

CRIST WILIAN DE MOURA BARBOSA DA SILVA
ORGANIZADOR



QUEILA OLIVEIRA DE ALMEIDA ARRUDA

ADRIANO BISMARCK DA SILVA LUCAS

MONICA VICENTE DE OLIVEIRA CUNHA

JOSIMAR CARLOS DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ELENICE PATRICIO BEZERRA

ARLENE ALVES DE ALMEIDA RAMOS

ISABEL SILVA MAGALHÃES

FERNANDA OLIVEIRA SOUZA SERRA

MEIRE LUCINDA CORREA

WALDIZE XAVIER LIMA

ELIANE DE MORAIS MARTINS DOS SANTOS

WANESSA CARDOSO FELIX

LUANA MOREIRA DA SILVA

ELIANE CRISTINA ALVES



São Paulo | 2024

CRIST WILIAN DE MOURA BARBOSA DA SILVA
ORGANIZADOR



QUEILA OLIVEIRA DE ALMEIDA ARRUDA

ADRIANO BISMARCK DA SILVA LUCAS

MONICA VICENTE DE OLIVEIRA CUNHA

JOSIMAR CARLOS DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ELENICE PATRICIO BEZERRA

ARLENE ALVES DE ALMEIDA RAMOS

FERNANDA OLIVEIRA SOUZA SERRA

WALDIZE XAVIER LIMA



ISABEL SILVA MAGALHÃES

MEIRE LUCINDA CORREA

ELIANE DE MORAIS MARTINS DOS SANTOS

WANESSA CARDOSO FELIX

LUANA MOREIRA DA SILVA

ELIANE CRISTINA ALVES

São Paulo | 2024

1.^a edição

**FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

ISBN 978-65-6054-079-8



ORGANIZADOR

Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva

AUTORES

Adriano Bismark da Silva Lucas
Queila Oliveira de Almeida Arruda
Elenice Patricio Bezerra
Josimar Carlos de Oliveira
Monica Vicente de Oliveira Cunha
Arlene Alves de Almeida Ramos
Eliane de Moraes Martins dos Santos
Fernanda Oliveira Souza Serra
Meire Lucinda Correa
Waldize Xavier Lima
Luana Moreira da Silva
Wanessa Cardoso Felix
Eliane Cristina Alves
Isabel Silva Magalhães

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2024

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação e experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental [livro eletrônico] / Organizador Crist Wilian de Moura Barbosa da Silva. – São Paulo, SP: Arche, 2024.
241 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-079-8

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Silva, Crist Wilian de Moura Barbosa da.

CDD 370.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE, cancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright*© 2024 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutorando. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt - MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Caros leitores, educadores e pesquisadores,

É com grande entusiasmo que apresentamos o livro digital "Formação e Experiências Pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental". Esta obra é o resultado da colaboração entre especialistas em educação que compartilham as suas pesquisas, inovações e práticas pedagógicas visando enriquecer o ensino para crianças e adolescentes. Este livro é uma ferramenta prática, pensada para transformar teorias educativas em práticas eficazes e envolventes, atendendo às necessidades dos alunos de hoje.

No primeiro capítulo, A Música nas Práticas e nos Saberes da Educação Infantil, exploramos o poder pedagógico da música, que vai além da sua beleza artística, como um estímulo ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O capítulo sugere metodologias para integrar a música ao cotidiano escolar, criando um ambiente de aprendizado alegre e inclusivo.

Avançamos com O Desenho nas Atividades Lúdicas na Educação Infantil, destacando como o desenho serve como meio de expressão e comunicação. Discutimos técnicas para potencializar o aprendizado através de atividades que fomentam a criatividade e a imaginação.

O terceiro capítulo, Literatura Infantil na Alfabetização e no Letramento, examina como a literatura pode desenvolver habilidades de leitura e escrita, utilizando abordagens que incentivam o amor pela leitura e melhoram a fluência e compreensão.

Em Cinema na Educação Física das Séries Iniciais, consideramos o

uso inovador do cinema como ferramenta educacional, que proporciona aos alunos novas perspectivas sobre movimento, saúde e esporte, integrando também elementos de narrativa e crítica cinematográfica.

O capítulo Jogos Matemáticos e Metodologias Diversificadas no Processo de Ensino e Aprendizados para os Alunos de Quinto Ano apresenta estratégias usando jogos matemáticos para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, promovendo o raciocínio lógico e adaptando o ensino às diversas necessidades de aprendizagem.

Em Gestão Escolar: Um Trabalho pelo Currículo nas Escolas Cívico-Militares, discutimos as particularidades da gestão escolar em ambientes cívico-militares, mostrando como práticas administrativas e de liderança podem promover disciplina, respeito e desempenho acadêmico.

A Importância da Leitura no Ensino e Aprendizado dos Estudantes enfatiza a leitura como uma habilidade essencial para o sucesso educacional e pessoal, propondo métodos para engajar os estudantes com textos educativos e estimulantes.

Nos capítulos sobre Arte e Música, Brincadeiras e Dinâmicas, Ludicidade e a Importância dos Jogos no Processo de Aprendizagem, reforçamos como esses elementos são vitais para o desenvolvimento integral dos alunos, integrando-os ao cotidiano escolar para uma educação mais completa e envolvente.

Inclusão Social no Ensino Fundamental discute estratégias para promover ambientes de aprendizado acolhedores e acessíveis, respeitando as necessidades individuais de cada aluno.

Em Processo de Alfabetização no Ensino Fundamental, exploramos

metodologias eficazes de alfabetização que garantem que todas as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Finalmente, em *Uso das Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças*, analisamos como as novas tecnologias podem ser integradas ao processo educativo, enriquecendo o ensino e facilitando a aprendizagem mediante ferramentas digitais.

Esperamos que "Formação e Experiências Pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental" inspire e inove sua prática educacional, contribuindo significativamente para a educação das futuras gerações.

Boa leitura a todos,

Os autores

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| A MÚSICA NAS PRÁTICAS E NOS SABERES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 12 |
| O DESENHO NAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 31 |
| LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO | 51 |
| CINEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS | 70 |
| JOGOS MATEMÁTICOS E METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DE QUINTO ANO | 90 |
| GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO PELO CURRÍCULO NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES | 103 |
| A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO E APRENDIZADO DOS ESTUDANTES | 123 |
| ARTE E MÚSICA NO ENSINO DAS CRIANÇAS | 136 |
| BRINCADEIRAS E DINÂMICAS NO APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 148 |
| LUDICIDADE NO ENSINO INFANTIL | 160 |
| A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL | 172 |
| INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL | 186 |
| PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL | 199 |
| USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS | 211 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 224 |

CAPÍTULO I

A MÚSICA NAS PRÁTICAS E NOS SABERES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriano Bismark da Silva Luca

RESUMO

A música se potencializa como um recurso didático nas situações de aprendizagens da educação infantil, pois as brincadeiras e as músicas são elementos componentes de toda a infância das crianças. Na situação de aprendizagem, a música promove as suas contribuições no desenvolvimento das atividades lúdicas. O objetivo geral deste estudo foi discutir as contribuições das músicas na construção de práticas e saberes das crianças pequenas na educação infantil. Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. A abordagem da música como recurso didático estimula os professores a discutirem a sua aplicação na educação infantil, compreendendo as suas potencialidades e os seus desafios nas práticas e saberes da aprendizagem escolar das crianças pequenas. A música se tornou um recurso didático que media e facilita a aprendizagem das crianças nas situações didático-pedagógicas da educação infantil, principalmente por meio de brincadeiras musicadas que possibilitam a abordagem de diversos conteúdos da realidade social delas.

Palavras-chave: Crianças Pequenas. Educação Infantil. Música. Práticas e Saberes. Recurso Didático.

ABSTRACT

Music is potentiated as a didactic resource in learning situations in early childhood education, as games and music are component elements of children's entire childhood. In the learning situation, music promotes its contributions in the development of ludic activities. The general objective of this study was to discuss the contributions of songs in the construction of practices and knowledge of young children in early childhood education. This study qualifies as a bibliographical research. The approach to music as a didactic resource encourages teachers to discuss its application in early childhood education, understanding its potential and challenges in the practices and knowledge of school learning for young children. Music has become a didactic resource that mediates and facilitates children's learning in didactic-pedagogical situations of early childhood education, mainly through musical games that make it possible to approach different contents of their social reality.

Keywords: Little Children. Child education. Music. Practices and Knowledge. Didactic Resource.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da criança abrange diversas vivências e aprendizagens nos variados espaços sociais, principalmente nos ambientes familiar e escolar. Na educação infantil, as crianças constroem as suas aprendizagens nas atividades lúdicas, que se utilizam de recursos didáticos para apoiar as crianças nas construções de ações, narrativas, saberes e compreensões. A prática na educação infantil compreende brincadeiras e jogos, mas possuem objetivos em relação ao desenvolvimento global e à aprendizagem das crianças pequenas. Os saberes se desenvolvem nas situações de aprendizagens da educação infantil, a partir das atividades lúdicas, mediadas pelos professores.

A música se potencializa como um recurso didático nas situações de aprendizagens da educação infantil, pois as brincadeiras e as músicas são elementos componentes de toda a infância das crianças. Na situação de aprendizagem, a música promove as suas contribuições no desenvolvimento das atividades lúdicas. Considerada a abordagem deste estudo, definiu-se a seguinte questão problema deste estudo: Quais são as contribuições das músicas nas práticas pedagógicas da educação infantil?

O objetivo geral deste estudo foi discutir as contribuições das músicas na construção de práticas e saberes das crianças pequenas na educação infantil. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar as crianças pequenas no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil; compreender a música e as suas construções para as crianças; refletir sobre a música como recurso didático na fomentação de práticas e saberes na educação infantil.

As práticas pedagógicas da educação infantil devem ser dinâmicas, sendo pensadas e modificadas, continuamente, para as situações de aprendizagem serem atraentes e interessantes para as crianças pequenas. A abordagem deste tema possibilita que os professores reflitam sobre as potencialidades da inserção das músicas como recursos didáticos nas situações de aprendizagem da educação infantil. As discussões sobre este tema derrubam concepções preconceituosas e equivocadas sobre a condição de recurso didático da música no processo de ensino-aprendizagem escolar das crianças pequenas.

Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, embasada

no levantamento realizado em diversos estudos sobre o tema na literatura acadêmica. O desenvolvimento deste estudo se apresenta em três partes. Inicialmente, contextualiza-se a educação infantil, considerando o desenvolvimento das aprendizagens das crianças pequenas no ambiente escolar. Sequencialmente, compreendeu-se a música, pela sua dimensão e as suas construções para as crianças pequenas. Finalmente, refletiu-se sobre a música na condição de recurso didático na construção de práticas e saberes pelas crianças na educação infantil.

2. APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil desenvolveu-se consoante as demandas que surgiram na sociedade no decorrer do tempo, mas a base da sua construção foi a construção histórica do sentimento de infância na sociedade. Maia (2012) aborda que o sentimento de infância surgiu a partir dos séculos XVII e XVIII, assumindo diferentes significados no decorrer do tempo, a partir das especificidades das crianças e das relações sociais. De acordo com esta autora, as crianças passaram a ser visualizadas como seres de direitos e na condição de desenvolvimento a partir do século XX, num cenário em que a criança e a família passam por uma transformação que as colocam na posição central da dinâmica social.

Marques e Sperb (2012) demonstram uma concepção de escola dada pelas crianças, que destaca atividades assistenciais (alimentação, dormir/descansar) e atividades pedagógicas (atividades expositivas e contação de histórias) na educação infantil. De acordo com estas autoras, as crianças pequenas podem evidenciar as incoerências entre o difundido pela escola e a práxis pedagógica, demonstra que as crianças são capazes de participarem das discussões referentes aos temas do seu interesse. A percepção das crianças sobre a escola é construída nas suas vivências neste ambiente, conseqüentemente, elas podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil.

Na contemporaneidade, as aprendizagens das crianças não se desenvolvem como um elemento natural, pois são construídas mediante a influência de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. Maia (2012) observa que o enfoque da educação infantil é condicionado às concepções que marcam o processo da sua implementação, formação, construção e condução. Koslinski *et al.* (2022) compreendem a relevância de programas detentores dos objetivos de empoderar as escolas e oferecer condições para estas apoiar as famílias na construção de ambientes de aprendizagem em casa.

A integração entre a assistência e a escolarização se tornou uma especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas, demandada pelas famílias em seu contexto. Agostinho (2016) salienta que o interesse pelo aprofundamento sobre as especificidades da educação infantil é decorrente da busca por vencer práticas existencialistas e escolarizantes, construídas em

conformidade com o ensino fundamental, para as crianças vivenciarem plenamente a sua infância. A referida autora compreende que a relevância da educação infantil é embasada no aumento significativo das crianças mais precocemente e em maior quantidade nas creches e pré-escolas.

Além disso, a compreensão do desenvolvimento das aprendizagens das crianças no ensino fundamental vem passando pela observação das crianças na educação infantil. Marques e Sperb (2012) identificam um reconhecimento social de que uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida contribui para o desenvolvimento das crianças. As referidas autoras ressaltam que as ideias e as diretrizes das escolas de educação infantil são construções dos adultos, sem a participação das crianças, sendo que as opiniões delas são fundamentais no seu grupo cultural.

Koslinski *et al.* (2022) salientam que a expansão e o desenvolvimento de marcos regulatórios e diretrizes curriculares para educação infantil são bastante recentes no país. A legislação não é garantia de processos educacionais de qualidade na educação infantil, demanda-se que as estratégias de ensino fomentem as habilidades e competências cognitivas e socioemocionais das crianças pequenas no ambiente escolar, necessárias em diversas situações das suas vivências na sociedade.

Os professores devem promover espaços para as crianças pequenas demonstrarem os seus conhecimentos prévios e as suas opiniões, para elas se desenvolverem nas situações de aprendizagem. As crianças pequenas desenvolvem ações, construções e narrativas, a partir de estímulos nas atividades lúdicas aplicadas nestas situações de aprendizagem do ambiente escolar.

As escolas de educação infantil podem ser evidenciadas por diversos significados, pois a sua significação é influenciada por seus agentes e pelo seu contexto. Maia (2012) salienta que a educação infantil possui um sentido amplo, em decorrência da sua capacidade de englobar todas as modalidades educativas vivenciadas pelas crianças pequenas antes de sua escolarização obrigatória. Assim, a respectiva autora indica que a educação infantil pode ser relacionada às formas de socialização e de experiência escolarizada institucional, que antecedem ao ensino fundamental.

Koslinski *et al.* (2022) observam as desigualdades educacionais no início da escolarização, uma condição que chama atenção para as formas de diálogo entre os ambientes familiares e escolares, em que as crianças transitam diariamente. De acordo com estes autores, as escolas de educação infantil

possuem um conjunto de oportunidades significativas para apoiar as famílias na compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Neste contexto da educação infantil, as crianças defrontam-se com as construções e narrativas das músicas, que possuem abordagens direcionadas especificamente para elas.

3. AS CRIANÇAS MEDIANTE A MÚSICA

As crianças buscam explorar os ambientes, objetos, as construções e as narrativas, em que se defrontam em determinadas situações. Lima e Sant'anna (2014) enfatizam que as crianças convivem com a música desde a fase inicial da sua infância, sendo que a maioria das crianças gostam de ouvir e cantar músicas. Segundo estas autoras, há música para adormecer, dançar, chorar e lutar, evidenciando uma ritualística e uma cultura musical. A música se devolve em diversas culturas, e se disseminam pelo processo de globalização na contemporaneidade.

Eugênio, Escalda e Lemos (2012) observam que a compreensão adequada do som se encontra condicionada na integridade de todo o sistema auditivo. Segundo estas autoras, o ambiente musical de desenvolvimento do indivíduo exerce papel essencial na construção do seu potencial de aprendizado dos elementos da música, conseqüentemente, as habilidades auditivas facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem dos mecanismos cognitivos. A diversidade musical oportuniza diversas situações de desenvolvimento da linguagem e do conhecimento do indivíduo, pois as letras das músicas possuem a capacidade de retratar diversos variados temas e os seus conteúdos e percepções.

Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) enfatizam que a educação musical deve constar nas fases de desenvolvimento da criança, por representar a melhor fase para se estimular o senso de ritmo e a audição. As referidas autoras compreendem que a música desperta a sensibilidade e a interação no canto. As letras da música podem ser interpretadas por diversas formas pelo indivíduo, pois a sua interpretação é influenciada pelas suas vivências.

A música possibilita que o indivíduo desenvolva reflexões sobre as suas vivências e concepções construídas em seu cotidiano, mediante o seu processo de conscientização da relação do conteúdo da música com a realidade social. Gohn e Istravacas (2010) compreendem que a visão de mundo de uma determinada época direciona o papel que a música desenvolve, contemplando a valorização de suas funções e das suas práticas, estabelecidas entre os diferentes grupos sociais. De acordo com estas autoras, a música representa uma arte universal, que torna o homem um artista no processo de criação, que consiste na combinação de som e silêncio. A música se apresenta como um fator de atração da atenção dos indivíduos para

determinados conteúdos, ações, objetos, narrativas e construções.

A aprendizagem musical é desenvolvida pelo indivíduo em diversas situações, inclusive aquelas relacionadas ao seu lazer, pois demanda-se o vivenciamento do conteúdo da música, independentemente de haver a intencionalidade da aprendizagem. Eugênio, Escalda e Lemos (2012) salientam que as habilidades cognitivas compreendidas na aprendizagem musical se relacionam com a aquisição fonológica, desenvolvimento e abrangência da linguagem oral e escrita, desenvolvimento musical, aprimoramento do processamento auditivo e das habilidades matemáticas. A música evidência que o desenvolvimento humano passa por componentes culturais presentes nas vivências do indivíduo.

