cedo ajuda a

trabalhar essas habilidades e reduzir as crises e inseguranças. Uma pessoa tardiamente diagnosticada não consegue muitas vezes compreender porque se sente diferente e acaba desenvolvendo transtornos associados à ansiedade, haja vista que não consegue cumprir as demandas sociais de forma efetiva.

Boa parte das pessoas com TEA necessitam de suporte durante toda sua vida, por isso se faz necessário um acompanhamento de suporte contínuo e intensivo ainda na infância, com o objetivo de auxiliar a criança atípica a se desenvolver explorando o máximo de suas potencialidades e capacidades de acordo com sua faixa etária. Para isso a ABA atua como um instrumento para modelar comportamentos que podem ser aprendidos e assertivos que envolvem as habilidades sociais e cognitivas (Leonardi, 2016; Ferreira, 2017; Lacerda, 2017; Silva, 2020).

Também é válido ressaltar a importância da colaboração entre os diferentes profissionais que atuam na área de intervenção das habilidades das crianças autistas, para que haja uma redução substancial dos sintomas funcionais, pois o sucesso no desempenho da criança não dependerá apenas de um aspecto. No trabalho multidisciplinar é necessário que os profissionais envolvidos adotem uma abordagem em comum para desenvolver padrões que nortearão as principais atividades envolvidas na triagem, avaliação, intervenção e suporte familiar. Assim evidencia-se a necessidade da integração de respostas de forma global, tendo em vista que a criança é um ser em desenvolvimento de alto nível de complexidade além de considerar as relações nos mais variados contextos, para isso a necessidade de amenizar a totalidade e necessidade, portanto as especialidades devem configurar um único princípio (Franco; Alves; Bonamino, 2007).

2.2 A CIÊNCIA ABA: APLICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS AUTISTAS

A Análise do Comportamento Aplicada tem ganhado destaque nos processos de intervenção do TEA por apresentar resultados significativos e uma contribuição eficiente para a integração de crianças com TEA no ambiente escolar. É cientificamente pautada na psicologia comportamental e tem por objetivo amenizar os atrasos no desenvolvimento da criança TEA e reduzir os comportamentos inadequados em crianças com autismo.

Assim pode ser definida do seguinte modo:

A ABA é o modelo científico de intervenção comportamental considerado o mais eficaz para a redução de sintomas autísticos e de seus comportamentos inadequados e pouco adaptados ao ambiente. Baseado nos princípios de Skinner alicerça suas ações em uma análise detalhada dos comportamentos iniciais da criança em conjunto com fatores do ambiente e de seus cuidadores, que favorecem ou prejudicam o modo de ela agir (Sikinner, 1989/1991 *apud* Blanco, Gennar, 2019, p.101).

ABA é a forma abreviada para Applied Behavior Analysis que traduzido para o português significa Análise do Comportamento Aplicada, alguns a caracterizam como aprendizagem sem erro. Essa ciência, portanto, é voltada ao estudo do comportamento.

Santos (2015), define como as características principais a interação, tendo em vista que sua ação é voltada às relações comportamento-ambiente; analítico justificado pela busca da identificação de relacionamentos funcionais pautadas no comportamento; ambiente em determinadas circunstâncias; experimental já que

busca comprovar os eventos como causas de ocorrências ou não do comportamento, manejando possibilidades; e pragmático, uma vez que se trata de pesquisa básica aplicada e pontua que o conhecimento possibilita previsão e controle de circunstâncias.

Assim, os estudos voltados a aplicação desta ciência confirmam que atualmente é o modelo comprovadamente cientificamente que propicia a inclusão da pessoa autista na sociedade e na escola, pois habilita sua integração na comunidade (Oliveira, 2018).

Ademais, ABA se caracteriza pela coleta de informações nos períodos anteriores, durante, e posteriores à intervenção. O mapeamento dessas informações será útil para avaliar a evolução individual da criança e ajudar na hora de tomar decisões voltadas aos programas de intervenção, bem como na elaboração de estratégias que melhor se encaixam para desenvolver habilidades necessárias de cada criança de forma personalizada e individual.

Os autores descrevem ainda a respeito das especificidades de uma intervenção pautada na Análise do Comportamento Aplicada, que situam a identificação de comportamentos e habilidades que precisam desenvolver, selecionar e descrever recursos e elaborar uma intervenção que inclua estratégias comprovadamente funcionais para a modulação do comportamento. Por fim, o esperado é que as intervenções gerem comportamentos aprendidos no intuito de contemplar todas as áreas de vida do sujeito (Camargo; Rispoli, 2013; Cartagenes *et al.*, 2016; Fisher; Piazza, 2015).

Portanto a ABA tem como proposta o desenvolvimento global que possibilite o convívio social da criança autista, se torna relevante para a área de educação uma vez que possibilita intervenções direcionadas que tendem a minimizar os prejuízos do TEA e estimular o desenvolvimento da criança (Pereira, 2011).

No tocante às sessões de aplicação ABA, o profissional necessita realizar os manejos comportamentais que se fazem necessário para o progresso da criança, isso envolve estratégias ativas e reforços positivos (Shillingsburg; Hansen; Wright, 2018). É preciso fazer o mapeamento dos comportamentos a serem trabalhados, motivar por meio de reforço positivo, fornecer instruções claras e objetivas, reforçar positivamente sempre que a criança alcançar ou se aproximar do comportamento desejado, orientar respostas simples aos comportamentos de maior complexidades e fazer uso de métodos claros para alcançar a generalização e a manutenção dos comportamentos aprendidos de modo que a criança possa reproduzi-los em variados contextos.

Petersen e Wainer (2011), afirmam que há diversos aspectos que diferenciam ABA como disciplina por se tratar de um modelo de pesquisa e nesse modelo os terapeutas e aplicadores são os próprios pesquisadores enquanto realizam as análises do comportamento da pessoa e dos eventos que circundam as ações, é um trabalho de constante controle e observação; tem o aspecto comportamental como principal foco, o trabalho é todo voltado a este aspecto, mesmo que outros fatores como os sentimentos, cognição, personalidade e ações possam alterá-lo, no entanto o trabalho comportamental é direcionado à sua modulação nas mais variadas circunstâncias que possam ser previstas; condicionamento de comportamentos que favoreçam o mecanismo de ação; intervenções diretamente voltadas aos problemas de reações diante das circunstâncias, fazendo o registro de situações que alteram algumas condutas e trabalho com estímulos para obter as respostas comportamentais desejadas.

Quando se trata de tratamento de comportamentos inadequados do autismo, existem alguns preceitos básicos de aprendizagem que são: reforçadores de conduta ajudam na repetição de reações desejadas, é importante reconhecer se a pessoa autista identificou o reforço positivo; é importante manter o “time” da recompensa para que haja associação ao comportamento, de modo que esteja evidente para o paciente que tal atitude gera a recompensa; dividir em partes as habilidades a serem ensinadas, pois tendem a facilitar o processo de aprendizagem; Não recompensar comportamentos inadequados que não podem ser evitados, e quando necessário, modificar a atividade para obter mais sucesso na aquisição do comportamento desejado (Leboyer, 2005).

A Análise do Comportamento Aplicada também é considerada uma terapia lúdica, pois faz uso da aprendizagem pautada na diversão, dessa forma, a terapia se torna mais agradável (Locatelli, 2016). A aplicação da ABA é de caráter individual, cada criança recebe o protocolo de atendimento de acordo com suas necessidades e para que seja realizada, é necessário que haja um planejamento das intervenções de ensino e que os objetivos estejam claros e direcionados às necessidades de cada criança com sessões que duram de 30 a 40 horas semanais. (Barbosa, 2018).

É importante ter um ambiente educacional bem estruturado, com uma demanda interpessoal para que seja executado o tratamento da ABA, para isso, é necessário traçar objetivos que visam modelar os comportamentos e analisar a funcionalidade e a sistemática das variáveis bem como realizar os registros dos comportamentos e as condições das estimulações, pois assim, será possível definir os reforçadores e os momentos em que esses serão aplicados. Planejar bem a terapia ajuda o autista a aprender, pois um ambiente bem elaborado e organizado aumenta as possibilidades de aprendizagem e reduz os comportamentos inadequados e de isolamento.

Em contrapartida, mesmo que os ambientes estruturados gerem respostas positivas no comportamento da criança autista, tendo em vista que facilitam a identificação das contingências, também podem dificultar a generalização da aprendizagem por não ser situações naturais, sendo assim é importante estar atento ao nível de estruturação do ambiente para que este esteja alinhado ao nível cognitivo e dentro da realidade social da criança, tornando o mais natural possível, dessa forma possibilitando aquisição de novas habilidades comportamentais em situações terapêuticas, sociais e escolares. (Petersen e Wainer, 2011).

Os reforçadores são aplicados na intenção de aprovar comportamentos positivos. Em momentos em que há o condicionamento operante é provável, dependendo das consequências, que apresente uma reação específica. Assim, reforçadores positivos irão aumentar a probabilidade de repetição de uma ação, em contrapartida, os reforçadores negativos reduzem as chances de repetição de comportamentos não desejados e similares inadequados.

Assim, a ABA como terapia comportamental auxilia as crianças com TEA a se adaptarem melhor nos ambientes, reduzindo inadequações, sendo assim, é um meio facilitador de inclusão e trabalho de equidade nas escolas regulares. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem propicia o desenvolvimento da criança e assume o papel crucial na construção de conhecimentos, para o autor a mediação deveria seguir tal ordem: determinar um nível de dificuldade para posteriormente organizar os estímulos e avaliar o nível de independência atingido após a execução de uma atividade, ou da resolução de uma problemática.

As intervenções em ABA foram e são embasadas por muitas pesquisas científicas. O objetivo dessa abordagem é reforçar o comportamento apropriado e

eliminar os inadequados. Sempre ampliando repertórios de linguagem e comportamento social. Na terapia ABA, o comportamento é estimulado de forma prazerosa por um reforçador, que pode ser social (caso a criança já seja sensível a elogios) ou arbitrário (bonecas, brincadeiras, guloseimas ou chocolate). O reforço social deve ser sempre associado, para que um dia a criança esteja sob controle somente deles e que, com o tempo, as consequências naturais (intrínsecas) do próprio comportamento sejam suficientes para que a criança continue aprendendo.

No processo de inclusão é imprescindível que as escolas procurem novos meios de nortear a criança autista na intenção de promover a inclusão efetiva, seguindo contra o paradigma de inclusão com exclusão tendo em vista que por vezes não há o preparo adequado dos profissionais de educação para receber crianças atípicas. No caso das crianças com autismo, os principais aspectos de comprometimento estão associadas às áreas de comunicação, linguagem, socialização, e desenvolvimento das funções superiores. Assim, para o analista de comportamento, aplicador ABA sua atuação enquanto educador é na contribuição do tratamento que envolve o processo de ensino aprendizagem ou no processo de reaprender.

A ABA geralmente envolve instruções intensivas e estruturadas, realizadas em uma configuração de um-para-um. Os profissionais que a utilizam trabalham individualmente com a criança, fornecendo instruções claras e consistentes para ajudá-la a aprender novas habilidades e reduzir comportamentos problemáticos.

Todos os envolvidos na aprendizagem precisam buscar conhecimentos que possibilitem encaminhamentos metodológicos que atendam às suas especificidades, a fim de que seu direito à educação seja de fato efetivado.

3 METODOLOGIA

Inicialmente, julgamos necessário ressaltar que a pesquisa científica é uma averiguação metódica sobre um determinado conteúdo com o propósito de explicar a temática em estudo (Bastos e Keller, 1995). Nessa perspectiva, esta pesquisa surgiu a partir da curiosidade acerca das contribuições da Análise de Comportamento Aplicada na aprendizagem da criança autista.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, estruturando-se a partir do mapeamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites para o desenvolvimento da problemática e reflexão pautado em um aporte teórico.

Objetivando a facilitação do leitor no acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa acerca do tema aqui em discussão, dividimos este estudo em duas partes - uma REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, subdividida em 1. O ESPECTRO AUTISTA: conceituação e compreensão do transtorno - neste ponto, nos embasamos em estudos de autores como os de Brites (2019); Serra (2010), que desenvolveram postulados acerca do autismo, suas características e critérios diagnósticos com base na CID-11 e DSM-V-TR; 2. A CIÊNCIA ABA: aplicação e contribuições para a aprendizagem das crianças autistas, onde buscamos embasamento nas dissertações de Brito (2010); Petersen e Wainer (2011) que discorrem sobre a terapia cognitivo comportamental para crianças, e descrevem definições, caracterização, e aplicações da ciência ABA, ferramenta voltada à modulação de comportamentos adequados e extinção de comportamentos inadequados de pessoas autistas, trazendo reflexões acerca da importância deste

método para a inserção de crianças atípicas no contexto escolar e na inclusão efetiva no meio educacional; um momento de RESULTADO E DISCUSSÃO, onde buscamos elucidar, nossa compreensão, os pontos pertinentes à discussão do tema aqui supracitado para estudo para, então, nas nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS correlacionar nosso entendimento, baseado nas nossas considerações baseadas na análise e reflexão, mais importantes nesse momento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A ABA apresentou muitos resultados positivos para as crianças com TEA, mesmo elas tendo dificuldades de aprendizagem justificado pelo fato de conseguir fazer com que elas desenvolvessem repertórios de comportamentos importantes e habilidades que são indispensáveis para seu desenvolvimento e sua autonomia.

Grande parte desse aprendizado está voltado às situações básicas do dia a dia para desenvolvimento de habilidades que ainda não foram adquiridas, mas que se fazem necessárias para o desenvolvimento e a interação nos meios sociais, visando possibilitar ganho desses repertórios sociais. Dentre as habilidades trabalhadas se destacam a atenção dividida, contato visual, obedecer comandos, melhorar foco nas atividades, interação com os outros, etc. (Fisher; Piazza, 2015).

Portanto compreende-se que a Análise do Comportamento Aplicada tem a capacidade de melhorar a qualidade de vida das crianças atípicas mesmo que ela não esteja em ambiente clínico, uma vez que os comportamentos são trabalhados para atuação social dentro e fora do ambiente de estudo. Assim, é certo afirmar que os profissionais que atuam com a aplicação ABA necessitam de domínio da área e preparar um planejamento de atendimento individualizado, que preveja diversas circunstâncias em que a criança possa ser exposta, de modo que consiga modelar os comportamentos de forma adequada e efetiva, para que estes comportamentos sejam de fato aprendidos.

Camargo e Rispoli (2013), destacam que para a ABA é necessário um plano individualizado que se encaixem nas necessidades específicas de cada paciente, assim é possível compreender os comportamentos que ainda não foram adquiridos, os que precisam ser melhorados e os que já foram aprendidos, e o protocolo conta com uma série de atividades voltadas às necessidades do paciente. Também destacam a importância do uso de reforçadores como forma de aprovação e incentivo dos comportamentos adequadamente aprendidos, esses reforçadores precisam ser algo de interesse da criança para que façam o efeito desejado.

As pesquisas a respeito da Análise do Comportamento Aplicada tornaram possível a atualização dos conhecimentos, tendo em vista que a partir das revisões bibliográficas físicas e digitais que discorriam sobre o TEA e ABA corroboram com a afirmativa de eficácia desta ciência já que foi desenvolvida e comprovada cientificamente que é capaz de modelar e modificar comportamentos de crianças com TEA (Duenas *et al.*, 2018; Sella, 2018).

É realizada uma intervenção personalizada, em que os comportamentos adequados são reforçados e os inadequados são extintos. A intervenção se dá após avaliação prévia para determinar o repertório comportamental de cada criança, assim são aplicados os conceitos básicos da teoria comportamental na intenção de ensinar uma nova habilidade e incentivar a permanência de habilidades já existentes, assim é promovida a generalização, que deixam as mudanças mais evidentes nos ambiente fora da clínica e deixa a criança mais próxima de seu

ambiente natural, assim os prejuízos no seu desenvolvimento são consideravelmente reduzidos (Braga; Moreira, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou uma pesquisa investigativa a respeito do método ABA, bem como suas contribuições para a aprendizagem da criança autista. Foi observado que a ABA tem sido sinalizada como uma alternativa muito eficiente no trabalho das dificuldades e potencialidades advindas do TEA, tem embasamento científico voltado ao behaviorismo de Skinner, assim o estudo apresenta sua relevância ao sintetizar conhecimentos de autores postulados que evidenciam a capacidade de modificação e ensino de comportamentos e habilidades das crianças com TEA de forma que se torna possível um desenvolvimento mais elaborado e satisfatório.

Também foram descritas as técnicas provenientes da abordagem ABA. No tocante ao aspecto teórico observou-se que a criança com TEA tem a possibilidade de aprender comportamentos para que possa ser incluída nos meios sociais de forma mais eficiente e mais saudável, uma vez que haverá a extinção de comportamentos inadequados e absorção de comportamentos adequados.

As escolas precisam ser inclusivas, pois por lei são obrigadas a aceitar crianças atípicas, no entanto, muitas escolas apesar de aceitarem não conseguem ter uma prática inclusive pois muitos profissionais não estão devidamente preparados para lidar com algumas circunstâncias atenuantes e neurodivergente, sendo assim se destaca a importância do profissional de aplicação ABA para acompanhamento das crianças autistas dentro das instituições escolares tornando assim sua inclusão efetiva.

Dessa forma as crianças atípicas serão condicionadas a comportamentos que a ajudarão a se inserir no meio social e educacional, possibilitando uma melhor socialização que irá servir de aporte para aquisição de novas habilidades e aprendizados ocorridos a partir da relação com o meio e com o outro.

Por isso o trabalho com ABA se faz tão importante e para tal precisa estar muito bem estruturado visando sanar as necessidades de cada criança de forma individual e personalizada, fazendo um mapeamento de seus comportamentos e habilidades para definir os absorvidos dos que ainda precisam ser adquiridos, é importante um planejamento bem desenvolvido e atividades bem elaboradas para que assim sejam alcançados melhores resultados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Letícia Eleutério; MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e6579109058-e6579109058, 2020. Link: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9058/8047>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BARBOSA, Adriana Silva et al. A Resolução 196/96 e o sistema brasileiro de revisão ética de pesquisas envolvendo seres humanos. Revista Bioética, v. 19, n. 2, p. 523-542, 2011. Link: <https://www.redalyc.org/pdf/3615/361533256015.pdf>

BASTOS, C. L.; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995.

BLANCO, M.B.; GENNAR, A.G. Análise do comportamento e educação: Conceitos, equívocos e contribuições para a formação de professores. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2019, 150p.

BRAGA-KENYON, P., Kenyon, S. E., & Miguel, C. F. (2002) **Análise do Comportamento Aplicada: Um modelo para Educação Especial**. In W. Camargos (Ed.), Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio (p.148-154). Brasília, DF: CORDE.