Finger *et al.* (2016) visualizam a música como um componente de enriquecimento do desenvolvimento humano, promovendo bem-estar e apoio em outras áreas de formação plena do indivíduo, como na autoestima, no autoconhecimento, na expressão, no equilíbrio e na integração social. Os referidos autores observam que a música é identificada em diversos aspectos da vida das pessoas, especificando as seguintes dimensões: fisiológica, proporciona relaxamento muscular e alívio da ansiedade; psicológica, libera estados emocionais e manifestação dos sentimentos; e intelectual, contribui para manutenção ativa dos neurônios e facilitação da aprendizagem. As dimensões humanas evidenciam as contribuições da música na formação e desenvolvimento das pessoas, apesar das especificidades da identidade do indivíduo e dos grupos sociais de sua vivência.

Gohn e Istravacas (2010) visualizam a música como o elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações definidas com eles. No contexto, a música se define na diversidade de relações, que envolve diversos objetos e elementos que passam pela compreensão humana. As referidas autoras enfatizam que a música permite que o indivíduo desenvolva uma relação intrínseca com as capacidades de se compreender o mundo, quando se compreende a música como o elo entre o som e o silêncio. A música não fomenta somente as relações do indivíduo consigo mesmo e com a sua realidade, mas permite um ambiente favorável para a construção de relações sociais.

Tennroller e Cunha (2012) salientam que a linguagem musical defende a concepção de que o conhecimento é construído a partir da vivência individual, conseqüentemente, todos detêm o direito de cantar, mesmo que seja desafinado e sem senso rítmico. Os referidos autores enfatizam que as

competências musicais se desenvolvem por meio da prática regular e encaminhada, embasando-se no respeito, valorização e estímulos na criação musical. As práticas com a música podem ser desenvolvidas em diversos espaços sociais, observadas as suas respectivas condições.

A música se relaciona com o desenvolvimento da percepção pelos ouvidos, músculos e sistema nervoso. Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) abordam que a música possui o seu caráter educativo e disciplinador, que atua em benefício do ouvido, dos músculos e do sistema nervoso. Segundo estas autoras, as qualidades receptivas são estimuladas pelo ouvido mediante a música, uma condição que contribui para o aluno desenvolver uma estrutura comportamental no tempo e no espaço, embasada em conhecimentos agregados.

Os resultados agradáveis aos ouvidos podem ser percebidos de diferentes formas entre os indivíduos nos grupos sociais. Eugênio, Escalda e Lemos (2012) indicam que as escalas musicais são formadas por sons detentores de relações musicais precisas entre si, permitindo resultados agradáveis aos ouvidos, quando se combinam em determinadas construções. De acordo com estas autoras, a base da harmonia de superposição dos sons musicais é o agregado entre as relações matemáticas e as características intrínsecas das vibrações sonoras. As relações matemáticas fornecem a racionalidade nos processos de produção e aprendizagem musicais, que aprimora as suas construções de narrativa, expressão e linguagem. Assim, a música se constrói como recurso didático nas situações de aprendizagem com as crianças pequenas.

4. O RECURSO DIDÁTICO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O recurso didático ocupa um papel estratégico nos processos de mediação e facilitação da aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil. Considerado os aspectos da música no desenvolvimento humano, ela é ressignificada como um recurso didático nas estratégias de ensino com as crianças pequenas, compreendendo as suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem escolar. A música pode abordar uma grande diversidade de temas das vivências das crianças em seu cotidiano.

Gohn e Istravacas (2010) ressaltam que a elaboração do trabalho com a música na condição de recurso didático demanda: conhecimento, organização do tempo, jogos e brincadeiras, organização do espaço, fontes sonoras, registros, compreensão do fazer musical e apreciação musical. A compreensão do contexto de aprendizagem significativa pelas crianças passa pelo acompanhamento da música na atividade pedagógica.

As atividades lúdicas das brincadeiras musicadas podem ser aplicadas em diversas situações de aprendizagem, com a abordagem de conteúdos da realidade social das crianças pequenas. Tennroller e Cunha (2012) abordam que o emprego da música não pode se restringir aos eventos do calendário festivo escolar, para se tornar uma ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem da criança. Lima e Sant'anna (2014) observam o trabalho com a linguagem musical com as crianças como fundamental, independentemente de elas reagirem prontamente ou não aos primeiros contatos musicais em sala de aula. A abordagem do emprego da linguagem musical nas atividades lúdicas contempla um trabalho de médio e longo prazo com as crianças pequenas, observando o seu desenvolvimento de aprendizagem escolar.

Caetano e Gomes (2012) abordam que a música não resolve os problemas pedagógicos, mas ela desempenha uma função mediadora para o desenvolvimento da criança na primeira infância, dada as suas características no contexto significativo de aprendizagem, proporciona contribuições no desenvolvimento motor e efetivo. Segundo estas autoras, a musicalização é uma ferramenta didático-pedagógica que agrega nos processos de aprendizagem, concentração e memorização. As contribuições potenciais da

música facilitam a sua relação com outros recursos didáticos, para se trabalhar uma dinâmica de aprendizagem interessante para as crianças pequenas no ambiente escolar.

Lima e Sant'anna (2014) indicam que a música é pertencente ao gosto da criança pequena, para ouvir, aprender, brincar e cantar. As referidas autoras contemplam que o trabalho com a música na educação infantil significa o despertar da criança para a convivência, socialização e inclusão. As crianças pequenas demandam recursos didáticos inclusivos, pois o ambiente escolar é um novo espaço de socialização para elas.

Tennroller e Cunha (2012) compreendem a criança como um ser único, dinâmico, em interação com o seu meio de convívio, inclusive carregando ideologias, emoções e a sua história. Segundo estes autores, o emprego da música demanda mudanças no processo de ensino na educação infantil, embasando-se na compreensão da linguagem musical, direcionada para o desenvolvimento sensorial, promoção da expressão das emoções, ampliação da formação da criança. A demanda de processos de ensino pode promover insegurança nos professores, mas o desenvolvimento das aprendizagens das crianças pequenas depende destas mudanças na educação infantil.

Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) salientam que o papel da linguagem musical na educação infantil consiste em proporcionar prazer, criação, cognição e interação. De acordo com estes autores, a linguagem musical é compreendida por meio das vivências, pois as crianças percebem as significações inerentes ao seu meio e constrói o seu pensamento por meio das interações musicais realizadas, compreendendo as diferentes manifestações musicais. O professor apoia os alunos na compreensão das significações destas manifestações musicais.

Gohn e Istravacas (2010) identificam que a carência de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor, uma condição contributiva para o tratamento da música como uma atividade cotidiana, ausentes de conotações ou expectativas. De acordo com estas autoras, os professores devem captar as informações e transformar a música em ferramentas de mudanças em suas práticas em sala de aula. Nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o recurso didático da música deve ser abordado nas disciplinas pedagógicas. Além disso, a capacitação continuada deve também contemplar conteúdos sobre o recurso didático da música na educação infantil.

Tennroller e Cunha (2012) observam que a forma de se trabalhar com a música na educação infantil fica condicionada aos critérios das escolas, pois cada uma trabalha o currículo conforme a sua realidade vivenciada. As referidas autoras enfatizam que a música não seja empregada somente para o cumprimento da legislação, mas com enfoque na complementação da formação, do desenvolvimento e da vida dos alunos. A diversificação das estratégias de ensino é acompanhada pela mudança de músicas empregadas nas atividades, para oportunizar a ampliação das capacidades de aprendizagens das crianças pequenas.

Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) ressaltam que a linguagem musical modifica os sujeitos nas formas de ação e pensamento, uma condição de formação de sua subjetividade, contribuindo para a criança se formar integralmente pela música. Os referidos autores contemplam que a música promove uma relação de ludicidade demandada com a criança na primeira infância, beneficiando o desenvolvimento infantil. Nas situações de aprendizagem, as crianças pequenas podem vivenciar uma aprendizagem significativa em atividades lúdicas musicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil se desenvolveu no processo histórico, passando por mudanças e ressignificações na sociedade, acompanhando a percepção de infância e diagnóstico de aprendizagens das crianças pequenas. As crianças pequenas tornaram-se seres de direitos e desenvolvedores de aprendizagem, que demandam um espaço formal de ensino e aprendizagem, como pode ser visualizado nas escolas de educação infantil. As crianças pequenas são capazes de participarem das discussões sobre os conteúdos do seu interesse, nas situações de aprendizagem escolar. Assim, estas crianças devem participar da construção da educação infantil.

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil é influenciado por interesses sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. A quantidade de crianças se amplia na educação infantil, cada vez mais precoces são inseridas neste espaço escolar. As escolas de educação infantil precisam ser empoderadas para se desenvolverem, e apoiar os familiares na construção de espaços de aprendizagens das crianças em suas residências. As crianças pequenas vivenciam um contexto de desigualdades sociais e educacionais.

A legislação não garante o desenvolvimento da educação infantil, demanda um trabalho de gestão e de bases pedagógicas para desenvolvê-la, com a participação ativa de todos os agentes. A educação infantil deve considerar todas as vivências das crianças pequenas, que antecedem a escolarização obrigatória delas.

A música é componente das vivências da criança pequena desde a fase inicial da infância, em situações de adormecer, dançar, chorar e lutar, evidenciando uma cultura musical. A visão de mundo influencia a concepção do papel da música na sociedade, uma arte universal que abrange som e silêncio. A integridade do sistema auditivo é essencial para as crianças compreenderem o som musical. A aprendizagem dos elementos musicais é facilitada em um ambiente com diversidade musical, em decorrência do desenvolvimento das habilidades auditivas e cognitivas. As aquisições das habilidades cognitivas relacionam-se com as habilidades fonológicas no processo de aprendizagem musical. Neste contexto, a aprendizagem musical oportuniza às crianças pequenas desenvolverem uma conscientização social e

musical, que proporciona bases para elas refletirem sobre as suas concepções e vivências.

A música dialoga com as dimensões do desenvolvimento humano, nas concepções fisiológica, psicológica e intelectual. O ele entre o som e o silêncio fortalece o desenvolvimento da relação intrínseca no indivíduo. As competências musicais se desenvolvem nas práticas musicais, por meio da linguagem musical e do conhecimento construído pelo indivíduo. Na aprendizagem musical, o aluno desenvolve uma estrutura comportamental no tempo e no espaço, embasada em conhecimentos agregados. Os sons musicais abrangem relações matemáticas precisas e as características intrínsecas das vibrações sonoras, que permitem resultados agradáveis aos ouvidos.

Nas escolas de educação infantil, a música foi ressignificada como recurso didático aplicado nas estratégias de ensino para as crianças pequenas. O trabalho pedagógico com o recurso didático da música envolve os seguintes componentes: conhecimento, organização do tempo, jogos e brincadeiras, organização do espaço, fontes sonoras, registros, compreensão do fazer musical e apreciação musical. As práticas pedagógicas com música não podem ficar restritas aos eventos do calendário festivo, devem ser práticas constantes na educação infantil. As observações dos primeiros contatos musicais não devem ser justificativas para interromper a aprendizagem musical das crianças pequenas na educação infantil. Na condição de ferramenta didático-pedagógica, a música não resolve os problemas pedagógicos de aprendizagem, mas apoia as aprendizagens das crianças, contribuindo para a promoção da concentração e da memorização delas.

A música encontra-se inserida no gosto das crianças pequenas, despertando-a para a convivência, socialização e inclusão. A inserção do recurso didático da música modifica as práticas pedagógicas na educação infantil, pois se direcionam ao desenvolvimento sensorial, promoção da expressão das emoções, ampliação da formação da criança. Neste contexto de aprendizagem escolar, a linguagem musical deve promover prazer, criação, cognição e interação. As carências de educação musical na formação dos professores pedagogos devem ser tratadas na formação continuada, mas evidencia uma demanda de abordagem teórico-prática dos seus conteúdos nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Além disso, os currículos da educação infantil devem abrir espaços para educação musical aos seus alunos.

Desta maneira, conclui-se que a música se tornou um recurso didático que media e facilita a aprendizagem das crianças nas situações didático-pedagógicas da educação infantil, principalmente por meio de brincadeiras musicadas que possibilitam a abordagem de diversos conteúdos da realidade social delas. Nas atividades lúdicas com música, as crianças pequenas desenvolvem as suas práticas e os seus saberes, mediados pelo professor, sendo compostos pelas habilidades auditivas, sensoriais, cognitivas e fonológicas. A condição de ser componente da primeira infância facilita o envolvimento destas crianças nas atividades lúdicas musicadas, para a construção de práticas e saberes no ambiente escolar, que podem ser também estimulados no ambiente familiar. Os objetivos deste estudo foram cumpridos, em conformidade com o planejamento e as suas abordagens definidas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, v. 6, p. 69-96, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6437>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CAETANO, Mónica Cristina; GOMES, Roberto Kern. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em revista**, v. 13, n. 2, p. 71-80, 2012. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educaçaoemrevista/article/view/3288>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

EUGÊNIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Revista CEFAC**, v. 14, p. 992-1003, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Njn3hDBkY6xXKSPm7LZhTLL/?format=html&lang=pt&stop=next>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

FINGER, Denise et al. Atuação da música no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. **Revista Ciência em extensão**, v. 12, n. 2, p. 106-115, 2016. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1316>. Acesso em 12 de junho de 2023.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

KOSLINSKI, Mariane Campelo *et al.* Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FxDTKHCjWqyhQHmn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

LIMA, Grasielle Perdigão de; SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. A música na educação infantil e suas contribuições. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9227>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 414-421, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/J5NzsgD4smGTxvxThGyhpXp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta de. A importância da música na educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 33-43, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/revista-eventos/article/view/9336>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CAPÍTULO II

O DESENHO NAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Queila Oliveira de Almeida Arruda

RESUMO

O desenho é uma linguagem que não se restringe à abordagem artística, pois encontra-se compreendida como recurso didático em todos os componentes curriculares, apoiando o aluno no desenvolvimento do conhecimento e das suas aprendizagens no ambiente escolar da educação infantil. As atividades lúdicas podem ser trabalhadas com a linguagem do desenho, conforme os objetivos de aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil. O objetivo geral deste estudo é discutir sobre a aplicação do desenho nas atividades lúdicas do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo consiste na compreensão dos papéis que podem ser desempenhados pela linguagem do desenho nas atividades lúdicas da educação infantil. O desenho deve ser trabalhado como uma atividade lúdica na educação infantil, sob mediação do professor, para promover a imaginação, a criatividade, a cognição, a construção de saberes e representações, e a expressão.

Palavras-chave: Aprendizagem. Atividades lúdicas. Desenho. Educação infantil.

ABSTRACT

Drawing is a language that is not restricted to the artistic approach, as it is understood as a didactic resource in all curricular components, supporting students in the development of knowledge and their learning in the school environment of early childhood education. The ludic activities can be worked with the language of drawing, according to the learning objectives of young children in kindergarten. The general objective of this study is to discuss the application of drawing in ludic activities in the teaching-learning process of early childhood education. This study qualifies as a bibliographical research. The relevance of this study consists in understanding the roles that can be played by the language of drawing in playful activities in early childhood education. Drawing should be worked on as a playful activity in early childhood education, under the teacher's mediation, to promote imagination, creativity, cognition, construction of knowledge and representations, and expression.

Keywords: Learning. Playful activities. Design. Child education.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil desenvolveu-se como um espaço de escolarização, socialização e desenvolvimento das crianças pequenas, após as suas escolas passarem por diversas abordagens e concepções, que se desenvolveram no decorrer das transformações da sociedade brasileira em seu processo histórico. A aprendizagem na educação infantil é construída por meio de atividades lúdicas, que podem ser apoiadas por diversos recursos didáticos agregados nas práticas pedagógicas. Os professores fomentam estas atividades lúdicas nas abordagens dos conteúdos necessários na construção do conhecimento das crianças pequenas na educação infantil, encaminhando-as para aprofundarem as suas vivências e conhecimentos no ensino fundamental. O envolvimento das crianças é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa nas atividades lúdicas, apoiada pelos recursos didáticos e pela mediação dos professores.

O desenho é uma linguagem que não se restringe à abordagem artística, pois encontra-se compreendida como recurso didático em todos os componentes curriculares, apoiando o aluno no desenvolvimento do conhecimento e de suas aprendizagens no ambiente escolar. As atividades lúdicas podem ser trabalhadas com a linguagem do desenho, conforme os objetivos de aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil. Considerada a abordagem, apresenta-se a questão problema que direcionou a construção deste estudo: Quais são as relações estabelecidas entre o desenho e as atividades lúdicas na aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil?

O objetivo geral deste estudo é discutir sobre a aplicação do desenho nas atividades lúdicas do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a educação infantil; compreender a aplicação da metodologia da ludicidade na educação infantil; e refletir sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho nas atividades lúdicas.

A relevância deste estudo consiste na compreensão dos papéis que podem ser desempenhados pela linguagem do desenho nas atividades lúdicas da educação infantil. As atividades lúdicas são essenciais nas construções, vivências e aprendizagens das crianças pequenas em todos os seus ambientes

sociais. A linguagem do desenho dialoga com os saberes das crianças pequenas, proporcionando oportunidades de se trabalhar diversos conteúdos por meio da imagem.