BRAGA, Luiza Santos; MOREIRA, Márcio Borges. Análise do Comportamento Aplicada (ABA): aplicações ao ensino de treinadores no contexto do esporte. Instituto Walden4, 2021.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. Mentas únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades 31 impulsionando seu potencial. Editora Gente Liv e Edit Ltd, 2019.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial, 26(47), 639-650. doi: 10.5902/1984686X9694

CHAVES, Anne Karenina Bittencourt de Souza. Análise do conhecimento de residentes em pediatria e psiquiatria acerca do diagnóstico do transtorno do espectro autista e elaboração de um manual de orientação para identificação precoce. 2019.

DITTRICH, Alexandre; STRAPASSON, Bruno Angelo. Bases Filosóficas do Comportamento Aplicada. SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

FISHER, W. W.; PIAZZA, C. C. (2015). Applied Behavior Analysis. The Encyclopedia of Clinical Psychology, 1-5. doi: [org/10.1002/9781118625392.wbecp205](https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp205)

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017.

FERREIRA DA SILVA, Amarildo Campos; ARAÚJO, Milena De Lima; DORNELAS, Raiene Toledo. A importância do diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista. Psicologia & Conexões, v. 1, n. 1, 2020.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-297, 2007.

LACERDA, Lucelmo. Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

LEBOYER, M. Autismo infantil: fatos e modelos. Trad. Rosana Guimarães Dalgalarro. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Educação Especial).

LEONARDI, Jan Luiz. Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento clínica. Orientador: Sonia Beatriz Meyer 2016. Tese de Doutorado. Curso de Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. Autismo: propostas de intervenção. Revista Transformar, v. 8, n. 8, p. 203-220. 2016
Link:<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>.

NASCIMENTO, G. A.; SOUZA, S. F. (2018). A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec - Paidéia, XIII (19). Recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/6322/3136>

OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira; DA SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues. Autismo e a educação: Ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 569-584, 2021

PEREIRA, Priscilla Leticia Sales et al. Importância da implantação de questionários para rastreamento e diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista (TEA) na atenção primária. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 2, p. 8364-8377, 2021.

PETERSEN, C. S; WAINER, R. Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, M. F. R. dos. Dialogando com o Autista. 2015.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. Polêmica, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.
Link:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>.

SHILLINGSBURG, M. A., HANSEN, B.; Wright, M. (2018). Rapport Building and Instructional Fading Prior to Discrete Trial Instruction: Moving From Child-Led Play to Intensive Teaching. Sage Journals, 1-19. doi: 10.1177/0145445517751436

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento psicopedagógico na infância. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early intervention for children with Autism Spectrum Disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136, S60-S81, 2015.

ZWAIGENBAUM, L.; BRYSON, S.; GARON N. Early identification of Autism Spectrum Disorder. *Behavioral Brain Research*, 251, 2013. p. 133-146.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: um olhar
comparativo sobre as representações sociais dos(a) professores(a) da Educação
Infantil e discentes do curso de Pedagogia

Maria Jaciele da Cruz¹
Edna Soares da Silva²

RESUMO

A contação de histórias é uma prática pedagógica valiosa na educação infantil, pois desperta a imaginação, a curiosidade e promove um ambiente de aprendizagem lúdico e envolvente para as crianças. O presente artigo teve como intuito promover uma reflexão sobre as Representações Sociais de professores da educação infantil e alunos do curso de pedagogia, visando ressaltar a importância do papel da contação de história no processo de ensino aprendizagem e de como a contação de história encontra-se enraizada no imaginário social desses professores e alunos. A amostra foi composta por 50 indivíduos do sexo femininos sendo 50% alunos e 50% professores, com idades variantes entre 20 e 48 anos ($M = 29,92$; $DP = 8,14$). Como instrumento de coleta de dados adotou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e um questionário sociodemográfico. Foram utilizados os Softwares SPSS versão 21 e o IRAMUTEQ para processamento dos dados. Os resultados apontaram que a Representação Social para o estímulo indutor “contação de história” pautou-se nos vocábulos: criatividade, lúdico, leitura e encantamento. E que houve diferenciação entre as representações de professores e alunos. Os termos evocados pelos professores (as), tendeu a indicar uma abordagem mais tradicional na contação de histórias, enfatizando a leitura e a importância dos personagens. Enquanto que os alunos (as) evocaram termos que pode indicar uma abordagem mais lúdica e interativa na contação de histórias.

Palavras-chave: contação de história; representações sociais; educação infantil

ABSTRACT

Storytelling is a valuable pedagogical practice in early childhood education, as it awakens imagination, curiosity and promotes a playful and engaging learning environment for children. This article aimed to promote reflection on the Social Representations of early childhood education teachers and pedagogy students, highlighting the importance of storytelling in the teaching-learning process and how storytelling is rooted in the social imaginary of these teachers and students. The sample consisted of 50 female individuals, 50% students and 50% teachers, aged between 20 and 48 years old ($M = 29.92$; $SD = 8.14$). The Free Word Association Technique (TALP) and a sociodemographic questionnaire were used as data collection instruments. SPSS version 21 and IRAMUTEQ software were used for

¹Graduanda do Curso de Pedagogia do UNIESP - Centro Universitário, E-mail: mjacielecruz@gmail.com

² Orientadora: Profa. Esp. do UNIESP - Centro Universitário, E-mail: e.soares23@gmail.com

data processing. The results showed that the Social Representation for the stimulus "storytelling" was based on the words: creativity, playful, reading and enchantment. And that there was differentiation between the representations of teachers and students. The terms evoked by teachers tended to indicate a more traditional approach in storytelling, emphasizing reading and the importance of characters. While the terms evoked by students may indicate a more playful and interactive approach in storytelling.

Keywords: storytelling; social representations; early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias tornou-se uma prática pedagógica muito importante na educação infantil. Ela consiste em narrar uma história para as crianças, utilizando recursos como livros, fantoches, imagens e gestos, com o objetivo de estimular a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

Ao ouvirem histórias, as crianças entram em contato com diferentes mundos e realidades, ampliando sua visão de mundo e desenvolvendo sua imaginação e criatividade. Além disso, a contação de histórias também ajuda a desenvolver habilidades linguísticas, pois estimula a compreensão, a expressão e a comunicação oral e escrita.

Hoje em dia, a contação de histórias continua sendo uma ferramenta poderosa para educadores e pedagogos, que a utilizam como recurso pedagógico em diferentes contextos. Ela caracteriza-se como uma atividade lúdica e prazerosa que encanta crianças de todas as idades. Na educação infantil, essa prática é amplamente utilizada como recurso pedagógico, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural das crianças.

Uma das vantagens da contação de histórias é que ela pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, história, entre outras. Através de histórias que abordam temas relacionados a essas áreas, as crianças podem aprender de forma lúdica e significativa, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e eficiente.

É fundamental que a contação de histórias seja vista não apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma atividade pedagógica. É importante considerar que a contação de histórias também é um instrumento importante para a inclusão e a diversidade na educação infantil. Através de histórias que abordam diferentes temas e realidades, as crianças podem aprender a respeitar e valorizar as diferenças, desenvolvendo assim uma cultura de tolerância e inclusão.

Portanto, a representação social da contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil não deve ser negligenciada. É fundamental que educadores e gestores sejam conscientizados sobre a importância dessa prática, para que possam utilizá-la de forma significativa em sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das crianças.

Ressalta-se a relevância da temática da contação de história na educação infantil uma vez que ela estimula a imaginação e a criatividade; desenvolve uma linguagem oral e escrita; promove o desenvolvimento cognitivo, além de contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças.

Diante disso, é possível perceber a importância da contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil. Ao utilizar essa prática de forma criativa e significativa, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua imaginação, criatividade, habilidades linguísticas e socioemocionais.

Nessa perspectiva o presente artigo buscou compreender as representações sociais da contação de história como recurso pedagógico na perspectiva de professores da educação infantil e alunos do curso de pedagogia, tendo como objetivos específicos a caracterização da amostra do presente estudo; compreender a representação social dos professores e alunos sobre a contação de história e verificar a diferença das representações sociais entre professores e alunos.

Adotou-se a seguinte problemática: Existem representações sociais em comum sobre a contação de história por professores da educação infantil e alunos do curso de pedagogia? E quais as representações sociais que divergem dos dois grupos estudados?

O artigo adotou o estudo de revisão de literatura para fundamentação teoria e teve como recurso de coleta de dados um questionário composto por dados sociodemográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A contação de histórias é uma prática milenar que tem sido utilizada como uma ferramenta pedagógica eficiente na educação infantil.

Para Bajard (1992), a arte de contar histórias teve início muito antes da invenção da escrita, pois as pessoas transmitiam suas experiências de vida oralmente. Eram dessa forma que elas transmitiam suas crenças, valores e toda a cultura herdada de seus antepassados para as gerações futuras.

Vemos a importância da tradição oral como forma primordial de transmissão de conhecimentos e cultura, sendo a contação de histórias uma das formas mais antigas de expressão e comunicação, e foi por meio dela que as pessoas aprenderam e transmitiram suas experiências de vida, valores, crenças e tradições para as gerações futuras.

Faria (2017) destaca que a prática de contar histórias é uma atividade ancestral que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas usavam a oralidade para compartilhar fatos e experiências com a comunidade, transmitindo conhecimentos, costumes, valores, mitos e crenças de uma geração para outra. Além disso, essa atividade era utilizada para o entretenimento e o lazer.

Com origens ancestrais e antecedendo a invenção da escrita, a contação de história utilizava-se da oralidade para compartilhar conhecimentos, costumes, valores, mitos e crenças com as gerações futuras. Essa prática também foi utilizada para entretenimento e lazer. Por meio da contação de histórias, é possível manter viva a tradição e os valores culturais, além de proporcionar momentos de diversão e aprendizado.

Segundo Alves (2001), a contação de histórias também tem raízes na tradição oral, que era a principal forma de transmissão de conhecimentos e valores em muitas sociedades antigas. Com o tempo, a tradição oral se combinou com outras

formas de expressão, como a literatura, e se transformou em uma prática pedagógica comum em muitas culturas.

A arte de contar histórias teve suas origens na tradição oral, que era a forma predominante de transmitir conhecimentos e valores em sociedades antigas. Com o passar do tempo, essa tradição se misturou com outras formas de expressão, como a literatura, e se tornou uma prática educacional presente hoje em dia em diversas partes do mundo.

Na perspectiva de Cavalcanti (2002):

A ação de contar/escutar histórias rende os indivíduos a partir de épocas memoráveis. No transcorrer da história da raça humana, os indivíduos a cada instante compartilharam da ação de contação de história. O sujeito é por natureza e alma do cidadão da narração, dessa forma um contador de histórias. (Cavalcanti, 2002, p.63)

Conforme Santos (2019) é amplamente aceito que a arte de contar histórias não é algo recente, remontando aos tempos antigos em que nossos ancestrais transmitiam conhecimentos narrativos de geração em geração, oferecendo ideias e aprendizados através de histórias contadas.

É importante reconhecermos a importância da tradição oral na preservação de conhecimentos e valores, no entanto, a arte de contar histórias não é estática e dessa forma, ela evoluiu ao longo do tempo ganhando nova roupagem. A tradição oral se combinou com outras formas de expressão, como a escrita e a literatura, originada em novas formas de contar histórias.

Segundo Souza e Bernardino (2011), enfatizam que com o advento da escrita, as histórias populares foram reunidas em coleções e os contadores de histórias passaram a ser vistos como pessoas respeitadas na sociedade. As histórias estão presentes em todas as culturas e lugares do mundo, e cada povo se orgulha de suas lendas, contos e histórias típicas.

As histórias típicas de cada cultura não são apenas fontes de orgulho e identidade, mas também refletem questões políticas, sociais e culturais mais amplas. Muitas sociedades antigas já valorizavam os contadores de histórias e os consideravam importantes guardiões da tradição oral.

De acordo com Batista e Fonseca (2019), a contação de histórias pode ser definida como uma prática comunicativa que ocorre por meio da interação entre o narrador e a audiência.

Nesse processo, o narrador apresenta uma narrativa de maneira expressiva, valendo-se de recursos como a voz, o corpo, gestos, expressões faciais, entonação e pausas, com o intuito de proporcionar entretenimento, aprendizado e emoção aos ouvintes.

Segundo Bordini e Aguiar (2019), a contação de histórias é uma técnica que busca despertar a imaginação e a criatividade das crianças, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais.

A contação de histórias é uma atividade que tem o potencial de estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças, além de contribuir para a aquisição de vocabulário, desenvolvimento da oralidade e compreensão de diferentes temas. No entanto, a contação de histórias não é uma técnica isolada que pode garantir o desenvolvimento de todas as habilidades mencionadas.

Embora Rocha aborde que,

As histórias infantis nos levam para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem medo, se consolam, relacionam o real com o imaginário, despertam curiosidade, acreditam nas histórias porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua vivência (Rocha *et al.*, 2022, p. 2053).

Para Carvalho e Santana (2021), a contação de histórias é uma forma de promover a cultura e a diversidade, uma vez que permitem que as crianças tenham contato com diferentes tradições, costumes e valores.

Através das histórias, as crianças podem ter acesso a diferentes culturas, tradições e valores, o que pode ajudar a promover a compreensão e a valorização da diversidade. A contação de histórias pode ser uma ferramenta valiosa para promover a cultura e a diversidade, bem como para o desenvolvimento das crianças em várias áreas.

De acordo com Loponte e Amaral (2021), a contação de histórias é uma técnica pedagógica que visa à formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural das crianças. Para os autores a contação de histórias consiste na narração de uma história para um ouvinte, em que o contador utiliza recursos como a entonação de voz, gestos e expressões faciais para tornar a história mais envolvente e interessante.

Contar histórias pode ajudar a desenvolver habilidades como compreensão de linguagem, imaginação e criatividade. Além disso, as histórias podem trazer lições valiosas sobre empatia, cooperação e respeito às diferenças, ajudando as crianças a desenvolver habilidades socioemocionais importantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 9394/96, Brasil (1996, p. 10) na seção II, art. 29a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade.

É importante destacar que essa finalidade nem sempre é colocada em prática de maneira efetiva. Muitas vezes, a educação infantil é vista apenas como um espaço de cuidado e socialização, sem que se dê a devida importância ao seu papel no desenvolvimento integral da criança. Além disso, a falta de investimentos e políticas públicas adequadas pode comprometer a qualidade da educação infantil oferecida, prejudicando o desenvolvimento das crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, de acordo com Brasil (1998), mesmo que as crianças ainda não saibam ler, elas podem se familiarizar com a leitura através da audição de histórias contadas pelo professor.

A contação de histórias é uma forma lúdica de transmitir conhecimentos e um importante estímulo para a imaginação, pois ajuda as crianças a desenvolverem seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Por isso, a contação de histórias é vista como uma aliada valiosa da educação infantil.

A contação de histórias é uma prática antiga que tem se mostrado eficaz como recurso pedagógico na educação infantil.

Segundo Barbosa (2014), a contação de histórias é uma atividade que possibilita à criança construir seu imaginário e desenvolver a sua criatividade, possibilitando a aquisição de um vocabulário mais ampliado e o enriquecimento da linguagem oral e escrita.

Ao ouvir histórias, as crianças são convidadas a imaginar e a criar suas próprias versões da história, estimulando assim a imaginação e a criatividade. Através da exposição a diferentes tipos de histórias, as crianças podem aprender novas palavras, conceitos e estruturas gramaticais, o que pode ser benéfico para o seu desenvolvimento linguístico.

A respeito da importância da oralidade Rocha *et al.* (2022) enfatiza que:

[...] a oralidade na Educação Infantil é importante, pois, contribui para o enriquecimento da comunicação e da expressão, uma vez que as crianças fazem uso da linguagem a todo o momento, favorecendo assim a interação social, criatividade e criticidade do indivíduo. Neste sentido o educador deve assumir o compromisso de criar em seus alunos o hábito da leitura, por isso contar histórias se torna essencial para a formação da criança. (Rocha et al., 2002, p.2050)

Contar histórias na Educação Infantil é essencial para desenvolver habilidades comunicativas e sociais das crianças e para isso, o contador de histórias tem um papel fundamental na promoção da oralidade e da literatura na Educação Infantil, criando um ambiente acolhedor e estimulante para o aprendizado das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC-EI estabelece que “as aprendizagens e o avanço das crianças têm como eixos estruturantes as interações e brincadeira, proporcionando-lhes os direitos de conviver, colaborar, explorar, brincar, apresentar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 36).

A BNCC para a educação infantil é um importante documento de referência para a construção de práticas pedagógicas efetivas e inclusivas na educação infantil. O documento reforça a necessidade de se criar um ambiente acolhedor e lúdico na educação infantil, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

De acordo com Fonseca (2003), a contação de histórias na educação infantil é uma forma de favorecer o contato com a literatura desde a primeira infância, possibilitando a aquisição de conhecimentos e valores, bem como o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Além disso, a autora ressalta que a contação de histórias pode ser utilizada como recurso pedagógico em diversas disciplinas, como a matemática, a ciência e a história.

A contação de histórias é uma prática pedagógica que tem sido utilizada há muitos anos na educação infantil como forma de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças.

Segundo Bettelheim (1980), as histórias infantis podem ajudar as crianças a compreender questões complexas como a morte, o amor, o medo e a coragem, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

A importância das histórias infantis na formação das crianças, são de grande relevância, uma vez que as auxiliam a entender questões complexas de forma lúdica e envolvente. Ressaltamos ainda que a ênfase da imaginação e da criatividade na vida das crianças podem e devem ser estimuladas através das histórias.

Neste sentido existem três palavras mágicas que quando pronunciadas encantam as crianças e de acordo com Garcia (2003):

Era uma vez... tem sido a senha para se entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas que o encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? Porque ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas. (Garcia, 2003, p.10)

Para Baltieri e Oliveira (2019), além de estimular a imaginação e a criatividade das crianças, a contação de história pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da capacidade de interpretação de texto e da compreensão de conceitos abstratos.

Pode-se destacar que a contação de histórias continua sendo uma prática relevante e valorizada na educação infantil.

Segundo Barbosa (2014), a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da memória, do pensamento crítico e da formação de valores.

A autora também destaca que a contação de histórias pode ser utilizada como estratégia pedagógica para trabalhar temas transversais, como a diversidade cultural, a cidadania e a sustentabilidade.

Nesse contexto, é importante destacar que a contação de histórias não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma prática pedagógica com fundamentação teórica sólida e comprovada.

De acordo com Barbosa (2014) é preciso que os professores da educação infantil sejam capacitados para utilizar a contação de histórias de forma adequada e eficaz, levando em consideração os objetivos pedagógicos e as necessidades das crianças.

No entanto, é importante ressaltar que a contação de histórias na educação infantil não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma prática pedagógica séria e fundamentada.

Para Rocha et al. (2022), a prática de contar histórias estimula a imaginação e a capacidade narrativa das crianças, pois não se limita a simplesmente ler para elas, mas também as incentiva a recontar a história de maneira própria, seja através da fala ou de desenhos. Dessa forma, são desenvolvidas diversas habilidades importantes.