O desenvolvimento da abordagem deste estudo se inicia na contextualização da educação infantil, abrangendo o contexto histórico e as práticas pedagógicas que fomentam o seu desenvolvimento. Sequencialmente, compreendeu-se a capacidade da ludicidade embasar as atividades nas situações de aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil. Finalmente, refletiu-se sobre as potencialidades da linguagem do desenho nas aprendizagens das crianças, que se desenvolvem atividades lúdicas mediadas pelos professores.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A educação infantil compreende situações de aprendizagem, que sejam dinâmicas e transformadoras das vivências, das construções e dos saberes das crianças no ambiente escolar. Bissoli (2014) aborda que a escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem de conhecimentos, que possibilita que elas ocupem novos espaços nas relações sociais, um novo momento de desenvolvimento. Nunes e Corsino (2019) visualizam as escolas de educação infantil como espaços mutáveis, que contemplam atividades de cantos para promover brincadeiras e interações, livre acesso das crianças à exploração de brinquedos e materiais, possibilidades de diferentes agrupamentos, materiais e brinquedos diversos, inclusive feitos pelas professoras, espaço para promover a ação autônoma das crianças, intervenções criativas para ampliar o jogo simbólico das crianças são possibilidades de ação, interação e interlocução entre crianças e adultos.

Ferreira e Barreira (2010) observam que a escola é um contexto multicultural de desenvolvimento e aprendizagem, pois se constitui um espaço que envolve pessoas desenvolvendo interações contínuas e complexas, para ingressarem na sociedade, apesar de elas terem características diferenciadas. Costa e Souza (2019) destacam que o ser humano passa pelo processo de aprendizagem o tempo todo e em diversos campos de sua vida, com papéis essenciais das famílias e das escolas. A condição de interações multiculturais potencializa um ambiente para as crianças ampliarem os seus conhecimentos na sua infância.

Nunes e Corsino (2019) ressaltam que a concepção de crianças como sujeitos históricos se apresenta recentemente, no centro da proposta educativa, na condição de produtores de cultura ativos e competentes. De acordo com estas autoras, as propostas de educação infantil devem ser resultantes das observações dos professores sobre brincadeiras, conversas e indagações das crianças, pois a lógica provém da ampliação de experiências, repertórios e conhecimentos das crianças, decorrente dos seus interesses, de forma contextualizada e articulada. Assim, cria-se uma rotina de vivências, produção de conhecimentos e de aprendizagens pelas crianças pequenas e pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil.

Costa e Souza (2019) abordam que a rotina da Educação Infantil é uma forma de preparo e compreensão da vida em sociedade, pois a criança é direcionada para a aquisição de uma nova rotina, que se organiza conforme o ambiente e as relações sociais que envolve elas. Segundo estas autoras, o processo de ensino-aprendizagem escolar da educação infantil potencializa o desenvolvimento da visão crítica, e da identificação e convivência com o diferente. A construção do processo de ensino-aprendizagem passa pelo planejamento da educação infantil, uma visão que vai além da observação dos marcos legais em vigência.

Campos *et al.* (2011) salientam que os novos marcos legais reforçam e legitimam os processos de expansão de atendimento educacional para as crianças pequenas, tornando a educação infantil a primeira etapa da educação básica e um direito das crianças e das famílias, com o Estado na condição obrigatória obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Kramer, Nunes e Corsino (2011) salientam que o ingresso da educação infantil no sistema de ensino proporcionou implicações nos demais ciclos escolares da educação básica, pois exigiram o repensar de concepções e práticas no processo de ensino-aprendizagem escolar. O respectivo processo atende às demandas das famílias, influenciadas pelo seu contexto social.

Silva e Strang (2020) ressaltam que as crianças pequenas demandam todo o cuidado necessário para a sua formação, como olhar individualizado e muita atenção do professor, uma condição que não se restringe ao acesso à educação infantil. Segundo estes autores, essa condição de tratamento escolar das crianças pequenas pode ser prejudicada quando as escolas são obrigadas por ordem judicial a atender acima de suas capacidades. Considerando este contexto, as políticas públicas de educação infantil devem ser cobradas dos governos dos entes federativos, contemplando uma educação adequada e de qualidade para as crianças pequenas.

Na educação infantil, as aprendizagens das crianças pequenas devem observar as especificidades das crianças pequenas, para desenvolvê-las para as práticas de leitura e escrita, que são atividades que acompanham toda a sua formação escolar e cidadã. Nunes e Corsino (2019) abordam que a educação infantil concorre de diversas formas de relações com o ensino fundamental, abrangendo funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias promovidos no ensino fundamental. De acordo com estas autoras, estes confrontos ocorrem principalmente nas práticas de leitura e escrita na educação infantil, identificáveis na valorização do processo de

alfabetização.

Campos *et al.* (2011) indicam que os avanços da educação infantil nacional não evitaram que determinadas diretrizes não fossem plenamente implementadas, principalmente nas creches. Segundo estes autores, as diferenças de qualidade no ensino na educação infantil se relacionam com as diferenças sociais e regionais. As diferenças de qualidade na educação infantil implica no desenvolvimento das crianças, e no progresso delas na educação básica.

A aprendizagem das crianças pequenas se desenvolve apoiada na diversidade recursos didáticos disponibilizados nas situações de aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar da educação infantil. Ferreira e Barreira (2010) identificam que a aprendizagem escolar dos alunos está relacionada com os aspectos do familiar dos alunos da educação infantil, principalmente na quantidade de brinquedos, objetos culturais e atividades compartilhadas com os familiares. As famílias devem ser participantes ativas na construção de um ensino de qualidade nas escolas de educação infantil, inclusive se inserindo em programas de integração entre escola e comunidade.

Nunes e Corsino (2019) salientam que o papel do professor na relação com as crianças é essencial na educação infantil, pois ele atua no planejamento e organização dos espaços e materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, beneficia as atividades lúdico-simbólicas das crianças, promove diferentes formas de expressão, entre outras ações. Assim, as referidas autoras compreendem que o professor deve possibilitar, favorecer e sustentar o diálogo entre as crianças e delas com os conhecimentos e saberes do mundo. O diálogo é fundamental para oportunizar as crianças pequenas se tornarem agentes ativos nas atividades lúdicas aplicadas nas situações de aprendizagem, possibilitando a construção de conhecimentos e saberes, embasados em conhecimentos prévios e conhecimentos escolares.

Silva e Strang (2020) indicam que as medidas paliativas e os instrumentos legislativos se demonstram insuficientes no atendimento do direito à educação por essas crianças. Os referidos autores destacam o problema da carência de vagas nas creches, que não pode ser justificada pelos gestores públicos pela não obrigatoriedade de matricular as crianças na faixa etária de até quatro anos na formação escolar. As escolas podem facilitar as crianças a acessarem uma maior quantidade de atividades lúdicas, necessárias na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento global.

3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras são bastantes presentes nas vivências construídas na infância, promovendo uma diversidade de conhecimentos para as crianças pequenas. A relevância das brincadeiras na formação das crianças fomentou o desenvolvimento da ludicidade como metodologia aplicada ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Barbosa e Poletto (2022) salientam que as crianças pequenas são estimuladas a brincarem, por meio da exposição às diversas situações de brincadeiras, que fomentam as suas aprendizagens. No ambiente escolar, o currículo e a orientação pedagógica devem promover direções para construção e aplicação das atividades lúdicas das brincadeiras e jogos, com enfoque no desenvolvimento da aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil.

Campos *et al.* (2011) abordam que o currículo e a orientação pedagógica se apresentam heterogêneas no funcionamento e nos métodos aplicados no processo de ensino-aprendizagem escolar das crianças pequenas. Apesar das diferenças entre os currículos e as práticas pedagógicas, devem contemplar atividades embasadas na metodologia da ludicidade, com enfoque na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na educação infantil. Consideradas as demandas de aprendizagem das crianças pequenas, a aplicação da ludicidade nas práticas pedagógicas deve ser discutida continuamente pelos professores e equipe pedagógica, para manter a efetividade das estratégias de ensino lúdicas, inclusive para serem readequadas conforme o diagnóstico em sala de aula.

Bissoli (2014) aborda que as atividades lúdicas proporcionam bases para o desenvolvimento da personalidade das crianças, com a descoberta progressiva por elas de que não dominam todos os conhecimentos. Ferreira e Barreira (2010) destacam um contexto de influência de brinquedos e objetos culturais na formação das crianças pequenas, conseqüentemente, a própria escola de educação infantil deve garantir um ambiente lúdico e agregador em recursos, independentemente das condições sociais das famílias. Nas situações de aprendizagem com atividades lúdicas, os brinquedos e os objetos culturais apoiam as crianças nas descobertas em suas vivências, contribuindo para transformações em seus comportamentos, em decorrência da construção da personalidade delas.

A metodologia da ludicidade proporciona bases de aproximação das brincadeiras e dos jogos com a condição das crianças pequenas como sujeitos históricos, efetiva as funcionalidades destes recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Barbosa e Poletto (2022) observam que os jogos permitem às crianças vivenciar regras pré-estabelecidas e, conseqüentemente, desenvolver as aprendizagens delas, e estimular elas a observarem e reconhecerem os seus progressos. Segundo estes autores, as brincadeiras e os jogos fomentam as estruturas de saberes para as crianças pequenas, pela sua capacidade de conceder a experimentação de situações de conflitos conforme o processo de jogos programados e livres que oportunizam à criança uma vida de experiências, apoiando os seus conhecimentos lógicos e o raciocínio, agregando os exercícios corporais e mentais que oportunizam a socialização e despertem o contato com as relações afetivas, sociais, psicomotor, culturais e linguísticos.

Bissoli (2014) enfatiza a necessidade de a criança estar envolvida em atividades diversificadas e significativas, que estimulem a sua curiosidade e a mobilizem para a apropriação de objetos culturais e para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. De acordo com esta autora, o professor deve propor situações que oportunizem a ampliação das demandas de conhecer e de se expressar das crianças, contribuindo ao desenvolvimento da personalidade infantil. A diversidade de atividades lúdicas deve ser observada para atendimento das demandas de construção das aprendizagens e do desenvolvimento global das crianças pequenas na educação infantil.

Lira e Nicolodi (2020) visualizam que a brincadeira estimula a imaginação como um elemento mágico, que valoriza a criança e o seu corpo, promovendo espaços de expressão, criação e resolução de conflitos. Segundo estas autoras, as brincadeiras permitem que as crianças reconheçam as primeiras regras de convívio social, estabeleçam relações com o espaço, e reinterpretem o mundo em decorrência de suas experiências. As dinâmicas das brincadeiras estimulam as crianças pequenas a descobrirem e desenvolverem as suas diversas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Barbosa e Poletto (2022) indicam que as brincadeiras oportunizam às crianças pequenas atribuírem significados diferentes, desenvolverem a sua capacidade de concentração e promoverem mudanças nas suas assimilações sobre as diversas brincadeiras. Os referidos autores complementam que as crianças posicionam os seus métodos mentais na relação da brincadeira com

a sua realidade social, se um ser pensante e livre. A autonomia da criança pequena deve ser respeitada e valorizada no desenvolvimento das atividades lúdicas, pois a mediação do professor consiste somente em intervenções planejadas e agregadoras na orientação das aprendizagens da criança nas brincadeiras e jogos.

A abordagem significativa das atividades lúdicas se condiciona com o seu diálogo com a realidade social das crianças pequenas em sua infância, enquanto o prazer é construído no desenvolvimento das atividades. Santos (2021) aborda que o lúdico potencializa momentos de felicidade nas situações de aprendizagem, agregadora na aquisição de conhecimento, numa abordagem mais significativa e prazerosa. A referida autora complementa que a metodologia lúdica no processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar atividades que sejam agradáveis e adequadas para as crianças, com elementos que lhe sejam naturais, relevantes e respeitosos.

Nunes e Corsino (2019) compreendem que as rodas de conversa oportunizam a produção oral das crianças pequenas, mediante intervenções dos professores, que abrange a circulação de diversas narrativas, a contação de histórias, organização das falas delas e a estimulação da expressão com maior clareza. De acordo com estas autoras, as histórias puxam as músicas, os gestos, os movimentos corporais, que se misturam com as leituras e promovem momentos de interação. Na educação infantil, as rodas de conversas e a contação de histórias podem se tornar prazerosas, por meio da aplicação das abordagens da metodologia de ludicidade.

Barbosa e Poletto (2022) compreendem que a consideração da ludicidade como construção do conhecimento fomenta o desenvolvimento do raciocínio lógico, da imaginação e da criatividade, tal como a elaboração do sistema de representação, abrangendo o desenvolvimento contínuo, com enfoque na formação do aspecto físico, motor, cognitivo e psicológico das crianças. No contexto lúdico da educação infantil, o desenho pode ser empregado como recurso didático nas situações de aprendizagem, em diversas formas de estratégias de ensino.

4. O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES LÚDICAS

O desenho é bastante presente nas vivências da infância das crianças pequenas, inclusive antes do seu ingresso no processo de ensino-aprendizagem escolar. Lima e Camargo (2021) enfatizam que o desenho é uma das atividades preferidas da criança, potencializando a expressão dela com maior facilidade. Lira e Nicolodi (2020) complementam que o desenho é uma das principais formas de comunicação e expressão, uma condição que justifica o seu espaço nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Gobbo (2018) compreende que o significado cultural do desenho é efetivamente apropriado por meio da participação orientada do sujeito em seu meio social, embasado na observação aos mais experientes no lidar com a linguagem do desenho. Segundo esta autora, as crianças passam pelas seguintes etapas de desenvolvimento da linguagem visual do desenho: rabiscos com zigue-zagues, longitudinais e latitudinais; garatujas circulares; figuração humana primitiva; figuração humana primitiva com torso; figuração de animais e de paisagens; figuração da visão do interior/ver por dentro das coisas; e aprimoramento das formas estéticas e plásticas. Na educação infantil, ocorrem as etapas iniciais da linguagem visual, bases para as crianças se desenvolverem nas habilidades e competências da aprendizagem com o desenho.

Na atividade lúdica com as crianças pequenas, o desenho se desenvolve por meio de um processo de construção de significações e de representações, expressos nos riscos, pontos e rabiscos, mediante a mediação dos professores. Medeiros (2021) indica que o manuseio de lápis e giz pelas crianças geram riscos, pontos e rabiscos, em uma situação de aprendizagem que se constrói em descobertas das crianças no ambiente escolar. A referida autora aborda que o desenho e o desenvolvimento da criança projetam-se conjuntamente, pois o desenho evidencia as concepções das crianças sobre o mundo e si mesmas.

Lira e Nicolodi (2020) qualificam o desenho como uma atividade de brincadeira para as crianças, que se promove por meio da exploração de materiais e suportes e da criação de intervenções. Lima e Camargo (2021) compreendem que as vivências e experiências pessoais e habilidade de análise

das relações sociais são necessárias para as crianças recriarem algo novo no ato de desenhar e oralizar o desenho. De acordo com estas autoras, a verbalização organiza o desenho, pois a linguagem oral é um recurso mediador que orienta e significa o desenho. A linguagem do desenho enriquece a dinâmica das brincadeiras, ao trabalhar a imaginação e criatividade das crianças, quando se reconhece a autonomia e liberdade delas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Gobbo (2018) destaca a atividade de roda de leitura de desenhos das crianças como uma forma de trabalhar com este recurso didático na educação infantil, que consiste em todos falarem sobre o que foi feito, como foi desenvolvido e o material empregado. Para esta autora, esta atividade lúdica permite que a criança aprenda a desenhar e usar os signos verbais, por meio das ações de ouvir e observar os demais participantes do processo de ensino-aprendizagem escolar. O professor pode articular o recurso didático do desenho com diversas brincadeiras, que estimule as crianças expressarem a compreensão de mundo por meio da linguagem do desenho.

Medeiros (2021) salienta que as crianças não deixam de imaginar, apesar de tentarem representar o objeto real, se utilizando da criatividade para desenhar monstros, animais e histórias de faz de conta. De acordo com esta autora, o desenho é uma ferramenta de criação livre, que agrega um maior detalhamento no decorrer do tempo, pois as crianças desenvolvem maior capacidade de distinção de elementos e de exploração deles na ação de representação no desenho. Na condição de brincadeira, o ato de desenho não deve ser acompanhado de pressões sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, pois cada criança possui as suas especificidades na aprendizagem da atividade.

Lira e Nicolodi (2020) visualizam que a sociedade promove interferências nos desenhos e nas escritas das crianças, contribuindo para que as crianças abandonem a sua própria produção da linguagem do desenho, associada à linguagem escrita de letras e números. Sob o ponto de vista destas autoras, o desenho acompanha a fala da criança, ao mesmo tempo que consiste na expressão de uma cultura adulta que se sobrepõe à vivência infantil e a modela. O professor possui um papel estratégico neste contexto de situação de aprendizagem, pois a atividade de desenho em uma abordagem controlada dificulta a exploração das suas potencialidades na situação de aprendizagem das crianças pequenas.

Apesar da grande presença da linguagem visual nas vivências das

crianças pequenas, a atividade de desenho não se desenvolve somente de forma natural e prática, demanda mediação do professor junto às crianças pequenas. Gobbo (2018) identifica como iconoclastas os professores que não promovem situações de trabalho com o desenho, ou ainda cria essas situações sem intervenções. A referida autora observa que esta forma de trabalho com o desenho contribui para insegurança da criança no desenvolvimento de sua linguagem visual. As intervenções do professor são necessárias para estimular a criança a desenvolver a linguagem visual, inclusive dialogando com outras linguagens nas atividades lúdicas das brincadeiras.

Francioli e Steinheuser (2020) salientam que a concepção do desenho como técnica possibilita que a atividade lúdica com ele se torne um instrumento de observação do desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança durante seu processo de aprendizagem. Assim, as atividades lúdicas com desenho possuem amplas potencialidades de aplicação no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, para trabalhar a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças pequenas nos contextos escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil se desenvolve em espaços dinâmicos e transformadores para as crianças pequenas de zero a seis anos, fomenta a construção da aprendizagem e o desenvolvimento global delas em um contexto multicultural. As propostas pedagógicas devem ser construídas pelos professores, com embasamento na observação das brincadeiras, conversas e indagações das crianças. O ingresso na educação de rotina, proporciona uma nova rotina para as crianças, que contempla novos conhecimentos, relações e espaços. No processo de ensino-aprendizagem, as crianças pequenas exigem um tratamento diferenciado, que abrange um olhar e cuidado individualizado.

Os novos marcos legais foram essenciais na expansão da educação infantil no país, mas não garante o acesso para todas as crianças pequenas, uma condição que provoca judicialização por vagas na creche e na pré-escola. As consequências das desigualdades regionais são refletidas na qualidade do ensino nas escolas de educação infantil. A expansão da educação infantil promoveu mudanças nos demais ciclos de ensino da educação básica, principalmente nas práticas, concepções e metodologias. O desenvolvimento da educação infantil concorre de forma tensa em práticas e relações. As famílias devem ser estimuladas para trabalharem conjuntamente com as escolas por um ensino de qualidade na educação infantil.

Na educação infantil, as brincadeiras e jogos qualificam-se como atividades lúdicas que fomentam a construção do processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas. As atividades lúdicas são direcionadas pela orientação pedagógica e pelo currículo, com discussões contínuas mediante a identificação das demandas de aprendizagem das crianças pequenas. A formação das crianças é influenciada pelos brinquedos e objetos culturais aplicados nas atividades lúdicas; por isso, demanda-se um ambiente lúdico com diversidade de recursos didáticos na educação infantil. A experimentação é proporcionada pelos brinquedos e objetos culturais nas vivências crianças nas situações de aprendizagem.

As atividades lúdicas contribuem para o fortalecimento da personalidade das crianças pequenas, fomenta a imaginação, a capacidade de produzir significados e conhecimentos, a socialização e a criatividade nelas.

Observa-se que estas potencialidades são condicionadas ao reconhecimento da criança como sujeito histórico no processo de ensino-aprendizagem, respeitando a sua liberdade e a sua autonomia. A mediação deve consistir em orientar e apoiar a construção de uma aprendizagem significativa das crianças, não se configura controlá-las, mas estimulá-las na participação e expressão nas atividades lúdicas.

A atividade de desenho se qualifica como lúdica e pode agregada com outras brincadeiras e jogos. Além disso, o desenho é uma atividade bem recebida pelas crianças, por ser conhecida e proporcionar-lhe prazer, oportunidade de comunicação e expressão, e desafio. O desenho possui um significado cultural para as crianças, que passa por um processo de desenvolvimento compreendido em sete etapas, que abrange a construção de significações e representações. A verbalização é fundamental para organizar a atividade de desenho; por isso, deve-se manter diálogos no desenvolvimento desta atividade lúdica com as crianças pequenas. As rodas de leituras dos desenhos demonstram a relevância desta verbalização na atividade de desenho.

O desenho é compreendido como uma atividade de criação livre, fomentadora da imaginação, pois a condição de construção de uma representação não significa a restrição de autonomia e liberdade no desenvolvimento do desenho pela criança pequena. A atividade de desenho é estimulada e demanda mediação do professor, não se desenvolve somente de forma natural e prática. A atividade de desenho permite ao professor observar o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança durante o seu processo de aprendizagem.

Desta maneira, conclui-se que o desenho deve ser trabalhado como uma atividade lúdica na educação infantil, sob mediação do professor, para promover a imaginação, a criatividade, a cognição, a construção de saberes e representações, e a expressão. A metodologia de ludicidade fomenta bases para promover uma atividade de desenho prazerosa e livre para a criança pequena na educação infantil, mediada pelo professor, para ela se posicionar como agente ativo na construção dos seus saberes e das suas vivências no processo de ensino-aprendizagem. Na atividade lúdica do desenho, a linguagem visual não se isola, pois se relaciona com as outras linguagens, fomentando a aprendizagem, o desenvolvimento global e a formação cidadã destas crianças. Neste contexto, as concepções do desenho precisam ser discutidas e pensadas para a sua condição de atividade lúdica na educação

infantil, utilizando para abordar diversos temas em variadas dinâmicas de brincadeiras e jogos.

Considerado o estudo realizado, os objetivos foram cumpridos conforme o seu planejamento, sem dificuldades relevantes na construção desta discussão que promoveu conhecimentos sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Brenda dos Santos; POLETTTO, Lizandro. Ludicidade e educação: o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem. **Educação e cultura em debate**, v. 8, n. 1, p. 200-221, 2022. Disponível em: <<http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/832>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 587-597, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJjgw/>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 15-33, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?lang=pt>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Khóra: Revista Transdisciplinar**, v. 6, n. 7, 2019. Disponível em: <<http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

FERREIRA, Susie Helena Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, v. 41, n. 4, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/5686>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. O Desenho como atividade da imaginação e criação na Infância. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 29-52, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4783>>. Ace

so em 08 de agosto de 2023.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 290f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 69-85, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?lang=pt>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17637>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NICOLODI, Thalita. O lugar do desenho na Educação Infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4120>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

MEDEIROS, Glauce Castor de. A LUDICIDADE NO DESENHO: A livre e autêntica expressão infantil. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 14, p. 61-66, 2021. Disponível em: <<http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/33>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 100-129, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/86Njpf8HCGr7qbxtmt9xBQH/?lang=pt&format=html>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

SANTOS, Jordanna Sanzoni Bruno dos. **O lúdico na Educação Infantil**. 2021.40f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20160069, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjwHbVvNSTpp4LGXQD4y5m/>>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

CAPÍTULO III

LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Elenice Patrício Bezerra

RESUMO

Os processos de alfabetização e letramento se desenvolvem nas séries iniciais, proporcionando bases para se desenvolver a formação cidadã dos alunos. O recurso didático da literatura infantil abrange uma ampla diversidade de obras produzidas no país, que abordam temas contextualizados com as realidades socioculturais das crianças nas séries iniciais. O objetivo geral deste estudo é discutir sobre o emprego da literatura infantil nos processos de alfabetização e de letramento. Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo consiste na importância de se aprimorar as práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e de letramento, uma ação que passa pela discussão sobre o desenvolvimento destes processos nas séries iniciais. O emprego do recurso didático da literatura infantil amplia os encaminhamentos de práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e letramento, pois influencia nas suas estratégias de ensino definidas para a aquisição de escrita e de leitura nas séries iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Letramento. Literatura Infantil. Séries Iniciais.

ABSTRACT

Literacy and literacy processes are developed in the initial grades, providing bases for developing the citizenship education of students. The didactic resource of children's literature covers a wide range of works produced in the country, which address themes contextualized with the socio-cultural realities of children in the early grades. The general objective of this study is to discuss the use of children's literature in the literacy and literacy processes. This study qualifies as a bibliographical research. The relevance of this study lies in the importance of improving pedagogical practices in the literacy and literacy processes, an action that involves discussing the development of these processes in the initial grades. The use of the didactic resource of children's literature expands the referrals of pedagogical practices in the literacy and literacy processes, as it influences their defined teaching strategies for the acquisition of writing and reading in the initial grades.

Keywords: Literacy. Learning. literacy. Children's literature. Initial series.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização e letramento se desenvolvem nas séries iniciais, proporcionando bases para se desenvolver a formação cidadã dos alunos. As discussões sobre a alfabetização e o letramento se aprofundam pelos especialistas, mediante as consequências do analfabetismo e da baixa formação educacional na sociedade brasileira. A cultura digital impõe novos desafios aos professores no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento no ambiente escolar.

O desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais demanda o emprego de recursos didáticos, que apoiem a aprendizagem das crianças, considerando as suas especificidades de linguagem e de cultura no ambiente escolar. O recurso didático da literatura infantil abrange uma ampla diversidade de obras produzidas no país, que abordam temas contextualizados com as realidades socioculturais das crianças nas séries iniciais. Considerada esta condição, apresenta-se a questão problema que direcionou a construção deste estudo: Como trabalhar a literatura infantil nos processos de alfabetização e letramento?

O objetivo geral deste estudo é discutir sobre o emprego da literatura infantil nos processos de alfabetização e de letramento. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar os processos educacionais das séries iniciais; compreender os processos de alfabetização e de letramento; e refletir sobre a utilização da literatura infantil nos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais.

A relevância deste estudo consiste na importância de se aprimorar as práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e de letramento, uma ação que passa pela discussão sobre o desenvolvimento destes processos nas séries iniciais. As demandas de aprendizagem encontram-se presentes nos processos de alfabetização e de letramento, que passam por constantes mudanças na contemporaneidade. Os desafios se ampliam aos pedagogos e professores para desenvolverem os processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais, mediante a influência da cultura digital na vida destes alunos.

Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, embasada no levantamento de abordagens realizado em artigos científicos, livros,

monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. O desenvolvimento deste estudo se apresenta de forma sistematizada, construindo a sua abordagem sobre o tema. Inicialmente, contextualiza-se os processos educacionais nas séries, observando a aprendizagem das crianças. Sequencialmente, compreendeu-se os aspectos dos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais. Finalmente, refletiu-se sobre a utilização da literatura infantil nos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais.

2. O CONTEXTO EDUCACIONAL DAS SÉRIES INICIAIS

O contexto educacional das séries iniciais proporciona novas vivências e experiências que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças. Almeida e Farago (2014) enfatizam que as crianças se inserem no ambiente escolar com diversos tipos de conhecimentos mediante à cultura letrada. As referidas autoras observam a essencialidade dos professores empregarem a leitura e a escrita, por meio de diversos gêneros de textos. A aprendizagem das crianças é consolidada com o emprego articulado da escrita e da leitura no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Lima, Assunção e Coutinho (2019) salientam que a educação popular propõe a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano. Segundo estes autores, a educação se torna uma ação coletiva, vivenciada como projeto de transformação diante da cultura popular. As atividades lúdicas se apresentam agregadoras na promoção de uma educação popular, pois as brincadeiras e jogos são vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano.

Cardia (2011) enfatiza que as atividades lúdicas constituem uma estratégia essencial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, pois contribuem e influenciam a aprendizagem escolar e apoiam o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores da criança. Apesar das potencialidades das atividades lúdicas, a respectiva autora identifica que os professores possuem dificuldades em aplicá-las aos alunos, pois o sistema de ensino exige muitos conteúdos, e eles não detêm carga hora suficiente para planejar e promover aulas mais lúdicas. O cenário escolar das séries iniciais evidencia um repensar nos conteúdos dos componentes curriculares, para abrir espaços para o desenvolvimento de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Nas brincadeiras, o corpo e o movimento são bastante trabalhados com a comunicação das crianças. Assim, Colla (2019) define as aprendizagens significativas para as crianças pequenas, como aquelas que instigam o seu interesse, geram prazer e convidam para adentrar ao mundo lúdico. O referido autor complementa que o corpo que possibilita as crianças experienciar estas potências é o mesmo que se transforma através delas. O planejamento do processo de ensino-aprendizagem é agregador aos resultados das brincadeiras na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças nas séries iniciais.

As brincadeiras se compõem de diversas atividades psicomotoras, com enfoque na aprendizagem significativa e no desenvolvimento global das crianças nas séries iniciais. Sacchi e Metzner (2019) abordam que o desenvolvimento psicomotor demanda o auxílio constante do professor por meio de diversas estimulações, oportuniza a criança dominar o seu corpo e os comandos motores no contexto social e afetivo de suas vivências. Segundo estas autoras, as atividades psicomotoras são agregadoras no processo de aprendizagem das crianças, principalmente nos aspectos cognitivos através das atividades de movimento, uma condição que demanda a ampliação do repertório motor infantil para aprimorar as aprendizagens escolares.

Pereira, Lima e Pereira (2020) observam que as atividades lúdicas oportunizam condições para a criança construir a sua identidade e socializar-se, como componente de um grupo social, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. As referidas autoras complementam que as atividades lúdicas possibilitam o professor transpor os conteúdos em sala de aula, de forma bem-sucedida na estimulação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança pequena. O professor media a realização dos objetivos de aprendizagem na atividade lúdica, em que a criança é a gente ativa na construção do seu conhecimento na brincadeira.

Cintra, Oliveira e Oliveira (2022) salientam que a ludicidade abrange todos os sentidos e exploração de diversas formas de aprender, ampliando a experiência da criança no seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem, com a exploração de mais áreas de conexões cerebrais, sem a fragmentação entre mente e corpo. Segundo estas autoras, o lúdico enfatiza as seguintes características nas crianças pequenas: autonomia, autoconfiança, expressividade, individualidade e especificidade. A construção da identidade da criança é fomentada pelas qualidades trabalhadas nas atividades lúdicas, reconhecendo os saberes, construções e concepções prévias dela.

Rausch e Schroeder (2010) abordam que a pesquisa ultrapassa a construção de conhecimentos, possibilita a reconstrução de saberes, torna os alunos seres produtores de conhecimentos. De acordo com estas autoras, a estratégia de pesquisa deve ser iniciada na formação das crianças nas séries iniciais, oportunizando à criança criar e recriar os elementos do seu entorno, contribuindo para um processo de identificação do indivíduo pensante e para o processo de transformação de sua realidade. A estratégia de pesquisa é adequada às linguagens e capacidades das crianças no desenvolvimento desta atividade no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais.

Chaer e Guimarães (2012) destacam que o trabalho com a oralidade é essencial no desenvolvimento das crianças, em decorrência da fala ser parte integrante da vida do indivíduo, possibilitando as capacidades de comunicação, de exercitar o pensar, socializar, organizar a mente, interpretar o mundo, expor ideias, expressar sentimento e desenvolver argumentações. Segundo estas autoras, o desenvolvimento da linguagem oral decorre da vivência de experiências diversificadas, demandando que os professores da educação infantil e das séries iniciais planejem ação pedagógica, para se garantir atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. As ações pedagógicas devem ser articuladas para promover a aprendizagem das crianças nas séries iniciais, em contexto lúdico.

O desenvolvimento da oralidade dos alunos oportuniza os professores trabalharem diversas estratégias de ensino, com o apoio de recursos didáticos. Rausch e Schroeder (2010) identificam que os professores se utilizam também das habilidades de realizar perguntas, trocar conhecimentos, diálogo entre professor e aluno, que evidenciam o questionamento e o diálogo como instrumentos de promoção do aprendizado escolar. Além de pensar nas estratégias de ensino, os professores e equipe pedagógica das séries iniciais precisam trabalhar as relações da instituição com os pais e os demais responsáveis pelos alunos.

Tonche (2014) ressalta que os professores se defrontam com as situações em que os pais e os demais responsáveis pelas crianças delegam a educação dos seus filhos para a escola. De acordo com esta autora, a escola deve realizar uma relação aberta com os pais e responsáveis pelos alunos, para que estes assumam as suas devidas responsabilidades. A incompreensão sobre as funções das escolas proporciona dificuldades na promoção de uma educação de qualidade nas séries iniciais.

Lima, Assunção e Coutinho (2019) ressaltam que a visão naturalizada de família deve ser destituída, pois trata-se de uma questão ética, a construção de práticas educativas que garantam a permanência das crianças no ambiente escolar e o sucesso escolar. Neste contexto, os familiares e os responsáveis pelas crianças devem ser agentes ativos no pensamento e na construção de políticas de alfabetização e letramento nas séries iniciais.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No desenvolvimento global das crianças que passam da educação infantil para as séries iniciais, identifica-se a construção dos processos de alfabetização e de letramento, e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Freitas (2012) aborda que a questão da alfabetização e do letramento assumiu uma posição de qualificar o ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar, principalmente com as crianças de seis anos de idade. Rocha, Dantas e Souza (2021) observam que a garantia de oportunidades em diferentes espaços-tempo potencializa integralmente a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos, por meio dos processos de alfabetização e letramento.

Cruz e Albuquerque (2011) ressaltam que o processo de alfabetização se inicia antes de a criança ingressar na escola, por meio de sua inserção em práticas que se utilizam da língua escrita. De acordo com estas autoras, estas experiências podem proporcionar compreensões da língua escrita sobre o seu funcionamento, emprego e funções. No processo de ensino-aprendizagem, os professores devem considerar estas experiências para desenvolver adequadamente os processos de alfabetização e letramento.

Rocha, Dantas e Souza (2021) salientam que a dissociação entre os processos de alfabetização e letramento constitui um equívoco, pois a criança ingressa no mundo da escrita passando simultaneamente pelos dois processos. Considerados estes aspectos, as respectivas autoras enfatizam que estes processos são interdependentes, pois a escrita se desenvolve por meio do letramento, em seu contexto. O planejamento das aulas abrange os processos de alfabetização e letramento, compreendendo as práticas pedagógicas em conformidade com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de aluno das séries iniciais.