As autoras destacam a importância da prática de contar histórias na educação infantil, evidenciando como ela estimula diversas habilidades importantes no processo do desenvolvimento educacional das crianças. Entretanto, ressalta-se também a necessidade de um cuidado na escolha das histórias contadas e na forma como são contadas, a fim de garantir que sejam adequadas à faixa etária das crianças e promovam valores positivos.

Souza et al. (2016) ressaltam a importância de os professores conhecerem as teorias que fundamentam a contação de histórias e de planejarem cuidadosamente

as histórias a serem contadas, levando em consideração os objetivos pedagógicos e as características das crianças.

Estudos têm investigado a relação entre a contação de histórias e o processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação infantil.

Segundo Almeida e Menezes (2019), a contação de histórias pode ser utilizada como recurso pedagógico para a introdução de conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Além disso, a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional da criança, promovendo a empatia e a compreensão do mundo à sua volta.

De acordo com Almeida e Menezes (2019), a contação de histórias pode levar a criança a refletir sobre si mesma e sobre o outro, possibilitando uma maior compreensão e respeito pelas diferenças.

As crianças podem vivenciar diferentes perspectivas e realidades através da contação de história, o que contribui para uma maior empatia e compreensão do mundo ao seu redor. Esse instrumento educacional pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento socioemocional e cultural das crianças, ampliando seu repertório de experiências e conhecimentos.

Para Santos e Oliveira (2019), ao ouvirem histórias que abordam temas como respeito, solidariedade, amizade, entre outros, as crianças aprendem a lidar melhor com suas emoções e a desenvolver habilidades socioemocionais importantes para sua vida pessoal e social.

É importante ressaltar que a contação de histórias não é uma solução milagrosa para todos os problemas socioemocionais das crianças, mas é uma ferramenta valiosa que pode auxiliar na formação integral dos indivíduos.

De acordo com Xavier e Farias (2018), uma das importâncias da contação de histórias é a inclusão e a diversidade na educação infantil, visto que é por meio de histórias que abordam diferentes temáticas e realidades sociais que as crianças podem aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnicas e de gênero, desenvolvendo assim uma cultura de tolerância e inclusão social.

A valorização da diversidade e da inclusão na educação infantil é uma pauta importante e a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para abordá-la. No entanto, é necessário lembrar que a simples exposição a histórias que abordam esses temas não é suficiente para garantir a formação de valores e atitudes inclusivas. É importante que o trabalho com a diversidade seja constante e permeie todas as atividades da escola, para que a inclusão seja uma prática diária e não apenas uma atividade pontual.

Conforme Rocha et al (2022), quando a criança se identifica com a história que está sendo contada, ela consegue encontrar semelhanças com sua própria vida cotidiana, o que dá significado à história e ajuda a criança a entender melhor o mundo ao seu redor e as situações que ela pode enfrentar no convívio social. Ao ler uma história, a criança desenvolve um pensamento crítico e pode começar a pensar, questionar e duvidar, o que pode despertar uma curiosidade maior pelo assunto e a compreensão de que mudar de opinião é possível.

Segundo Loponte e Amaral (2021), a contação de história na educação infantil pode ser utilizada em diferentes contextos, como geografia, ciências, português, matemática, história, entre outras, pois proporcionam às crianças um contato com diferentes mundos e realidades, ampliando sua visão de mundo e estimulando sua imaginação e criatividade.

É importante ressaltar que a contação de histórias não deve ser vista como uma mera estratégia didática, mas sim como uma prática pedagógica que busca desenvolver a formação integral da criança, contemplando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, culturais e sociais.

Em seu estudo sobre a contação de histórias na educação infantil, Cunha e Almeida (2020), enfatizam a importância da técnica de contação de histórias no desenvolvimento de habilidades linguísticas, visto que ela estimula a compreensão, a expressão e a comunicação oral e escrita das crianças.

Evidenciamos que a ênfase nas habilidades linguísticas é importante, porém, é necessário considerar que a contação de histórias também contribua para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças, e que proporcione momentos lúdicos e prazerosos de aprendizagem.

Outras formas de desenvolvimento infantil podem ser alcançadas com a contação de história, assim como resalta Rocha *et al.* (2022):

A Contação de Histórias é uma forma interdisciplinar de aprendizagem. Através das histórias contadas, às crianças viajam no tempo, soltam a imaginação, e adquirem conhecimento de maneira lúdica. As histórias infantis estão ligadas também a outros modos de expressão como o movimento, a música, a arte, a autoimagem, imaginação, criatividade e interação (Rocha *et al.*, 2022, p. 2050).

Para Santos e Oliveira (2019), a contação de histórias também pode ser utilizada para abordar temas sensíveis, como bullying, preconceito, discriminação, entre outros, de uma forma lúdica e acessível para as crianças. Dessa forma, é possível promover a reflexão e o diálogo sobre esses temas de forma mais leve e natural.

Outro ponto importante é que a contação de histórias pode ser adaptada para atender as necessidades específicas de cada criança, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Loponte e Amaral (2021), a contação de histórias pode ser uma estratégia eficaz para estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com deficiência, por exemplo.

A contação de histórias deve ser adaptada às necessidades específicas de cada criança com deficiência, garantindo sua inclusão e participação plena na atividade. Além disso, é fundamental que os educadores sejam capacitados para utilizar a contação de histórias como uma ferramenta de inclusão, promovendo a diversidade e a valorização das diferenças.

Como afirma Cunha e Almeida (2020) é fundamental que educadores e gestores da educação infantil considerem a contação de histórias como um recurso pedagógico indispensável em sua prática pedagógica.

No entanto, é importante ressaltar que para que essa prática seja eficaz, é necessário que o educador esteja preparado para a atividade, conhecendo as diferentes técnicas de contação de histórias e selecionando histórias adequadas para as crianças em questão.

2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história é uma prática bastante difundida na educação infantil e sua eficácia se dá pelo fato de que as histórias contadas são capazes de instigar a imaginação e o pensamento crítico das crianças. Nesse contexto, as representações sociais também possuem um papel fundamental na contação de história.

Segundo Moscovici (2015), representações sociais são formas de pensamento socialmente elaboradas e compartilhadas tendo uma orientação prática e contribuem para construir a realidade. Ou seja, são as ideias, crenças e valores que permeiam uma determinada sociedade e que moldam o comportamento dos indivíduos.

As representações sociais são construções mentais elaboradas a partir das experiências individuais e coletivas, que permitem aos indivíduos a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais e culturais.

De acordo com Jodelet (2011), as representações sociais é um conjunto de crenças, valores e práticas que possibilita aos indivíduos a compreensão e interpretação da realidade social em que vivem.

Jodelet destaca a importância das representações sociais na compreensão da realidade social e neste sentido é importante lembrar que essas representações são construídas socialmente e influenciadas por fatores culturais e históricos, podendo variar de acordo com o contexto e a época.

Assim, a contação de história é influenciada pelas representações sociais presentes em cada contexto em que é praticada. Em um estudo realizado por Souza e Aguiar (2018), por exemplo, foi observado que as histórias contadas pelos professores em uma escola de educação infantil refletiam as representações sociais sobre gênero, raça e etnia presentes naquela comunidade.

O estudo realizado por Souza e Aguiar evidencia a influência das representações sociais na forma como as histórias são contadas e, conseqüentemente, na construção da identidade e das concepções das crianças sobre diversidade e inclusão.

No entanto, Souza et al. (2016), no que diz respeito às representações sociais da contação de histórias na educação infantil, destaca-se o estudo de que investigou as representações sociais de professoras de educação infantil sobre essa prática pedagógica.

As autoras identificaram que as professoras valorizam a contação de histórias como forma de estimular a imaginação e a criatividade das crianças, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e a formação de valores.

Outro aspecto importante é que as representações sociais podem influenciar a escolha das histórias a serem contadas.

Em um estudo realizado por Carvalho e Menezes (2020), foi constatado que as professoras de uma escola pública de educação infantil selecionavam histórias que reforçavam estereótipos de gênero e padrões de beleza presentes na sociedade.

No contexto da contação de histórias, as representações sociais influenciam a forma como os contadores de histórias selecionam, adaptam e narram as histórias, assim como a forma como as crianças ouvintes interpretam e se envolvem com as narrativas.

Conforme salienta Todorov (2014), a contação de histórias é uma atividade que envolve um diálogo entre o contador e o ouvinte, e que a compreensão da história depende da percepção que o ouvinte tem sobre o que está sendo contado.

É importante lembrar que a percepção do ouvinte também pode ser influenciada por suas próprias experiências e bagagem cultural, o que pode levar a diferentes interpretações e significados da história.

Jodelet (2015), afirma que as representações são construídas socialmente e são influenciadas pelas experiências individuais e coletivas de cada pessoa. Nesse sentido, as histórias contadas por um indivíduo serão influenciadas por suas representações sociais, que por sua vez são influenciadas pelas suas experiências de vida.

As representações sociais não são apenas influenciadas pelas experiências individuais e coletivas de cada pessoa, mas também pelas normas, valores e símbolos que são compartilhados por um determinado grupo social. Destaca-se ainda, que as representações sociais não são estáticas, mas estão em constante transformação e são influenciadas pelas mudanças sociais e históricas.

Essa ideia é reforçada por Sá (2019), que destaca a importância da análise das representações sociais na contação de histórias para que se possa compreender a relação entre o contador de histórias e o público ouvinte.

A autora argumenta que é preciso considerar as diferenças culturais, sociais e individuais que influenciam as representações sociais de cada um, para que a contação de histórias seja efetiva e possa atingir seu objetivo.

Segundo Rojo e Moura (2017), a contação de histórias pode ser vista como uma ferramenta importante para a construção de novas narrativas e representações sociais que valorizem a diversidade e a inclusão. Ao contar histórias que apresentem personagens de diferentes culturas, etnias, gêneros e orientações sexuais, por exemplo, é possível contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A contação de histórias, de fato, pode ser uma ferramenta importante para a construção de novas narrativas e representações sociais que valorizem a diversidade e a inclusão. Portanto, os contadores de histórias devem estar atentos à escolha das histórias que irão contar, buscando incluir personagens de diferentes culturas, etnias, gêneros e orientações sexuais. Dessa forma, é possível contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho adotou como percurso metodológico a abordagem mista, utilizando-se dos recursos quantitativos e qualitativos para dar suporte aos objetivos do artigo e a facilitar a compreensão e as análises dos dados encontrados.

Para Minayo (2009), a abordagem quantitativa utiliza a estatística para criar modelos abstratos ou descrever fenômenos que são regulares, recorrentes e externos ao sujeito. Já a abordagem qualitativa dedica-se aos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes. É importante destacar que essas abordagens não são opostas, mas complementares e podem ser relacionadas de maneira frutífera. Na área da educação, a pesquisa quali-quantitativa permite descrever e fundamentar evidências sobre os fenômenos observados pelo pesquisador.

Embora ambas as abordagens tenham suas especificidades e características próprias, elas podem ser utilizadas de maneira articulada para enriquecer a compreensão dos fenômenos investigados. Nesse sentido, a abordagem quali-

quantitativa pode ser vista como uma estratégia metodológica eficaz para a produção de conhecimento na área da educação.

De acordo com Gatti (2004), as pesquisas qualitativas e quantitativas não devem ser vistas como opostas, mas sim como complementares, uma vez que juntas proporcionaram uma compreensão mais completa dos fenômenos investigados.

A pesquisa quali-quantitativa é um exemplo de abordagem que combina as duas abordagens e pode ser particularmente útil na área da educação, onde as questões são frequentemente complexas e diversas.

A fim de compreendermos os dados do presente artigo, este trabalho se caracterizou como exploratório, uma vez que buscou compreender os mais variados aspectos do fenômeno estudado; e descritivo, visto que, descreveu as características da amostra de acordo com o contexto e fenômeno estudado.

Para a construção teórica, adotou-se o levantamento bibliográfico onde foram consultadas publicações científicas disponibilizadas em bases de dados como: SciELO, bibliotecas digitais de teses e dissertações, repositórios institucionais, Google acadêmico, periódicos Capes, livros e revistas científicas.

O grupo amostral contou com 50 participantes, sendo 25 alunos do curso de pedagogia e 25 professores da educação infantil. Buscou-se equiparar a quantidade de participantes para que fosse possível realizar comparações entre os dois grupos: professores e alunos

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um questionário eletrônico contendo dados sociodemográficos, uma questão aberta sobre a temática e um instrumento de associação livre de palavras (TALP). O questionário foi composto pelas seguintes questões: sexo, idade, local de nascimento, identificação se o(a) respondente era professor(a) ou aluno(a), se lecionava e em caso afirmativo, há quanto tempo lecionava, qual o período estava cursando (questão específica para os alunos), se já havia ouvido falar em contação de história, um questão aberta com a seguinte indagação: o que você sabe sobre a contação de história? O instrumento de associação livre de palavras, onde os participantes precisariam escrever cinco palavras que eles acreditassem que tinha relação com o termo "Contação de História".

A Técnica de Associação Livre de Palavras consiste em pedir para que os participantes elenquem quais as cinco primeiras palavras que lhes vêm à mente a partir de um estímulo indutor, no caso, a palavra "Contação de História". O objetivo da aplicação desta técnica será o de obter o conteúdo das Representações Sociais dos estudantes e professores da educação infantil frente ao recurso pedagógico da contação de história.

O objetivo da técnica é explorar associações espontâneas que um indivíduo pode ter com uma palavra, conceito ou tema, sem a influência da razão ou do pensamento crítico. Essas associações podem ser usadas para entender a percepção e a emoção do indivíduo em relação ao tópico, além de ajudar a identificar padrões de pensamento ou atitudes em grupos maiores de pessoas.

Os dados da TALP foram analisados através das Análises Prototípicas e de Similitude realizadas no Software para dados qualitativos Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - IRAMUTEQ. Os dados do questionário sociodemográfico foram analisados por meio de estatística descritiva.

A análise prototípica consiste em uma técnica estatística que busca identificar os termos mais representativos e recorrentes. A partir dessa análise, é possível

identificar os termos mais frequentes e, assim, compreender as principais ideias, temas e conceitos. Essa análise é importante para a identificação de padrões e tendências nos dados analisados.

Já a análise de similitude consiste em uma técnica estatística que busca identificar as similaridades e diferenças entre os dados. A partir dessa análise, é possível agrupar os dados em categorias, de acordo com suas similaridades e diferenças em relação a um conjunto de termos escolhidos pelo pesquisador.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Por meio do questionário sociodemográfico, foi possível coletar dados a fim de caracterizar a amostra do presente estudo. De acordo com os dados coletados 100% da amostra é do sexo feminino, com idades variantes de 20 a 48 anos ($M = 29,92$; $DP = 8,14$) sendo 98% ($n=49$) pertencentes ao Estado da Paraíba, onde 50% são professores da educação infantil e 50% alunos do curso de pedagogia.

Quanto aos que lecionam, temos uma maioria com percentual de 70% ($n=35$) da amostra, sendo que desse total, 32% lecionam há mais de dez anos. Em relação ao período em que os alunos se encontravam, constatamos que variou do 4º ao 10º período, sendo a maioria integrante do 6º e 8º com frequência percentual de 42,30% para cada período.

4.2 TALP: ANÁLISE PROTOTÍPICA

Pretendendo alcançar ao segundo objetivo específico do artigo, que consiste em identificar a estrutura da representação social da contação de história, com a finalidade de descrever os elementos constituintes do núcleo central e periféricos dessas representações, fez-se uso da TALP com o estímulo “contação de história”.

Os dados coletados com a TALP foram primeiramente tratados e colocados em uma planilha do programa Excel para composição do banco de dados. O tratamento se deu por meio de limpeza de palavras com significados em comum, essa limpeza ocorre por meio de substituição de sinônimos ou termos equivalentes por um único termo. Outro processo realizado antes da análise propriamente dita foi à lematização dos dados, que consistiu em agrupar palavras com a mesma raiz, eliminando as variações de gênero, número e tempo. A fim de tornar a análise mais precisa, pois palavras com a mesma raiz são agrupadas como um único termo.

Realizado todos os ajustes no banco de dados do Excel, o mesmo foi analisado com o auxílio do programa IRAMUTEQ, que produziu um quadro de quatro zonas para o referido estímulo. Neste sentido, foi elaborada a figura 1 que contém as palavras evocadas, a frequência e a ordem média de evocação. Ressaltamos que não houve casos omissos, o que nos levou ao total de 250 evocações. A construção da Figura 1 parte da frequência média igual, maior ou menor do que 11,24 participantes, numa ordem média de evocação em torno de 2,88.

Figura 1. Representações sociais de alunos e professores sobre a contação de história. F=frequência. OME= ordem média de evocações

Contação de História					
Núcleo Central			Sistema Periférico Próximo		
F ≥ 11,24 OME ≤ 2,88			F ≥ 11,24 OME > 2,88		
Evocações	F	OME	Evocações	F	OME
Criatividade	31	2,8	Fantasia	14	3,0
Lúdico	30	2,4	Alegria	12	3,2
Leitura	13	2,8			
Encantamento	12	2,8			
Zona de Contraste			Sistema Periférico Distante		
F < 11,24 OME ≤ 2,88			F < 11,24 OME > 2,88		
Evocações	F	OME	Evocações	F	OME
Crianças	11	2,5	Aprendizado	9	2,9
Concentração	9	2,4	Fábulas	9	2,9
Fantoches	7	2,7	Oralidade	7	3,9
Conhecimento	5	2,2	Livro	6	3,2
			Cultura	6	3,0
			Interação	5	3,8
			Personagens	5	3,4

No quadrante superior esquerdo encontram-se as palavras criatividade com (F=31; OME=2,8); lúdico (F=30; OME=2,4); leitura (F=13; OME=2,8) e encantamento com (F=12 ; OME=2,8), estas evocações evidenciam os elementos do núcleo central e são responsáveis pela consolidação das representações sociais da contação de história.

Observamos que no quadrante superior esquerdo as palavras que tiveram alta frequência e foram prontamente evocadas, como: criatividade; lúdico; leitura e encantamento, constituem o núcleo central da representação social da amostra estudada para o estímulo “contação de história”.

De acordo com os autores Wachelke e Wolter (2011), o núcleo central da representação social corresponde a palavras com alta frequência e baixa ordem de evocação. Neste contexto, o conhecimento compartilhado pelos professores de educação infantil e alunos do curso de pedagogia, caracteriza-se por conceber a contação de história como uma prática pedagógica de caráter criativo, lúdico que

tem como recurso a leitura e a promoção do encantamento dos que se envolvem na atividade.

Conforme Abric (2001), o núcleo central da representação social é composto pelos termos que, ao mesmo tempo, são evocados com maior frequência apresentando uma OME menor. Neste sentido, segundo Abric (2003) o núcleo central nesta perspectiva é o elemento unificador e estabilizador da representação social.

Segundo Santos (2019), a contação de histórias pode ser considerada uma estratégia educacional eficaz, uma vez que ela promove a criatividade para a leitura e escrita, além de instigar nos alunos o interesse pela leitura.