Silva e Coelho (2020) destacam a relevância da Teoria do Construtivismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento, com enfoque na condição da aprendizagem como desenvolvimento dos alunos. Segundo estas autoras, a consciência fonológica possibilita a aquisição da capacidade articulação entre os sistemas sonoros da língua falada, oportunizando ao aluno realizar uma reflexão sobre o falado, o escrito e o transmitido. A Teoria do Construtivismo proporciona bases de encaminhamento de estratégias de ensino que trabalham as potencialidades da consciência fonológica no contexto dos processos de alfabetização e letramento.

Freitas (2012) define que o processo de alfabetização se formou em saber ler e escrever, e ainda compreender as práticas de leitura e escrita. Segundo esta autora, não é suficiente saber ler e escrever, mas demanda-se o letramento, que consiste em fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações do cotidiano social. Na escola, as crianças devem acessar oportunidades lúdicas para desenvolver o seu aprendizado nos processos de alfabetização e letramento.

Troquez, Silva e Alves (2018) observam que a legislação está encaminhando as definições curriculares que garantem a alfabetização e o letramento dos alunos e, conseqüentemente, da erradicação do analfabetismo. As referidas autoras ressaltam que o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento possui garantias legais, mas se defronta com entraves políticos e práticos, principalmente na formação de professores, nas condições de aprendizagem das crianças pequenas do ciclo de alfabetização. O cenário demanda avanços nas práticas pedagógicas que possam reproduzir os objetivos legalistas dos processos de alfabetização e letramento no contexto social.

Silva e Coelho (2020) enfatizam que o professor não deve empregar somente um único método, mais os métodos que se adequem às demandas de aprendizagem de cada aluno, e ainda considerem os seus contextos sociais. As referidas autoras complementam que os professores precisam promover mecanismos para o aluno conseguir compreender a essencialidade dos processos de alfabetização e letramento, por meio de uma consciência fonológica que transforme a aprendizagem em ação social. As atividades de literatura infantil podem apoiar a compreensão da relevância dos processos de alfabetização e letramento na formação cidadã das crianças nas séries iniciais.

4. LITERATURA INFANTIL: APOIO AOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A literatura infantil pode ser posicionada como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais, em decorrência das suas características potencialidades. Braga *et al.* (2021) salientam que a literatura infantil promove o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Além disso, as respectivas autoras complementam que a literatura infantil contribui para a formação de sujeitos críticos e bem-informados no ambiente escolar e na sociedade, passando pela ampliação do vocabulário, criatividade e desenvolvimento da imaginação dos alunos.

Eberhardt e Moura (2018) enfatizam que os professores devem ofertar pequenas doses diárias de leitura agradável, com naturalidade. De acordo com estas autoras, o desenvolvimento de um programa de leitura equilibrada, que integre os conteúdos vinculados ao currículo escolar e proporcione uma oferta variada de obras da literatura infantil, observando a faixa etária das crianças e o estágio de desenvolvimento de leitura delas. A inserção da naturalidade não significa a desvinculação das práticas pedagógicas com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, mas representa o reconhecimento da autonomia das crianças no desenvolvimento de sua aprendizagem escolar.

Braga *et al.* (2021) destacam que a literatura pode ser uma ferramenta de apoio essencial no processo de alfabetização, mas demanda-se a organização do processo de ensino-aprendizagem com enfoque neste processo, com a definição dos objetivos nas atividades de proposta pedagógica e escolha de obras da literatura infantil por meio de diretrizes estabelecidas. Segundo estas autoras, a imersão das crianças na cultura letrada abrangeria um texto literário no processo de alfabetização, trabalhado de forma sistemática e planejada. A diversidade de obras e gêneros da literatura infantil potencializa o trabalho dos vários objetivos de aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento.

Reis, Santos e Marques (2018) defendem que as crianças em processo de alfabetização possam conviver e explorar diversos gêneros textuais, que contribuam para o seu aprendizado na escrita, na leitura e no uso social delas. As referidas autoras indicam encaminhamentos de práticas pedagógicas no uso de obras literatura infantil, por meio da contação de histórias, com a infantilização da linguagem, utilização de bonecos, suavização da voz e

colocação de emoções e entusiasmo na narração dos acontecimentos da história. Os encaminhamentos pedagógicos tomados pelo professor na contação de história visam estimular o interesse e participação das crianças, para promover a sua aprendizagem.

Lupion e Yaegashi (2011) observam que a literatura infantil se alinha com o letramento, em decorrência de ela fazer surgir a cultura letrada nas crianças, conforme o ensino da compreensão dos textos. De acordo com estas autoras, na fase dos processos de alfabetização e letramento, a literatura infantil promove um mundo de ficção que desprende as crianças de sua realidade, e estimula o seu sentido criativo. A criatividade possibilita à criança ampliar as oportunidades de trabalho com as palavras aprendidas no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

Os valores sociais contribuem para a consolidação do letramento das crianças nas séries iniciais, fortalecendo a sua compreensão da realidade social vivenciada e proporcionando bases para se posicionar como agente transformador dela. Lupion e Yaegashi (2011) ressaltam que as histórias infantis oportunizam às crianças internalizam valores sociais presentes em sua realidade social, relacionando momentos da história contada com as suas próprias vivências. Neste contexto, os processos de alfabetização e letramento se aproximam da realidade social das crianças, inseridas na metodologia de contextualização da aprendizagem escolar delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são inseridas no mundo letrado, portanto, diversas formas de conhecimentos que se defrontam com essa nova realidade. A educação popular possibilita a valorização dos seus conhecimentos prévios, por meio de um projeto de transformação perante a cultura popular. A ludicidade se apresenta como uma metodologia para se trabalhar os componentes cognitivos, afetivos e psicomotores da criança. As potencialidades das atividades lúdicas justificam o seu espaço no planejamento do processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais, evidenciando a demanda em se repensar as condições de trabalho docente com estas atividades.

As atividades lúdicas ampliam o repertório motor infantil para aprimorar as aprendizagens escolares das crianças, apoiados nos componentes cognitivos. A aprendizagem significativa é potencializada pelas atividades lúdicas. Apesar das interações entre as crianças nas situações de aprendizagem, as práticas podem acabar sendo direcionadas para valores individualistas, demanda atenção dos professores para trabalhar a cooperação e a solidariedade neste contexto. O currículo das séries iniciais é uma produção sociocultural que deve ser repensada constantemente, para atender as demandas de aprendizagem e da formação cidadã das crianças. A globalidade das crianças amplia as fronteiras de atuação do professor das séries iniciais, tornando-a complexa no ambiente escolar.

Nas séries iniciais, podem ser implementadas diversas estratégias de ensino. A atividade de pesquisa oportuniza a reconstrução de saberes e produção de conhecimentos, que fomentam a identificação das crianças como pensantes nas séries iniciais e transformadoras das suas realidades sociais. As atividades com oralidade são representadas no diálogo e no questionamento no processo de ensino-aprendizagem, O desenvolvimento das atividades com oralidade não trabalha somente a comunicação, abrangem também o pensamento, a socialização, a interpretação de mundo e expressão.

Neste contexto das séries iniciais, as funções das escolas e as relações sociais devem estar bem estabelecidas, para potencializar uma educação de qualidade. Observa-se que a questões éticas devem pautar estes elementos, com enfoque na permanência das crianças no ambiente escolar e no sucesso escolar.

Os processos de alfabetização e letramento são estratégicos na aprendizagem escolar das séries iniciais. As garantias de oportunidades de

aprendizagem destes processos possibilitam a apropriação da leitura e da escrita. O processo de alfabetização inicia-se antes do ingresso escolar, principalmente no ambiente familiar. No desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas séries iniciais, os processos de alfabetização e letramento não devem ser dissociados, pois são interdependentes e complementares. O letramento encaminha o uso da leitura e da escrita em diversas situações do cotidiano social.

A Teoria do Construtivismo contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento, inclusive para o reconhecimento das potencialidades da consciência fonológica que possibilita a reflexão sobre o falado, o escrito e o transmitido. A legislação garante a presença dos processos de alfabetização e letramento no currículo das séries iniciais, mas não impede as barreiras práticas e políticas. Nas práticas pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento, deve-se empregar os métodos adequados com os objetivos de aprendizagem, com o diagnóstico dos alunos das séries iniciais e com a realidade social dela.

A literatura infantil fomenta a formação de sujeitos críticos e bem-informados, que se encontram nos processos de alfabetização e letramento. A inserção das crianças no letramento demanda o emprego do texto literário, para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. O desenvolvimento da estratégia de ensino de leitura pode se utilizar da diversidade de obras em seus variados gêneros da literatura infantil, na condição de recurso didático. A estratégia de ensino de leitura deve ser programada e natural, observando doses constantes de leitura agradável em pequenas doses diárias.

Nos encaminhamentos da utilização da literatura infantil nos processos de alfabetização e letramento, desenvolve-se a estratégia de ensino de contação de histórias nas séries iniciais. A cultura letrada das crianças pode ser fomentada pelo emprego da literatura infantil nos processos de alfabetização e letramento. A criatividade é estimulada na leitura de obras de literatura infantil, oportuniza a criação se constituir uma produtora de textos. Os valores sociais são também trabalhados pela literatura infantil, sendo traduzidos para a formação cidadã das crianças das séries iniciais.

Desta maneira, conclui-se que a utilização do recurso didático da literatura infantil amplia os encaminhamentos de práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e letramento, pois influencia nas suas estratégias de ensino definidas para a aquisição de escrita e de leitura nas séries iniciais. O desenvolvimento da literatura infantil deve se alinhar com as mudanças no

contexto social, para apoiar a aproximação dos processos de alfabetização e letramento com a realidade social das crianças nas séries iniciais. A construção dos processos de alfabetização e letramento passa por mudanças constantes para tornar as crianças como sujeitos críticos e ativos na transformação social, que deve ser contemplada nos processos de alfabetização e letramento, para manter as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais.

Os objetivos deste estudo foram concretizados, conforme o planejamento deste estudo, por meio da bibliografia definida para promover a discussão em torno do seu objeto. Sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a contação de histórias no processo letramento das séries iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim *et al.* Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, v. 2, n. 3, p. 43-57, 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1684>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CARDIA, Joyce Aparecida Pires. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, p. 1-14, 2011. Disponível em: <http://videocamp-prod-us.s3.amazonaws.com/uploads/lesson_plan_attachment/file/000/000/002/2/A_IMPORTANCIA_DA_PRESENCA_DO_LUDICO_E_DA_BRINCADEIRA_NAS_SERIES.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CHAEER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho-Centro Universitário de Patos de Minas**, (3), v. 71, p. 88, 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAEER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; OLIVEIRA, Eloísa Resende de; OLIVEIRA, Érika Silva de. A importância da ludicidade na Educação Infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 5698-5708, 2022. Disponível em:

<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43062>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 111-126, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CRUZ, Magna; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2924>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

EBERHARDT, Márcia Rozani; MOURA, Sandra Eliana. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ciclo do ensino fundamental. **In: Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**, 18, p. 1-11, 2018. **Anais**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2018.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 233-251, 2012. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

LIMA, Márcia Xavier de Moura; ASSUNÇÃO, Maria Eliene Pessôa; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Dificuldades na aprendizagem da leitura nas séries iniciais. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 27823-27833, 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5013>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

LUPION, Sthefane Liege Moreira; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **A importância da literatura infantil e do letramento no processo de**

escolarização. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima dos Santos; LIMA, Ana Paula Timóteo de; PEREIRA, Amanda Malena dos Santos. A importância da ludicidade na educação infantil para o processo de ensino aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 82320-82329, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18915>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi. A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 5, n. 3, p. 315-337, 2010. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2274>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

REIS, Sônia Alves de Oliveira; SANTOS, Jocelma do Carmos; MARQUES, Tatyane Gomes. Alfabetização e Letramento em uma Escola no Campo: uma análise a partir do trabalho com a Literatura Infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 40, p. 32-61, 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7233>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

ROCHA, Andreia Julio; DANTAS, Otília Maria Alves da Nobrega Alberto; SOUZA, Aldileia da Silva. Alfabetização e Letramento: Um Olhar de Professores Alfabetizadores. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 3, 2021. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11377>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 96-110, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3q5xPxKqTTRfvDwG6ZCBQKy/?format=html>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

SILVA, Valéria Ferreira; COELHO, Érica Deyse dos Santos. Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. **Revista Facimp-Empowerment**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020. Disponível em: <<http://www.pesquisaemfoco.periodikos.com.br/journal/pesquisaemfoco/article/5e651fc30e8825d3356705af>>. Acesso em 12 de junho de 2023.

TONCHE, Josiane Cipriano da Silva. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar: causas e possíveis intervenções**. 2014.20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; ALVES, Andreia Vicência. Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 271-291, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/16618/pdf_1>. Acesso em 12 de junho de 2023.

CAPÍTULO IV

CINEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS

Josimar Carlos de Oliveira

RESUMO

O cinema se ressignifica como recurso didático da Educação Física nas séries finais, em uma linguagem apresentada em diversos formatos para abordar os conteúdos do conhecimento deste componente curricular. A ferramenta do cinema apoia o desenvolvimento de aulas teóricas e de aulas práticas na educação física escolar. O objetivo deste estudo consiste em discutir a utilização das ferramentas do cinema na condição de recurso didático no processo de ensino-aprendizagem escolar da Educação Física. Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo compreende a demanda dos professores refletirem sobre as potencialidades e os desafios de aplicação do cinema como recurso didático no componente curricular da Educação Física, principalmente quando se considera as especificidades das crianças pequenas. As ferramentas do cinema promovem oportunidades dinâmicas de se trabalhar o conteúdo da Educação Física e as práticas corporais nas séries iniciais, em uma perspectiva cultural e crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Cinema. Educação Física Escolar. Recurso Didático. Tecnologia da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Cinema is resignified as a didactic resource for Physical Education in the final grades, in a language presented in different formats to address the knowledge contents of this curricular component. The cinema tool supports the development of theoretical classes and practical classes in school physical education. The aim of this study is to discuss the use of cinema tools as a didactic resource in the Physical Education school teaching-learning process. This study qualifies as a bibliographical research. The relevance of this study includes the need for teachers to reflect on the potentialities and challenges of applying cinema as a didactic resource in the curricular component of Physical Education, especially when considering the specificities of young children. Cinema tools promote dynamic opportunities to work on Physical Education content and body practices in the early grades, in a cultural and critical-reflexive perspective.

Keywords: Cinema. School Physical Education. Didactic Resource. Information and communication technology.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação são inseridas crescentemente no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental 1, com observação nas especificidades do desenvolvimento global das crianças pequenas. Neste contexto, estas ferramentas tecnológicas são ressignificadas para o emprego como recursos didáticos, na promoção da aprendizagem de diversos conteúdos dos componentes curriculares. O processo de ensino-aprendizagem de Educação Física compreende a utilização dessas ferramentas tecnológicas, que apoiam o professor na mediação e facilitação da aprendizagem dos alunos, proporciona subsídios ao direcionamento da construção do conhecimento no respectivo componente curricular.

O cinema se ressignifica como recurso didático da Educação Física nas séries finais, em uma linguagem apresentada em diversos formatos para abordar os conteúdos do conhecimento deste componente curricular. A ferramenta do cinema apoia o desenvolvimento de aulas teóricas e de aulas práticas na educação física escolar. Assim, considerada esta abordagem, apresenta-se a questão problema que direcionou a construção deste estudo: Como trabalhar o cinema como recurso didático na educação física escolar das séries iniciais?

O objetivo deste estudo consiste em discutir a utilização das ferramentas do cinema na condição de recurso didático no processo de ensino-aprendizagem escolar da Educação Física. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a Educação Física nas séries iniciais; compreender os recursos didáticos na Educação Física; e refletir sobre as potencialidades e desafios do emprego do recurso didático do cinema na educação física escolar das séries iniciais.

A relevância deste estudo compreende a demanda dos professores refletirem sobre as potencialidades e os desafios de aplicação do cinema como recurso didático no componente curricular da Educação Física, principalmente quando se considera as especificidades das crianças pequenas. A discussão sobre os recursos didático-tecnológicos deve ser contínua no ambiente escolar, com a participação ativa dos professores e dos demais profissionais da gestão escolar e da coordenação pedagógica. As práticas pedagógicas da educação física escolar passam por mudanças para serem

capazes de promover o atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos das séries iniciais, que compreendem o emprego de recursos didático-tecnológicos como as ferramentas do cinema.

Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, embasado no levantamento sobre estudos que tratavam de conteúdos relacionados ao seu tema. A discussão se construiu em uma linha de pensamento, que se utiliza das diversas abordagens destes estudos do levantamento bibliográfico. O desenvolvimento deste estudo foi sistematizado em três componentes, na promoção da discussão em conformidade com os seus objetivos. Inicialmente, contextualiza-se a educação física escolar das séries iniciais. Sequencialmente, compreendeu-se os recursos didáticos na educação física escolar das séries iniciais. Finalmente, refletiu-se sobre o contexto do recurso didático do cinema no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS

Na condição de componente curricular, a Educação Física possui a oportunidade de dialogar com os outros componentes curriculares, para fomentar as aprendizagens da formação cidadã dos alunos das séries iniciais. Furtado e Borges (2020) compreendem que as práticas corporais são componentes da cultura, expressadas pelo movimento e corpo, produzida historicamente e de forma coletiva pela humanidade. Os referidos autores salientam que a transformação do conhecimento da Educação Física em conhecimento escolar compreende-se como fenômeno social, político, estético, cultural e econômico. Os saberes produzidos na relação entre o corpo e o movimento encontram espaço nos conteúdos do componente curricular da Educação Física nas séries iniciais, podendo ser articulados com práticas fora da sala de aula.