As evocações do núcleo central, lúdico, leitura e encantamento podem ser compreendidas na perspectiva de Rocha et al. (2022) quando as autoras ressaltam que o ato de ouvir histórias é uma experiência prazerosa e divertida para a criança, que é encantada pelo encadeamento dos fatos narrados. Mesmo as crianças que ainda não são capazes de ler, têm acesso ao universo dos livros por meio das histórias contadas.

O quadrante superior direito nomeado de sistema periférico próximo, apresentam as evocações fantasia (F=14 ; OME=3,0) e alegria (F=12 ; OME=3,2). Embora essas palavras não estejam compondo o núcleo central da representação social, já que apresentam uma ordem de evocação acima do ponto de corte (OME de 2,88), elas possuem uma alta frequência e devem ser levadas em consideração. De acordo com Abric (2003), as palavras presentes nesse quadrante abrangem os componentes periféricos que são considerados mais relevantes pelos participantes.

Sobre a evocação fantasia, Rocha et al (2022) destaca que contar histórias é também um exercício de imaginação de um universo paralelo ao que estamos habituados no nosso dia a dia. É uma oportunidade de se transportar para um mundo de fantasia, repleto de personagens distantes, mas ao mesmo tempo muito presentes em nossa vida.

Na zona de contraste, localizado no quadrante inferior esquerdo, encontram-se os elementos que apresentaram baixa ordem de evocação. Esta zona foi composta pelos termos: crianças (F=11 e OME=2,5), concentração (F=9 e OME=2,4), fantoche (F=7 e OME=2,7) e conhecimento (F=5 e OME=2,2). Conforme mencionado por Abric (2003), a presença de respostas na zona de contraste sugere uma composição que pode indicar duas possibilidades: ou essas respostas são apenas complementos do sistema periférico próximo, ou representam um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria. Essas respostas são minoritárias e, portanto, merecem atenção na análise das representações sociais.

Segundo Rocha e colaboradoras, a contação de história é um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação, a fantasia, emprega também para trazer valores morais, disciplinar e desenvolver o interesse pela leitura (ROCHA et al, 2022, p. 2056).

O sistema periférico distante composto pelas evocações: aprendizado (F=9 e OME=2,9), fábulas (F=9 e OME=2,9), oralidade (F=7 e OME=3,9), livro (F=6 e OME=3,2), cultura (F=6 e OME=3,0), interação (F=5 e OME=3,8) e personagens (F=5 e OME=3,4), agruparam as palavras que contém as evocações de menor frequência e que não foram prontamente evocadas. De acordo com Abric (2003), as evocações agrupadas nesse sistema periférico encontram-se distantes do núcleo central da representação social, podendo ser consideradas como componentes

secundários ou complementares, que não são tão relevantes para a maioria dos indivíduos, mas podem ser significativos para um subgrupo específico, apresentando nuances e diferenças dentro de uma representação social.

Compreendido as representações sociais em comum dos professores de educação infantil e dos alunos do curso pedagogia, buscou-se realizar outra análise a fim de verificar a existência de representações sociais distintas entre os dois grupos.

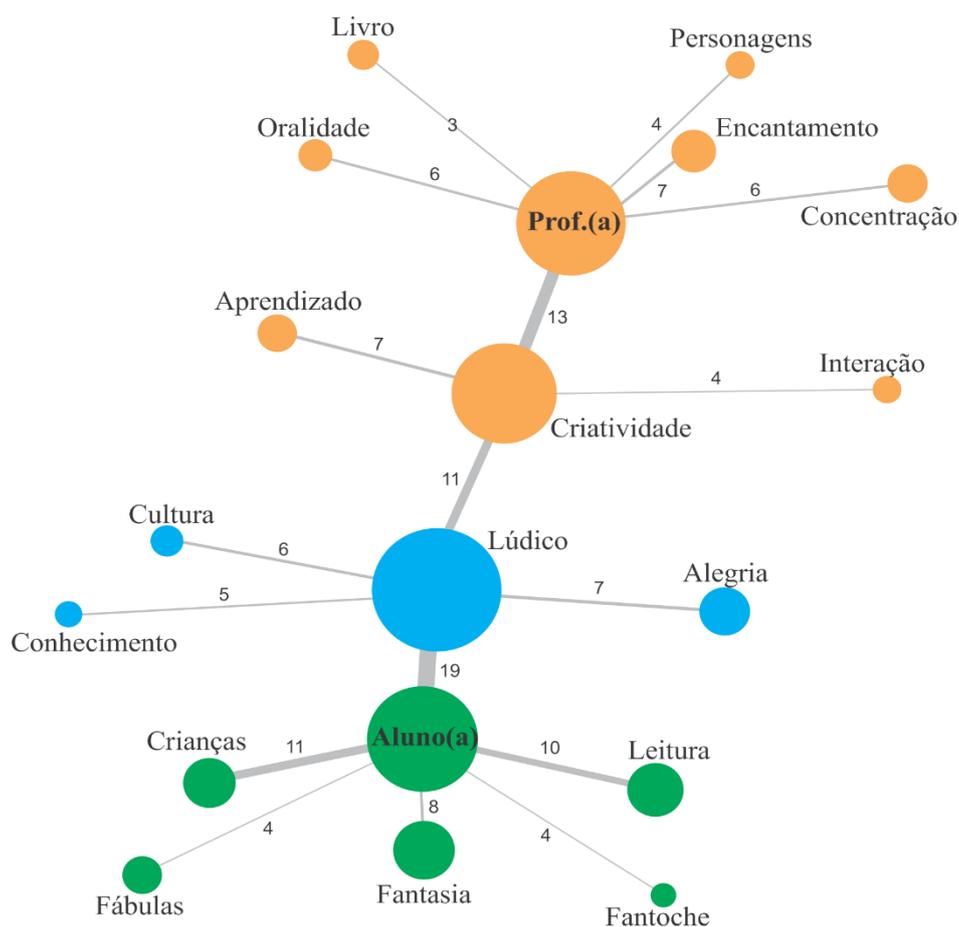
4.3 TALP: ANÁLISE DE SIMILITUDE

A fim de cumprir o terceiro objetivo que era de compreender as representações sociais dos professores de educação infantil e dos alunos do curso de pedagogia realizou-se a análise de similitude, resultando na figura 2.

A análise de similitude utilizou o mesmo banco de dados do Excel e contou com o auxílio do software IRAMUTEQ. Esta análise contou com dados do questionário sociodemográfico com a finalidade de verificar a ocorrência das Representações Sociais da amostra, levando em consideração as variáveis professoras e alunos.

A Figura 2 refere-se às representações dos professores de educação infantil e dos alunos do curso de pedagogia frente à palavra estímulo “contação de história”, contendo a frequência e a força da coocorrência entre as palavras. De acordo com Abric (2003), a observação da coocorrência das categorias possibilita a compreensão da estrutura da representação social por meio da força das ligações entre os elementos. Assim, é possível obter uma árvore máxima que evidencia a centralidade e a conexão dos diferentes componentes.

Figura 2. Gráfico da análise de similitude do estímulo indutor contação de história, considerando as variáveis professores da educação infantil e alunos do curso de pedagogia.



Podemos observar por meio da árvore máxima de similitude que a representação social em comum aos dois grupos (alunos e professores) são as evocações criatividade e lúdico que mantém forças de coocorrência (11), a palavra criatividade apresenta força de coocorrência com professor (a) (13) ao passo que se ramificam em aprendizado (7) e interação (7).

A presença de evocações como criatividade e lúdico em ambos os grupos sugere que a contação de histórias é vista como uma prática que envolve aspectos de diversão e imaginação, além de ser uma ferramenta que estimula a criatividade e o aprendizado.

Conforme Lima e Gomes (2021), a prática de contar histórias é uma ferramenta que pode estimular a reflexão nas diversas vertentes da docência. Além de incentivar o pensamento imaginativo e criativo, possibilita a problematização de questões relacionadas às necessidades dos envolvidos de forma reflexiva e imaginativa. Por meio de um contexto lúdico, a contação de histórias suscita possibilidades e estratégias de ação.

Por outro lado à evocação lúdico aproximasse mais da variável aluno (a) com força de coocorrência (19) e se ramificam nos termos cultura (6), conhecimento (5) e alegria (7). A presença de palavras como aprendizado, interação, cultura e conhecimento sugere que a contação de histórias pode ser vista como uma atividade que promove não apenas a imaginação e a diversão, mas também a aprendizagem e a formação cultural.

Para Castro e Souza (2011), a contação de histórias é um meio valioso de preservar a memória e a cultura de uma comunidade, e pode ser uma ferramenta para inovar o processo de ensino, especialmente no contexto da Educação. Ao criar um mundo imaginário, a contação de histórias estimula a mente, promove a criatividade, cria novas possibilidades e torna a aprendizagem mais agradável.

Nota-se uma diferenciação em relação às representações sócias dos professores de educação infantil em relação aos alunos do curso de pedagogia. Os professores (as) evocaram os termos oralidade (6), livro (3), personagens (4), encantamento (7) e concentração (6).

Na perspectiva de Lima e Gomes (2021), a contação de histórias envolve a memória, evoca lembranças e estimula a oralidade. É uma atividade que toca a alma, cativa, encanta, diverte e abre caminhos para o pensamento livre e desprendido. Possibilita o acesso à imaginação, às viagens e ao conhecimento, e, acima de tudo, à liberdade de expressão.