Batista e Moura (2019) relata que o processo histórico da Educação Física demonstra intensos debates referentes aos seus objetivos e finalidades no ambiente escolar. Segundo estes autores, este contexto promoveu o desenvolvimento de uma diversidade de propostas que encaminham a Educação Física escolar para um campo mais crítico e pedagógico, com a utilização de conhecimento de diversas áreas. A construção de debates sobre a Educação Física escolar corrobora a sua dinamicidade, que deve ser compreendida pelas demandas de aprendizagens dos alunos e pelos seus saberes produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

Furtado e Borges (2020) ressaltam que o componente curricular de Educação Física cumpre funções específicas no ambiente escolar, corroborando modelos hegemônicos da sociedade, por meio do negligenciamento dos conhecimentos e experiências produzidas pela linguagem corporal. De acordo com estes autores, a Educação Física passa por dificuldades para se legitimar por justificativas próprias, pois a sua condição de campo de conhecimento produzido na prática social foi pouco reconhecida como saber a ser socializado no processo de ensino-aprendizagem escolar. Este contexto abre discussões sobre os encaminhamentos futuros da Educação Física como componente curricular nas séries iniciais.

Maldonado *et al.* (2019) abordam que a Educação Física deve organizar as suas ações didáticas, embasadas na problematização de conhecimentos biológicos, sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos

referenciados pela cultura corporal de movimento, compreendendo uma prática pedagógica abandona o requisito da aptidão física. Os referidos autores enfatizam que as práticas pedagógicas inovadoras são resultantes de mudanças decorrentes na sociedade contemporânea. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras deve observar a relação entre a teoria e a prática na Educação Física escolar, para concretizar situações de aprendizagem que consolidam a prática esportiva na formação cidadã dos alunos das séries iniciais.

Correia (2016) visualiza uma precariedade na consistência entre teoria e prática na Educação Física escolar mediante o seu objeto de ensino e de aprendizagem, contribuída pelas desconsiderações dos objetivos gerais do nível de ensino e da interação epistemológica do componente curricular. O referido autor enfatiza a imprescindibilidade do professor compreender a especificidade na forma de promover o diálogo curricular da Educação Física escolar. Nas séries iniciais, o componente curricular de Educação Física não deve se posicionar de forma isolada, deve estar inserida na integralidade do currículo escolar, para fomentar a formação cidadã destes alunos.

Quaranta, Franco e Betti (2016) salientam que o espaço pedagógico da Educação Física escolar é onde mais produz oportunidades, principalmente em situações que os professores identificam a direção de sentido das aprendizagens, o grupo de docentes se integram, as capacitações alinhadas com as práticas e o projeto político-pedagógico direciona as ações no ambiente escolar. O espaço pedagógico é uma construção promovida entre o professor de Educação e as crianças, para se trabalhar de forma prazerosa e motivadora os conteúdos deste componente curricular nas séries iniciais, evidenciando que as práticas corporais são produtoras de relações, vivências e saberes na formação dos alunos.

Batista e Moura (2019) visualizam que os conteúdos de Educação Física escolar podem oportunizar diversas possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da criatividade, promovendo uma outra forma de interação com o mundo. Assim, estes autores compreendem que o professor de Educação Física deve se utilizar da metodologia da ludicidade para trabalhar as emoções e sentimentos positivos nas situações de aprendizagem. A ludicidade evidencia novos olhares nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar nas séries iniciais, inclusive com o emprego de recursos didáticos dinâmicos.

Furtado e Borges (2020) observam que a concepção do

desenvolvimento de competências e habilidades encontra-se presente na história da Educação Física no Brasil, mas ela apontou sempre mais para o rendimento e o desempenho nas práticas esportivas, em detrimento dos seus saberes. Segundo estes autores, há o desafio de se compreender a Educação Física por meio de uma articulação do conhecimento e da intervenção com a cultura corporal de movimento, pois demanda-se o ato de ressignificar a interpretação e proposição de conteúdos e métodos que operem experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas direcionadas à apreensão de saberes demandados na formação ampla dos sujeitos. A reconstrução das abordagens do conteúdo da Educação Física demanda que as práticas pedagógicas sejam transformadas, considerando novos encaminhamentos didático-pedagógicos nas estratégias de ensino e no emprego de recursos didáticos nas séries iniciais.

Quaranta, Franco e Betti (2016) observam um relativo desconhecimento do universo infantil pelos professores de Educação Física, contribuindo para as dificuldades deles com as questões referentes à indisciplina e à falta de controle e interesse nas atividades. Os referidos autores compreendem que estes desafios são embasados na visualização do corpo infantil como algo a ser dominado, contribuindo para contradições entre concepções e práticas na Educação Física. Nas séries iniciais, as crianças devem ser agentes ativos na construção do conhecimento sobre os conteúdos da Educação Física escolar, inclusive com participação no planejamento das aulas teórico-práticas.

Abreu, Sabóia e Nóbrega-Therrien (2019) compreendem que a historicidade da Educação Física visualiza a influência do contexto histórico-social na construção do objeto epistemológico desta ciência. De acordo com estes autores, os esforços e a visão crítico-dialética da relação educação-sociedade permitem a transformação social na Educação Física escolar. O contexto histórico-social deve ser considerado na construção das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, pois as vivências escolares dos alunos não isoladas de suas vivências na sociedade. Assim, amplia-se a relevância dos recursos didáticos na Educação Física, para prover mudanças e uma dinâmica nas práticas pedagógicas deste componente curricular nas séries iniciais.

3. OS RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os recursos didáticos são componentes do pensamento sobre a renovação e inovação das práticas corporais desenvolvidas na Educação Física escolar. Santos, Garcia e Leitão (2023) ressaltam que os conteúdos das práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar demanda uma compreensão referente às novas dinâmicas de produção e circulação de signos que embasam os significados dos conteúdos. Assim, os referentes autores salientam que a emergência de novas formações socioculturais das práticas corporais, em que as práticas pedagógicas passem pela inserção de novas tematizações, territorialidades e temporalidades no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar. O pensamento dos alunos sobre as práticas esportivas pode ser mudado com o seu contato mediante os recursos didáticos, sejam os tradicionais ou tecnológicos.

Pimenta e Honorato (2010) abordam que o pensamento dos alunos sobre a prática esportiva posiciona-os de forma submissa mediante o fenômeno esportivo, uma condição que contribui para a baixa criticidade e alto potencial de consumo. Os respectivos autores relatam diversas dimensões nas práticas esportivas que podem ser identificadas pelos alunos por meio do apoio da mediação pedagógica, da investigação e dos saberes socioculturais do esporte. Os recursos didáticos permitem que os alunos se aprofundem nestas dimensões das práticas esportivas, contribuindo para eles desenvolverem uma relação dialética de criticidade e reflexão com o conteúdo da Educação Física escolar nas séries iniciais.

Os recursos didáticos são instrumentos utilizados por alunos e professores, na construção do processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com os objetivos que envolvem a situação de aprendizagem de Educação Física nas séries iniciais. Tahara, Darido e Bahia (2017) compreendem os recursos didáticos como instrumentos que apoiam os professores nas diferentes fases do planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares. De acordo com estes autores, a inovação decorrente da elaboração de novos recursos didáticos deve ser um encaminhamento muito bem planejado, para obtenção de melhoria e qualidade nos processos de ensino.

Passos e Takahashi (2018) salientam que o professor deve ponderar sobre quais recursos didáticos devem ser empregados ou produzidos pelos

alunos no processo de ensino-aprendizagem, com embasamento em planejamento detalhado dos processos, das situações de aprendizagem e dos objetivos definidos. Os respectivos autores observam que a clareza de critérios de embasamento da escolha de recursos didáticos se faz necessária, pois a aplicação inadequada dos recursos didáticos potencializa uma inversão didática. O recurso didático não pode ser o enfoque central do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas deve-se configurar somente como instrumento apoio à promoção da aprendizagem dos alunos.

Maldonado *et al.* (2019) indicam que o emprego de estratégias de ensino e recursos didáticos diferenciados demonstra uma parcela dos professores que constrói estratégias de estímulo à uma aprendizagem significativa em suas aulas, fundamentada na participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo estes autores, o processo de ensino-aprendizagem de Educação Física não pode ficar restrito na reprodução das práticas esportivas mais destacadas na mídia e na sociedade. Os recursos didáticos permitem que o professor de Educação Física evidencie a grande diversidade de modalidade de práticas esportivas que os alunos podem desenvolver no ambiente escolar e nos demais espaços sociais.

Pimenta e Honorato (2010) ressaltam que os recursos didáticos são empregados pelos professores para que os alunos identifiquem o esporte moderno na condição de fenômeno social institucionalizado, constituído por uma rede complexa de interações sociais. Santos, Garcia e Leitão (2023) compreendem que a variabilidade de recursos digitais oportuniza o acesso a outras formas de produção de conhecimento, aproximando o recurso didático de diversas formas da linguagem dos alunos.

A tecnologia da informação e comunicação se aproxima da Educação Física escolar, por meio de recursos didáticos que já são conhecidos pelos alunos em seu cotidiano. Tahara, Darido e Bahia (2017) salientam que a grande variedade de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação potencializam a oferta de oportunidades para práticas pedagógicas inovadoras e elaboração de recursos didáticos capazes de abordar os conteúdos da Educação Física, por meio de diversas linguagens e suas combinações. Os referidos autores complementam que a tecnologia da informação e comunicação possuem elementos que proporcionam aos professores diversas oportunidades de promover os conteúdos da Educação Física por meio da variedade de facetas digitais, compreendendo a imagem, o som, o texto e o vídeo. As facetas digitais dos recursos didáticos agregam novas oportunidades

de as crianças compreenderem os conteúdos da Educação Física escolar em sua realidade social.

Escola (2018) compreende que a organização de situações de aprendizagem com a exploração das potencialidades de recursos didático-tecnológicos é desafiadora para os professores de Educação Física, pois consiste na articulação e condução estruturadas do som, de movimento e da imagem, para ampliar o envolvimento e a participação dos alunos na consolidação do conhecimento. O referido autor contempla que as novas tecnologias facilitam e enriquecem diversas atividades das situações de aprendizagem, promovendo novidade, interatividade, partilha, novas noções de tempo e de espaço, e novos modos de agir, de pensar e de sentir, individualmente ou em grupo. Neste contexto de aprendizagens na Educação Física escolar, são disponibilizados aos professores trabalharem os conteúdos com os alunos por meio do recurso didático-tecnológico do cinema.

4. O RECURSO DIDÁTICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A inserção do recurso didático do cinema no processo de ensino-aprendizagem de Educação Física aprofunda a perspectiva cultural nas práticas esportivas. Neira (2018) indica que as ações didáticas embasadas na perspectiva cultural surgem da ocorrência social da prática corporal. O referido autor complementa que os alunos identificam as múltiplas formas de dizer e afirmar as práticas corporais e, conseqüentemente, eles produzem coletivamente novas formas de dançar, brincar, lutar, praticar esportes e fazer ginástica, ressignificando suas experiências neste contexto. A perspectiva cultural da Educação Física escolar aprofunda abordagens mais crítico-reflexivas na formação dos alunos das séries iniciais.

Tinôco e Araújo (2020) salientam que a Educação Física busca abordagens mais crítico-reflexivas no seu processo de ensino-aprendizagem e práticas diferenciadas de ensino, que se aproximam dos alunos e permitam a construção de aprendizagens. Os referidos autores observam que as mediações pedagógicas visam direcionar os agentes educacionais a serem ativos, construindo uma visão mais crítica sobre o que assistem, acessam, produzem e compartilham. O recurso didático do cinema fomenta discussões sobre as práticas esportivas e a cultura corporal de movimento, uma oportunidade para trabalhar a reflexão e criticidade dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física escolar nas séries iniciais.

Almeida (2017) compreende que o cinema faz pensar sobre as diversas experiências e questões em foco, por meio da provocação da reflexão. Araújo (2012) ressalta que os elementos de produção, roteiro e distribuição são essenciais na compreensão da obra, mas o pensamento sobre a representação do esporte é impulsionado pelos valores sociais que envolvem o esporte. Os valores sociais do esporte influenciam a reflexão dos alunos sobre o conteúdo do filme, por isso devem ser compreendidos pelo professor na mediação e facilitação da aprendizagem na Educação Física das séries iniciais.

Sousa *et al.* (2016) enfatizam que as mudanças tecnológicas subverteram a produção cultural e artística, por meio das transformações na percepção e na apropriação do conhecimento. Na observação do processo de ensino-aprendizagem reflexivo e crítico, os respectivos autores identificam

que as ferramentas da tecnologia de informação e comunicação contribuem na motivação, na atenção, na curiosidade e na concentração. O recurso didático do cinema encontra-se compreendido na mídia-educação, como ferramenta de apoio na mediação e facilitação da aprendizagem dos conteúdos de Educação Física escolar nas séries iniciais.

O processo de ensino-aprendizagem se desenvolve por meio de diálogo entre símbolos, para a construção do conhecimento e da aprendizagem na Educação Física escolar. Dantas Júnior (2012) aborda que cinema, esporte e escola representam símbolos concretos, que dialogam entre si. Considerada esta representação, o referido autor compreende cinema como uma atividade educativa, com uma capacidade narrativa que se transforma em uma didática agregadora na formação de percepções de mundo.

Tinôco e Araújo (2020) visualizam que a tecnologia da informação e comunicação está modificando as práticas de ensino, possibilitando uma proposta interdisciplinar e inovadora, que supera a instrumentalização. De acordo com estes autores, considera-se que a aquisição de conhecimento não é garantida pelo fato de assistir TV, ler jornais e navegar na internet, pois demanda-se um olhar mais crítico da realidade e na capacidade de ver e rever as coisas. A mediação do professor de Educação Física envolve intervenções na atividade com cinema, para retirar o aluno da passividade mediante os conteúdos apresentados pelo vídeo ou documentário.

As ferramentas do cinema possuem capacidade de produzir diversas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem de Educação Física escolar, mas a legitimação e consolidação delas demandam uma nova concepção do cinema dos professores de Educação Física. Dantas Júnior (2012) observa que o cinema é ainda visualizado como uma manifestação cultural de lazer, improdutiva e desvinculada do compromisso com a formação intelectual dos alunos. Segundo este autor, esta condição do cinema é contraproducente e incoerente, pois a experiência visual estimula a discussão coletiva, com a mediação das oportunidades de leitura do discurso imagético.

Sousa *et al.* (2016) ressaltam que a apropriação e o uso sociocultural positivo das mídias se condicionam ao cenário educacional do indivíduo, portanto não se trata de uma imposição unilateral. Os referidos autores ressaltam que a mídia de massa é um componente estratégico do sistema complexo de aparelhos ideológicos da sociedade e que representa geralmente

os interesses mercadológicos. Neste contexto, o professor de Educação Física deve utilizar as ferramentas do cinema com reflexão e criticidade, observá-las como recurso didático alinhado aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais.

Araújo (2012) ressalta que uma grande parcela dos filmes e documentários esportivos possuem uma narrativa de competição e de espetacularização do corpo, acompanhada de valorização das imagens. O referido autor complementa que as múltiplas referências esportivas, que agem sobre os corpos e as práticas disseminadas, permitem a polissemia de significados que abrangem o esporte contemporâneo. A cultura corporal de movimento proporciona bases para se trabalhar os significados das práticas esportivas, com enfoque na ludicidade e na aprendizagem dos alunos nas séries iniciais.

O olhar dos alunos direciona-os na participação das situações de aprendizagem, por isso o diagnóstico do professor é fundamental para escolher a ferramenta do cinema adequada para a abordagem de determinado conteúdo da Educação Física nas séries iniciais. Almeida (2017) identificam uma educação visual que ultrapassa a narrativa fílmica, que influencia a visão de mundo pelo indivíduo, pois o filme ensina uma forma de olhar para o real. De acordo com este autor, o cinema não é uma realidade fechada em si, trata-se de uma janela que recorta o mundo e o apresenta-o para visualização. O professor pode abrir o mundo da prática esportiva para os alunos das séries iniciais, estimulando as habilidades e competências deles, com apoio das ferramentas do cinema em um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexiva dos conteúdos de Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disseminação da cultura corporal de movimento passa pelo processo de ensino-aprendizagem de Educação Física escolar, compreendendo as práticas corporais como componentes da cultura, expressas pelo movimento e pelo corpo. A abordagem crítica e pedagógica se desenvolveu na Educação Física escolar. Apesar de cumprir funções específicas na formação dos alunos nas séries iniciais, a Educação Física passa por dificuldades para se legitimar por justificativas próprias. As ações didáticas podem ser organizadas por meio da problematização dos diversos conhecimentos que envolvem as práticas corporais, abordadas no conteúdo de Educação Física escolar.

O espaço pedagógico da Educação Física escolar promove muitas oportunidades para se trabalhar os seus conteúdos na perspectiva crítico-reflexiva. O professor deve selecionar os encaminhamentos didático-pedagógicos para atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar nas séries iniciais, com embasamento em critérios de diagnóstico, e integrando as práticas e o projeto político-pedagógico direciona as ações no ambiente escolar. A ludicidade possibilita o trabalho da criatividade e da autonomia nos conteúdos de Educação Física com os alunos. A aprendizagem da Educação Física passa pela articulação do conhecimento e da intervenção com a cultura corporal de movimento, em decorrência da demanda por ressignificação dos conteúdos, práticas e experiências.

A emergência de novas formações socioculturais das práticas corporais impulsiona a demanda por agregar mais recursos didáticos nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar nas séries iniciais. Os recursos didáticos são capazes de apoiar os alunos a pensarem sobre os conteúdos abordados na aula. Os professores podem se utilizar de recursos didáticos prontos ou de recursos didáticos a serem elaborados em aula, podendo se apoiar na criatividade e na inovação. O planejamento do emprego do recurso didático deve ser detalhado em todos os seus componentes, para verificar os seus resultados e potenciais necessidades de aprimoramento.

A aprendizagem significativa pode ser estimulada por estratégias de ensino e recursos didáticos diferenciados, não se limitando na reprodução das práticas esportivas mais destacadas na mídia e na sociedade. Os recursos didático-tecnológicos permitem outras formas de construção de conhecimento na Educação Física Escolar nas séries iniciais, considerando as

especificidades de demandas de aprendizagem dos alunos. As ferramentas de tecnologia da informação e comunicação facilitam as práticas pedagógicas inovadoras e elaboração de recursos didáticos capazes de abordar os conteúdos da Educação Física, por meio das múltiplas facetas digitais e de diversas linguagens e suas combinações. Os professores são desafiados na articulação e condução de recursos didático-tecnológicos como as ferramentas do cinema.

Os alunos produzem novas formas de práticas corporais, a partir de sua perspectiva cultural que promove abordagens crítico-reflexivas no ambiente escolar. A mediação pedagógica direciona os alunos e professores a serem ativos na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo críticos às abordagens do cinema sobre o conteúdo das práticas corporais. Os valores sociais dos agentes educacionais influenciam na percepção deles em relação ao conteúdo do cinema e a sua interpretação. As ferramentas do cinema potencializam a motivação, a atenção, a curiosidade e a concentração. No processo de ensino-aprendizagem escolar, o cinema, o esporte e a escola se tornam símbolos concretos que se dialogam na promoção da aprendizagem dos alunos.

O emprego do recurso didático do cinema não é garantia de uma aprendizagem significativa, pois demanda-se a abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos da cultura corporal de movimento. As ferramentas do cinema não podem ser visualizadas como instrumentos de lazer, pois é uma contraproducente que não as conduz para a funcionalidade de recurso didático. A criticidade deve estar presente na observação das ferramentas do cinema em sala de aula, pois representam geralmente os interesses mercadológicos e ainda promovem uma espetacularização de algumas práticas esportivas. Na mediação pedagógica, o professor de Educação Física intervém no processo, para os alunos perceberem estes aspectos e recepcionar o conhecimento com criticidade, em um contexto de educação visual no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais.

Desta maneira, conclui-se que as ferramentas do cinema promovem oportunidades dinâmicas de se trabalhar o conteúdo da Educação Física e as práticas corporais nas séries iniciais, em uma perspectiva cultural e crítico-reflexiva. A efetividade do cinema como recurso didático na Educação Física Escolar depende do planejamento detalhado, condições estruturais e capacitação de professores e alunos para trabalhar com as suas ferramentas. Assim, as ferramentas do cinema podem aproximar as práticas corporais da

realidade social dos alunos, facilitando a aprendizagem significativa da cultura corporal de movimento na formação destes alunos. Os objetivos deste estudo foram cumpridos, em conformidade com o planejamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 191-206, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5858/585861585010/585861585010.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em revista**, v. 33, p. e153836, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/?format=html>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

ARAÚJO, Allyson Carvalho. **Elementos do pós moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo**. 2012.154f. Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2012.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/41531>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, p. 831-836, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/YHzwwFpnpB9Kq58qxpLdHC/?lang=pt>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de formação RBCE**, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/18>>

49>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. Aplicações das TIC no ensino da educação física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 34, p. 371-376, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736326>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2356>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62700>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 172-188, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/jhmp3ybXZ7pvQDG7zq3pf7v/?lang=pt>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

PIMENTA, Thiago; HONORATO, Tony. Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, p. 493-505, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/gSjPlcn6sNR7FZjb86fMqv/>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

QUARANTA, Silvia Cinelli; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

SANTOS, Isadora Carolina Monteiro; GARCIA, Isabela Lambardozzi; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes. Surfando com materiais didáticos digitais nas aulas de Educação Física. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e17035-e17035, 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/17035>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

SOUSA, Galdino Rodrigues *et al.* Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 96-108, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/41799>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina; BAHIA, Cristiano de Sant'anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 368-379, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649968>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

TINÔCO, Rafael de Gois; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível à educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/?lang=pt>>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

CAPÍTULO V

JOGOS MATEMÁTICOS E METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DE QUINTO ANO

Monica Vicente de Oliveira Cunha

RESUMO

Este capítulo aborda a importância dos jogos matemáticos e metodologias diversificadas no ensino de matemática para alunos do quinto ano. Explorar como essas abordagens podem tornar a matemática mais acessível e interessante, promovendo um ambiente de aprendizado envolvente e estimulante. Os jogos matemáticos oferecem uma maneira prática e lúdica de explorar conceitos matemáticos, enquanto as metodologias diversificadas, como aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem cooperativa, atendem às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. No geral, ao incorporar essas abordagens, os educadores podem promover a compreensão, retenção e aplicação de conceitos matemáticos, tornando a matemática mais significativa e promovendo o sucesso acadêmico dos alunos do quinto ano.

Palavra-Chave: Matemática. Jogos. Metodologias. Ensino.

ABSTRACT

The chapter addresses the importance of mathematical games and diverse methodologies in teaching mathematics to fifth-year students. Explores how these approaches can make mathematics more accessible and interesting, promoting an engaging and stimulating learning environment. Math games offer a hands-on, playful way to explore mathematical concepts, while diverse methodologies, such as project-based learning and cooperative learning, meet students' different needs and learning styles. Overall, by incorporating these approaches, educators can promote the understanding, retention, and application of mathematical concepts, making math more meaningful and promoting the academic success of fifth graders.

Keyword: Mathematics. Games. Methodologies. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional, o ensino de matemática para alunos do quinto ano representa um momento crucial no desenvolvimento de habilidades matemáticas fundamentais. No entanto, esse estágio muitas vezes é marcado por desafios significativos, tanto para os alunos quanto para os educadores. A complexidade crescente dos conceitos matemáticos pode gerar desinteresse e dificuldades de compreensão, tornando essencial a busca por estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes.

De acordo com Gandro (2000), os jogos oferecem oportunidades para o aprimoramento das habilidades de resolver problemas, pois permitem a exploração do conceito por meio da estrutura matemática presente no jogo. Isso pode ser experimentado pelo aluno durante o jogo, à medida que ele desenvolve estratégias e as testa, para alcançar a vitória.

Neste sentido, os jogos matemáticos e as metodologias diversificadas emergem como recursos valiosos no processo de ensino e aprendizagem. Ao oferecer uma abordagem prática e lúdica para a exploração de conceitos matemáticos, os jogos matemáticos transformam a matemática em uma experiência envolvente e acessível para os alunos do quinto ano. Esses jogos incentivam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante e sem julgamentos.

Além disso, a implementação de metodologias diversificadas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa e aprendizagem visual, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e do sucesso acadêmico. Essas abordagens reconhecem a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos, permitindo que cada um explore e compreenda os conceitos matemáticos de maneira significativa.

Portanto, este capítulo explora a importância dos jogos matemáticos e das metodologias diversificadas no processo de ensino e aprendizagem para alunos do quinto ano. Ao examinar exemplos específicos de jogos matemáticos e estratégias pedagógicas diversificadas, pretende-se oferecer insights práticos e orientações para educadores interessados em promover um ambiente de aprendizado matemático mais estimulante, acessível e inclusivo.

2. IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO QUINTO ANO

Os jogos matemáticos desempenham um papel significativo na aprendizagem de alunos do quinto ano, oferecendo uma abordagem dinâmica e envolvente para explorar conceitos matemáticos essenciais. Em uma fase em que os alunos estão começando a lidar com conceitos mais complexos, como frações, geometria e operações matemáticas avançadas, os jogos matemáticos fornecem uma maneira prática e lúdica de reforçar esses conceitos.

Nesse contexto, Cunha enfatiza que:

Nas salas de aula de hoje, temos muitos alunos desinteressados em aprender e a partir da utilização de jogos o professor pode instigá-los na busca pelo conhecimento, tentar diminuir os bloqueios e fazer com que os alunos possam desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades na aprendizagem de Matemática, fazendo-os comunicar-se através dos jogos (Cunha *et al.*, 2009, p. 5).

Uma das principais vantagens dos jogos matemáticos é que eles tornam a matemática mais acessível e interessante para os alunos. Em vez de simplesmente resolver problemas em uma folha de papel, os alunos podem se envolver em desafios e quebra-cabeças matemáticos dentro de um contexto divertido e estimulante. Isso ajuda a reduzir o medo e a ansiedade em relação à matemática, permitindo que os alunos se sintam mais confiantes e motivados para explorar e experimentar com os conceitos matemáticos.

Além disso, os jogos matemáticos promovem o desenvolvimento de habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Ao enfrentar desafios matemáticos em um ambiente de jogo, os alunos são incentivados a pensar de forma criativa e estratégica para encontrar soluções eficazes.

Além disso, muitos jogos matemáticos envolvem trabalho em equipe e cooperação, o que promove habilidades sociais essenciais, como comunicação e trabalho em grupo. Esta metodologia se coloca como o fio condutor no desenvolvimento das aulas de matemática, pois, através dela, o aluno se apropria de conhecimentos obtidos pela observação e vivência dos fatos, adquirindo as competências e habilidades esperadas (SMOLE; DINIZ;

MILANI, 2007).

Outra vantagem dos jogos matemáticos é que eles podem ser adaptados para atender às necessidades e habilidades individuais de cada aluno. Os educadores podem modificar as regras ou os desafios dos jogos para desafiar os alunos mais avançados, enquanto oferecem suporte e incentivo para os alunos que estão lutando com conceitos matemáticos mais básicos. Isso permite uma diferenciação eficaz e personalizada, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver e ter sucesso na aprendizagem da matemática.

Em resumo, os jogos matemáticos são uma ferramenta valiosa para os educadores de matemática do quinto ano, pois proporcionam uma maneira divertida e eficaz de promover a compreensão e o domínio de conceitos matemáticos essenciais. Ao incorporar jogos matemáticos em sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais estimulante e eficaz, preparando os alunos para o sucesso futuro na matemática e em outras áreas da vida.

3. BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS

As metodologias diversificadas no ensino de matemática oferecem uma abordagem flexível e adaptável para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Ao incorporar uma variedade de abordagens, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa e aprendizagem visual, os educadores podem proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante. Andrade e Stach (2018), vem incrementar esse contexto quando dizem que:

O ensino da Matemática deve então, prestar sua contribuição na medida em que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o trabalho coletivo, a criatividade, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (ANDRADE e STACH, 2018, p. 2).

Essas metodologias permitem que os alunos explorem conceitos matemáticos de maneiras diferentes, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, oferece aos alunos a oportunidade de aplicar conceitos matemáticos em contextos do mundo real, tornando a matemática mais relevante e significativa para eles. Ao trabalharem em projetos de longo prazo, os alunos podem desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, preparando-os para enfrentar desafios do mundo real de maneira eficaz.

Além disso, a aprendizagem cooperativa incentiva a colaboração entre os alunos, promovendo a troca de ideias e a construção de conhecimento em conjunto. Ao trabalharem em grupos para resolver problemas matemáticos e completar tarefas, os alunos aprendem não apenas com seus professores, mas também uns com os outros, fortalecendo suas habilidades sociais e sua compreensão dos conceitos matemáticos.

A aprendizagem visual envolve o uso de recursos visuais, como gráficos, diagramas e modelos, para ajudar os alunos a compreenderem conceitos matemáticos de forma mais concreta. Essa abordagem é especialmente útil para alunos visuais e cinestésicos, que aprendem melhor

quando têm acesso a representações visuais dos conceitos.

Em resumo, as metodologias diversificadas no ensino de matemática oferecem uma abordagem holística e eficaz para promover a compreensão e o domínio dos conceitos matemáticos, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno.

4. JOGOS MATEMÁTICOS E GAMIFICAÇÃO

A gamificação e os jogos matemáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do ensino da matemática. A gamificação, que consiste em incorporar elementos de jogos em atividades educacionais, torna o aprendizado mais envolvente e motivador para os alunos. Ao transformar conceitos matemáticos em desafios interativos e recompensadores, os educadores podem capturar a atenção dos alunos e incentivá-los a se dedicarem ao estudo da matemática.

Nesse contexto, Deve-se utilizar todos os recursos disponíveis para que a aprendizagem seja efetivada cumprindo com os novos objetivos estipulados para a formação discente: “os jogos podem ser muito úteis para explorar e desenvolver noções de proporção, medidas, conceitos físicos, relações geométricas, diferentes possibilidades e relações” (Brasil, 1997, p. 152).

Os jogos matemáticos oferecem uma abordagem prática e lúdica para explorar conceitos matemáticos complexos. Desde jogos de tabuleiro que ensinam operações básicas até aplicativos de realidade aumentada que exploram geometria espacial, os jogos matemáticos proporcionam uma maneira divertida e eficaz de reforçar habilidades matemáticas essenciais. Além disso, os jogos matemáticos promovem o desenvolvimento de habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, preparando os alunos para enfrentar desafios matemáticos de forma mais confiante e eficaz.

Quando combinados, a gamificação e os jogos matemáticos oferecem uma abordagem poderosa para promover a aprendizagem da matemática. Os educadores podem criar experiências de aprendizado imersivas e personalizadas, que incentivam os alunos a se envolverem ativamente com os conceitos matemáticos e a desenvolverem habilidades de resolução de problemas. Ao transformar o estudo da matemática em uma aventura interativa e recompensadora, a gamificação e os jogos matemáticos tornam o aprendizado da matemática mais acessível, interessante e significativo para os alunos.

4.1- Exemplos e aplicações de jogos e gamificação

As aplicações de jogos e gamificação no ensino de matemática têm se mostrado eficazes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa.

A atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento das habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado, e especial da Matemática, e para a resolução de problemas em geral (Borin, 1998, p. 8).

Entre os jogos tradicionais se destacam os seguintes:

Jogo da Velha Matemático

O Jogo da Velha Matemático é uma versão modificada do jogo tradicional, onde os jogadores devem resolver problemas matemáticos para marcar pontos. Esse jogo pode ser adaptado para abordar uma variedade de conceitos matemáticos, como operações básicas, frações e geometria.

Quebra-cabeças de Equações

Os quebra-cabeças de equações são atividades que desafiam os alunos a resolverem equações para completar um quebra-cabeça. Essa abordagem combina a resolução de problemas com a diversão de resolver um quebra-cabeça, incentivando os alunos a praticarem suas habilidades matemáticas de uma maneira envolvente.

Jogo de Tabuleiro de Frações

Um jogo de tabuleiro de frações é uma excelente maneira de os alunos praticarem conceitos de frações enquanto se divertem. Os alunos avançam pelo tabuleiro resolvendo problemas relacionados a frações e realizando operações com elas, reforçando assim sua compreensão e habilidades nesse tópico.

Entre os jogos de gamificação, se destacam os seguintes:

Math Blaster: Este jogo combina elementos de ação e aventura com desafios matemáticos. Os jogadores precisam resolver problemas de matemática para avançar em diferentes níveis, enfrentando obstáculos e inimigos pelo

caminho. Compatível com várias plataformas, o Math Blaster oferece uma experiência de aprendizado divertida e estimulante para os alunos do Ensino Fundamental 2.

Prodigy

Prodigy é um RPG online que integra conceitos matemáticos em batalhas mágicas e aventuras. Os alunos respondem a perguntas de matemática para lançar feitiços e derrotar monstros, enquanto exploram um vasto mundo virtual. Com um sistema adaptativo que se ajusta ao nível de habilidade de cada aluno, o Prodigy oferece uma experiência personalizada de aprendizado de matemática.

DragonBox Algebra

Este jogo apresenta conceitos de álgebra de uma maneira divertida e acessível. Os alunos resolvem quebra-cabeças e desafios matemáticos para ajudar um pequeno dragão a crescer e evoluir. Com uma abordagem baseada em manipulação de equações, o DragonBox Algebra ensina álgebra de uma maneira intuitiva e visualmente atraente.

Cool Math Games

O Cool Math Games é um site que oferece uma ampla variedade de jogos matemáticos gratuitos para alunos do Ensino Fundamental 2. Desde quebra-cabeças e jogos de lógica até jogos de estratégia e habilidade, o Cool Math Games oferece uma grande variedade de atividades para reforçar habilidades matemáticas de forma divertida e interativa.

Estes são apenas alguns exemplos de jogos educativos. Existem ainda, muitos outros recursos e aplicativos disponíveis, cada um oferecendo uma abordagem única e envolvente para o ensino e aprendizado de matemática.

CONCLUSÃO

A utilização de jogos na educação, especialmente na área da matemática, revela-se uma estratégia altamente eficaz e relevante para engajar os alunos, promover a compreensão dos conceitos e desenvolver habilidades cognitivas e sociais. Através da gamificação e de jogos matemáticos, os educadores têm a oportunidade de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, participativo e estimulante.

Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, os alunos são motivados a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, superando barreiras de desinteresse e ansiedade em relação à matemática. Além disso, a gamificação permite uma aprendizagem mais personalizada, adaptando-se ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno.