Em relação ao vocábulo encantamento, Souza (2022) ressalta que a contação de histórias transcende o simples encantamento, uma vez que aborda questões existenciais e expressa emoções, já que as histórias frequentemente apresentam conflitos, como o conflito entre o bem e o mal, o que instiga as crianças a refletirem sobre possibilidades de superação de obstáculos e dilemas apresentados na história.

Para Castro e Souza (2011) a contação das histórias convida aqueles que as ouvem a mergulhar em uma imaginação fértil e perspicaz, levantando questões sobre aspectos muitas vezes não percebidos na rotina diária. Elas representam um convite para reflexão e para se aventurar pelo inconsciente em busca de respostas para inquietações pessoais.

A representação social sobre o estímulo “contação de história” por parte dos alunos do curso de pedagogia pautou-se nos vocábulos: crianças (11), fábulas (4), fantasia (8), Leitura (10) e fantoche (4).

Moia et al (2023) ressalta que optar por uma estratégia pedagógica, como a contação de histórias, na etapa da educação infantil possui grande relevância para o desenvolvimento integral da criança, ao estimular fantasia por meio do brincar, resultando em uma prática educativa significativa e transformadora em sala de aula.

Os termos evocados pelos professores (as), pode indicar uma abordagem mais tradicional na contação de histórias, enfatizando a leitura e a importância dos personagens. Enquanto que os alunos (as) evocaram termos que pode indicar uma abordagem mais lúdica e interativa na contação de histórias, enfatizando a imaginação e o uso de recursos como fantoches para envolver as crianças na história.

Essas diferenças podem refletir diferentes abordagens pedagógicas entre os professores de educação infantil e os alunos do curso de pedagogia em relação à contação de histórias. Ao mesmo tempo em que os professores tendem a enfatizar a leitura e a importância dos personagens, os alunos parecem mais interessados em criar um ambiente lúdico e interativo para as crianças.

As evocações relacionadas à concentração e encantamento por parte dos professores e às fábulas, fantasia e fantoches por parte dos alunos, sugerem que a contação de histórias pode ser vista como uma atividade que engaja emocionalmente os participantes e contribui para o desenvolvimento de habilidades de concentração e imaginação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa para identificar a estrutura da representação social da contação de história, foram identificados os elementos constituintes do núcleo central e periférico dessas representações. Foi observado que as palavras que compõem o núcleo central são "criatividade", "lúdico", "leitura" e "encantamento". Essa constatação sugere que a contação de histórias é vista como uma prática pedagógica que envolve aspectos criativos, lúdicos, que faz uso da leitura e tem como objetivo encantar aqueles que participam da atividade.

Esses resultados corroboram com a literatura, que aponta a contação de histórias como uma estratégia educacional eficaz para promover o interesse pela leitura e escrita, bem como para instigar a criatividade dos alunos. É importante destacar que os resultados obtidos com a análise prototípica podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para o aprimoramento do ensino de literatura e da formação de leitores críticos.

A análise prototípica indicou que a criatividade, o lúdico, a leitura e o encantamento são conceitos valorizados pelos professores e alunos no contexto da educação infantil. Essas palavras sugerem a importância de tornar a aprendizagem mais envolvente, prazerosa e significativa para as crianças, estimulando a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Considerando a importância da contação de histórias como uma estratégia educacional efetiva para promover a criatividade, leitura e escrita, é possível concluir que compreender a estrutura da representação social da contação de histórias pode subsidiar ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, este estudo pode contribuir para a formação de professores e futuros professores, uma vez que destaca a importância da contação de histórias como uma prática pedagógica eficaz e identifica os elementos constituintes do núcleo central da representação social desse fenômeno.

Observou-se diferenciação entre as representações sociais dos professores de educação infantil e dos alunos do curso de pedagogia, neste sentido, ressalta-se que essas diferenças podem estar relacionadas às diferentes experiências e vivências desses grupos em relação à contação de histórias. Essas diferenças podem influenciar a forma como a atividade é planejada e conduzida, e é importante considerá-las ao trabalhar com crianças em contextos educacionais.

Embora os resultados deste estudo apontem para uma percepção positiva da contação de histórias como prática pedagógica, é crucial salientar que a amostra investigada é constituída exclusivamente por mulheres, o que restringe a generalização dos resultados para outras populações. Ademais, a maioria dos participantes é composta por professores da educação infantil e alunos de pedagogia, o que pode ter impactado as representações sociais encontradas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **O estudo experimental das representações sociais**. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp.155-171). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

ABRIC, J-C. (2003). **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes**. In: Campos, P. H. F & Loureiro, M. C. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG. pp. 37-57, (2003).

ALMEIDA, Raquel; MENEZES, Fábio. **Contação de histórias e matemática: uma proposta para o ensino na educação infantil**. In: VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2019, Curitiba. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2019.

BAJARD, E. **Final, onde está a leitura?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 13. nov. 1992. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209217.pdf>.

BALTIERI, L.; OLIVEIRA, M. **Contação de histórias: uma estratégia para a formação de leitores na educação infantil**. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 7, n. 2, p. 89-96, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.30907/1981-1861.v7i2.113>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por que contar histórias?** São Paulo: Ática, 2014.

BARBOSA, M. C. S. **A contação de histórias na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2014, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2014.

BATISTA, A. L.; FONSECA, M. C. **A arte de contar histórias: uma reflexão sobre a prática da contação de histórias**. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 6, n. 1, p. 48-57, 2019. Disponível em:
<https://www.uninter.com/rbipe/wp-content/uploads/2019/05/8.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3, Brasília, DF. 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

BORDINI, M. P.; AGUIAR, V. R. **Contação de histórias: uma proposta de trabalho em sala de aula**. Revista Educação em Questão, v. 57, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15107>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, L. M.; SANTANA, M. A. **A importância da contação de histórias na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, n. 5, p. 92-106, 2021.

CARVALHO, L. A. R.; MENEZES, V. L. M. **A contação de histórias na educação infantil: reflexões sobre a seleção de histórias**. Revista Práxis, v. 12, n. 23, p. 55-65, 2020.

CASTRO, A. S.; SOUZA, G. M. C. **Contos e encantos na literatura de Malba Tahan no Ensino Fundamental**. RevistAleph. Dez. ANO V n 16, 2011.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências nação**. São Paulo: Paulus, 2002. CIA NEIA E NANDO. Contação de Histórias.

CUNHA, G.; ALMEIDA, S. **A contação de histórias na educação infantil: uma experiência pedagógica**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, n. 1, p. 210-222, 2020.

CUNHA, F. R.; ALMEIDA, J. S. **A contação de histórias como estratégia pedagógica para o desenvolvimento infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 8, p. 52-66, 2020.

FARIA, et al;. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**. Mediação, Pires doRio-GO, v.12, n.1, p.30-48, jan.-dez.2017.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

FONSECA, Maria Tereza M. **Contando histórias na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, W. Et al. **Histórias e oficinas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Fapi, 2003. (Série Baú do contador de história, v. 5).

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015. p. 17-44.

LIMA, J. C.; GOMES, V. **Contribuições da contação de histórias na educação infantil: narrativas e reflexões**. Conjecturas, Vol. 21, n 7, 2021.

LOPONTE, L. F.; AMARAL, J. C. **A contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil**. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Norte, v. 1, n. 1, p. 45-55, 2021.

LOPONTE, L. L.; AMARAL, R. A. **Contação de histórias como estratégia pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 4, p. 583-598, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1980-54782021000400009>

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social.** In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MOIA, M. L.; URBANO, F. W.; SILVA, D.L.B. **Do era uma vez ao agora: a importância da literatura infantil, através da contação de histórias, para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil.** Revista Campo da História, v. 8, n. 1, 2023.

ROCHA, S. A. et al. **A importância da contação de história na educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.05. maio. 2022

ROJO, J. R. M.; MOURA, D. F. **Contação de histórias e a construção de narrativas inclusivas: uma experiência em sala de aula.** Revista Internacional de Educação e Diversidade, v. 2, n. 2, p. 138-150, 2017.

SÁ, E. S. S. de. **O papel das representações sociais na contação de histórias.** In: FONSECA, L. M. da; COUTO, E. C. do (Orgs.). Contação de histórias: múltiplos olhares. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 87-101.

SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, F. M. **Contação de histórias e a formação socioemocional de crianças.** Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, v. 20, n. 2, p. 175-189, 2019.

SANTOS, A. M.; OLIVEIRA, A. R. **A contação de histórias como recurso pedagógico para a abordagem de temas sensíveis na educação infantil.** Revista Multidisciplinar da UNIESP, v. 6, n. 1, p. 57-68, 2019.

SOUZA, Adriana Nascimento de; PETER, Maria da Glória Carvalho; ARAÚJO, Maria Cristina Soares de. **Representações sociais de professoras sobre a contação de histórias na educação infantil.** Revista Educação em Questão, v. 54, n. 40, p. 58-78, 2016.

SOUZA, V. S.; AGUIAR, M. A. S. **A contação de histórias na educação infantil: uma análise das representações sociais dos professores.** In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2018, São Luís. Anais eletrônicos... São Luís: UFMA, 2018. p. 1-12.

SOUZA, V. M. **A contação de histórias e o desenvolvimento socioemocional da criança na educação infantil.** (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2022.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D.. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Educere et Educare. São Paulo, vol.6, n.12, p.235-249, Jul/Dez 2011.

TODOROV, T. A Literatura em Perigo. Difel, 2014.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. P. **Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27(4), 521-526, 2011.. doi:10.1590/S0102-37722011000400017

XAVIER, S. S.; FARIAS, L. P. **Contação de histórias como ferramenta de inclusão e diversidade na educação infantil**. Revista Educação em Questão, v. 56, e32839, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n50ID32839>.