Os jogos matemáticos, por sua vez, oferecem uma abordagem prática e lúdica para explorar conceitos matemáticos complexos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais concreta e significativa. Ao enfrentarem desafios e resolverem problemas dentro do contexto de um jogo, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, preparando-os para enfrentar desafios matemáticos de forma mais confiante e eficaz.

Em suma, a integração de jogos na educação, especialmente na matemática, é uma estratégia valiosa para promover uma aprendizagem mais envolvente, significativa e eficaz. Ao explorar o potencial dos jogos e da gamificação, os educadores podem criar experiências de aprendizagem memoráveis e transformadoras, preparando os alunos para o sucesso acadêmico e para enfrentar os desafios do mundo moderno com confiança e competência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kalina Ligia Almeida de Brito; STACH, Brigitte Úrsula Haertel. **Metodologias ativas e os jogos no ensino e aprendizagem de matemática.** In: PBL 2018 Disponível em: <http://pbl2018.panpbl.org/wp-content/uploads/2018/02/Metodologias-Ativas-e-os-Jogos-no-Ensino-e-AprendizagemdaMatema%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 12 Fev. 2024.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática.** 3ª ed. São Paulo: Caem, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática.** V. 3. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CUNHA, S. K. T.; VALLE, N. F.; LOPES, E. B. V. **Jogos em sala de aula: ferramenta que potencializa a aprendizagem ou apenas uma proposta lúdica.** Revista e-xacta, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dcet/article/download/252/142>. Acesso em> 11 Fev., 2024.

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 5º ao 9º ano. Cadernos do Mathema.** Porto Alegre: Artmed 2007.

CAPÍTULO VI

GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO PELO CURRÍCULO NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Arlene Alves de Almeida Ramos

RESUMO

Os gestores escolares possuem grandes desafios em sua atuação nas escolas brasileiras, mediante as complexidades presentes no ambiente escolar e na realidade social que envolve os membros da comunidade escolar, e passam pela proposta de currículo escolar. O modelo das escolas cívico-militares possui as suas especificidades em relação à gestão escolar na contemporaneidade, que passa por defesas e críticas mediante a análise de especialistas da área da educação. O objetivo geral deste estudo é discutir sobre a atuação do gestor escolar por uma educação de qualidade nas escolas cívico-militares, passando pela compreensão do currículo escolar implementado. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A relevância deste estudo consiste em compreender a atuação do gestor escolar em escolas cívico-militares, aprofundando em seus aspectos e suas especificidades no contexto do sistema de ensino brasileiro. O espaço de atuação do gestor escolar em prol de uma educação de qualidade depende do modelo de escola cívico-militar adotado na rede de ensino, pois a autonomia e a liberdade são fundamentais em uma gestão democrática para formação de cidadãos no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Currículo escolar. Educação básica. Escola Cívico-militar. Formação cidadã. Gestão escolar.

ABSTRACT

School managers face major challenges in their work in Brazilian schools, given the complexities present in the school environment and the social reality that involves members of the school community, and go through the school curriculum proposal. The model of civic-military schools has its specificities in relation to contemporary school management, which goes through defenses and criticisms through the analysis of experts in the field of education. The general objective of this study is to discuss the role of the school manager for quality education in civic-military schools, including understanding the implemented school curriculum. This study is characterized as a bibliographical research. The relevance of this study consists in understanding the role of the school manager in civic-military schools, delving deeper into its aspects and specificities in the context of the Brazilian education system. The school manager's space for action in favor of quality education depends on the civic-military school model adopted in the education network, as autonomy and freedom are fundamental in democratic management for the formation of citizens in the teaching-learning process school.

Keywords: School curriculum. Basic education. Civic-military School. Citizen formation. School management.

1. INTRODUÇÃO

O currículo se constitui como uma organização sistematizada de conteúdos em disciplinas, que se desenvolvem nas formas interdisciplinares. O desenvolvimento do currículo nas escolas não depende somente do trabalho dos professores e da coordenação pedagógica, mas demanda-se a atuação dos gestores escolares junto aos professores, equipe pedagógica, comunidade e secretaria de educação. Os gestores escolares possuem grandes desafios em sua atuação nas escolas brasileiras, mediante as complexidades presentes no ambiente escolar e na realidade social que envolve os membros da comunidade escolar. A atuação do gestor escolar se faz necessária em todas as escolas de educação básica, inclusive nas escolas cívico-militares que se expandiram recentemente pelo país. A implementação de escolas do modelo cívico-militar recebeu uma maior atenção do governo federal nos últimos quatro anos.

O modelo das escolas cívico-militares possui as suas especificidades em relação à gestão escolar na contemporaneidade, que passa por defesas e críticas mediante a análise de especialistas da área da educação. Neste modelo educacional, os militares apoiam os trabalhos dos gestores escolares e dos professores na instituição de ensino, em prol da promoção de uma educação de qualidade nestas escolas públicas de educação básica. Considerada esta abordagem, apresenta-se a questão problema que norteou o desenvolvimento deste estudo: Como o gestor escolar deve atuar por um currículo que apoia uma educação de qualidade nas escolas cívico-militares?

O objetivo geral deste estudo é discutir sobre a atuação do gestor escolar por uma educação de qualidade nas escolas cívico-militares, passando pela compreensão do currículo escolar implementado. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a gestão escolar nas escolas públicas; compreender o modelo educacional das escolas cívico-militares brasileiras; e refletir sobre o trabalho do gestor escolar com o currículo nas escolas cívico-militares.

A relevância deste estudo consiste em compreender a atuação do gestor escolar em escolas cívico-militares, aprofundando em seus aspectos e suas especificidades no contexto do sistema de ensino brasileiro. A discussão deste tema possibilita a compreensão dos encaminhamentos tomados pela gestão escolar nessas escolas, mediante os desafios, as complexidades e os resultados obtidos. A relação do trabalho do gestor escolar em relação ao

currículo deve ser mais evidenciada na sociedade, pois configura-se como estratégico na construção das aprendizagens dos alunos nas escolas de educação básica.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, embasado no levantamento realizado em diversos estudos relacionados ao tema abordado neste estudo, por meio de uma discussão que confronta abordagens para a construção do conhecimento. O desenvolvimento deste estudo se sistematiza em três partes. Inicialmente, contextualiza-se o desenvolvimento da gestão escolar e os seus aspectos. Sequencialmente, compreendeu-se o modelo de escolas cívico-militares mediante o contexto do sistema educacional brasileiro. Finalmente, refletiu-se sobre a atuação dos gestores escolares em relação ao currículo nas escolas cívico-militares.

2. GESTÃO ESCOLAR

A gestão se tornou uma demanda nas escolas, refletindo o desenvolvimento institucional delas, decorrente da complexidade social, política e cultural. Alves e Barbosa (2020) visualizam a escola como um espaço educativo, em que todos os envolvidos aprendem constantemente, fundamental na formação de cidadãos. Assim, a gestão foi adaptada para a implementação nas escolas, reconhecendo as suas especificidades e partindo das abordagens da gestão empresarial. O desenvolvimento da gestão nas escolas promoveu a construção da identidade do gestor escolar como profissional com atuação ativa no desenvolvimento de uma educação de qualidade nas escolas de educação básica.

O gestor escolar desenvolve diversas rotinas no seu trabalho que contempla aspectos pedagógicos e administrativos, por isso demanda-se conhecimentos didáticos pedagógicos dos profissionais atuantes neste cargo. Gama (2020) visualiza o gestor escolar como detentor da tarefa de obter o equilíbrio entre os componentes pedagógicos e administrativos do ambiente escolar, pois demanda-se condições estruturais para uma educação de qualidade e o desenvolvimento pedagógico dos alunos. Segundo esta autora, o bom gerenciamento da organização pedagógica direciona e promove qualidade ao ensino por meio de planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados, visualizado no desempenho dos alunos, do corpo docente e de toda equipe escolar.

Kerbes, Silva e Fossatti (2023) enfatizam que a profissionalização da gestão escolar passa pela formação continuada das equipes gestoras de corpo de professores na condição de políticas públicas. Assim, os referidos autores compreendem que a qualidade da gestão escolar se embasa na didática, no planejamento pedagógico, na estrutura e infraestrutura, na gestão colaborativa, e em outros fatores que podem surgir em meio às constantes e velozes mudanças da contemporaneidade. A tendência da gestão escolar é a evolução, para acompanhar as demandas de aprendizagem, apesar de defrontar com a implementação de políticas educacionais que reforcem modelos educacionais tradicionais.

Alves e Barbosa (2020) enfatizam que a gestão escolar não se restringe a questões burocráticas e administrativas, compreende práticas educacionais. Na abordagem das práticas educacionais, as respectivas autoras identificam a produção de aprendizados sociais, pois não se trata de algo acabado e pronto

para aplicação no ambiente escolar. Kerbes, Silva e Fossatti (2023) indicam que a realização de melhorias dos espaços deve atender questões estéticas, conforto, viabilização de diversas atividades promotoras de maior qualidade de aprendizagem e engajamento de docentes e alunos nas atividades propostas. As práticas educacionais são fatores estratégicos na construção de aprendizados dos alunos mediante a diversidade de conteúdos do currículo escolar.

Silva (2020) aborda que a gestão escolar se torna efetivamente democrática a partir da cooperação, por meio de um trabalho coletivo com finalidade de alcançar os objetivos educacionais da escola. De acordo com esta autora, a gestão escolar deve considerar as especificidades dos objetivos do trabalho educativo e as especificidades das questões pedagógicas, para se promover em uma abordagem democrática nas relações e nas tomadas de decisões. A gestão escolar democrática se embasa nos princípios constitucionais que se difundiram no país após a redemocratização, promovendo mudanças nas relações sociais que se desenvolvem nos processos educacionais.

Zardo-Morescho, Esquinsani e Zilli (2023) ressaltam que os professores compreendem a gestão escolar democrática, mas não conseguem identificar as suas ações nas escolas, um fato que pode ser decorrente das sucessivas políticas de governo que influenciam diretamente as dinâmicas da gestão escolar. Neste contexto de gestão escolar democrática, as respectivas autoras salientam que o acolhimento das percepções dos professores sobre este modelo de gestão é definir uma situação de paridade participativa, voz de quem está dentro do contexto escolar e vivencia os processos de gestão. A realidade da gestão escolar deve ser pensada pelos professores dos demais profissionais da instituição de ensino, com reflexão e criticidade sobre diversas questões visualizadas no cotidiano.

Alves e Barbosa (2020) salientam que a função organizativa da estrutura e dos sujeitos beneficia o desenvolvimento educativo e social dos alunos e todos os agentes da escola. As respectivas autoras complementam que as memórias se tornam conhecimentos por meio das experiências vivenciadas no espaço escolar e nos demais espaços sociais. O desenvolvimento dos alunos demanda um processamento continuado de conhecimentos, uma condição que exige do gestor escolar trabalhar pela garantia de realização de experiências lúdicas e agregadoras nas situações de aprendizagem na escola.

O gestor escolar media as relações complexas que envolvem os processos educacionais, para manter a aplicação dos princípios democráticos na gestão escolar. Zardo-Morescho, Esquinsani e Zilli (2023) compreendem que a gestão escolar democrática se concretiza com o alinhamento das políticas educacionais, contribuindo para efetivação de um projeto de escola de longo prazo, pensado coletivamente por toda a comunidade escolar. O desenvolvimento das políticas educacionais direciona os encaminhamentos da gestão escolar para abordagens mais democráticas ou tradicionais.

Gama (2020) observa que a gestão e o ensino estão compreendidos em um processo dialógico na escola, em uma concepção democrática de gestão escolar. Silva (2020) salienta que o modo de produção capitalista delimita a função da escola em assegurar a hegemonia ideológica, mas a escola pode ser um espaço de superação e emancipação humana. As demandas por escolas cívico-militares se evidenciam recentemente, de forma antagônica, quando se considera uma realidade de busca por uma gestão escolar democrática nas escolas públicas.

3. ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

No sistema educacional brasileiro, encontra-se identificado o modelo de escolas cívico-militares, que envolve atuação de civis na gestão escolar e no trabalho didático-pedagógico, apoiados pelo trabalho de militares nestas escolas. Barbosa *et al.* (2021) destacam que as escolas públicas cívico-militares apresentam uma natureza diversa, se encontram sob a responsabilidade das secretarias municipais ou estaduais de educação, e funcionam geralmente em um sistema de gestão compartilhada entre militares e educadores. Os referidos autores salientam que as escolas cívico-militares desenvolvem regimentos e normativas que valorizam a disciplina, ordem, hierarquia e promoção de valores morais e patriotas.

As diferenças entre as escolas cívico-militares e os colégios militares são evidenciadas em suas estruturas e nos seus processos, mas, potencialmente, uma parcela dos demandantes de modelos educacionais não entende estas diferenças. Silva (2021) salienta que as escolas cívico-militares não surgiram pelo mesmo motivo que os colégios militares, nem ocorreu no mesmo período, e nem pelo mesmo processo. De acordo com esta autora, a implementação de escolas cívico-militares se iniciou no país entre 1998 e 1999, no estado de Goiás, amparada pela Lei Estadual nº 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo então governador Irapuan Costa Júnior.

Barbosa *et al.* (2021) visualizam as escolas cívico-militares como uma ponte entre os setores militares e civis, aproximando-os e contribuindo para os ideais e valores de patriotismo, civismo e disciplina sejam disseminados junto aos alunos no ambiente escolar de educação básica. Neste contexto das escolas cívico-militares, desenvolve o trabalho dos gestores escolares junto à comunidade escolar, agregada pelos militares que apoiam e participam do cotidiano escolar.

Mendonça (2019) identifica que os dois principais argumentos da ampliação do modelo de gestão das escolas cívico-militares são o crescimento contínuo da violência nas escolas brasileiras e os bons índices de aprendizado obtidos pelos colégios militares. O referido autor ressalta que o embasamento no bom desempenho das escolas militarizadas ignora as condições de acesso, seleções rigorosas para ingresso dos melhores estudantes e infraestrutura diferenciada das demais escolas públicas. A expansão de escolas cívico-militares deve ser observada com criticidade como políticas públicas educacionais, mediante a realidade de um país que sofre profundamente com

as desigualdades educacionais entre os alunos da educação básica.

O modelo de escolas cívico-militares não possui um padrão único, pode-se desenvolver em diversos formatos o programa estabelecido pela rede, em trabalho junto com os militares. Gama (2020) aprofunda a abordagem dos aspectos da gestão escolar e da gestão pedagógica compreendida na relação entre o corpo civil e os militares nas instituições de ensino:

[...] Nas redes estaduais há casos em que a polícia faz toda a gestão de escola, há outros em que a gestão pedagógica é feita pelos profissionais da educação, cabendo às forças fazerem a gestão administrativa e disciplinar e, existem ainda casos em que as corporações são responsáveis pela gestão disciplinar. No caso da militarização nas redes municipais, é mais comum que as corporações estejam a frente da gestão disciplinar, o que via de regra não muda muito, pois o disciplinar termina definindo todo o resto, tendo em vista que as regras definidas pelas forças não podem ser desobedecidas, independente do que requer o pedagógico (GAMA, 2020, p. 32).

Barbosa *et al.* (2021) evidenciam a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Segundo estes autores, o PECIM consiste em um programa que os militares são colaboradores da gestão escolar, na condição de agentes monitores que acompanham a vida dos alunos, o nível de vulnerabilidade de cada aluno e ainda promovem contato com as famílias. A implementação deste programa encontrou um ambiente favorável ao momento em que se encontrava o país, que se desenvolvia uma demanda pela abordagem deste modelo de escolas cívico-militares.

Considerando este programa do governo federal, Mendonça (2019) observa que os entes federativos ficaram incumbidos de garantir as condições de implementação do projeto, a disponibilização do corpo docente e demais profissionais da educação, e de militares do contingente efetivo da polícia militar e do corpo de bombeiros militares. Silva, Martins e Santos (2022) salientam um outro aspecto deste programa do governo federal, PECIM, a ausência de previsão da construção de novas escolas públicas, mas uma concepção educacional nas escolas públicas já implementadas na rede de ensino. A implementação deste programa promoveu um destaque ao modelo das escolas cívico-militares, pois visava a sua ampliação e se alinhou com as demandas educacionais de uma determinada parcela da população brasileira.

A implementação do modelo cívico-militar nos estados produziu diversas compreensões sobre a sua concepção, em que o PECIM tentou alinhar em um programa do governo federal para todo o país. Silva (2021) observa que a experiência de militarização de escolas públicas era uma realidade individual de alguns estados por meio de suas diversas secretarias, que se tornou uma política pública federal a ser executada pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa em todos os estados de forma padronizada. De acordo com esta autora, o PECIM permitiu que os policiais militares nas escolas públicas de educação básica, por meio de uma atuação colaborativa na condição de função de natureza policial-militar, além de, validar a criação de escolas militarizadas em todo o âmbito nacional e permitir a alocação de policiais estaduais da ativa no interior das escolas. Considerado este contexto, o desenvolvimento do PECIM se defronta com dificuldades, complexidades e desafios para se consolidar como política pública educacional.

O planejamento é essencial na implementação das escolas cívico-militares, para tratar de sua transformação de escola pública regular para o processo de militarização. Silva, Martins e Santos (2022) destacam duas situações que devem ser pensadas na implementação de escolas cívico-militares: os processos de seleção a serem empregados quando a capacidade de atendimento aos alunos seja ultrapassada pela demanda por vagas; e, o atendimento aos alunos que não desejam cursar este modelo escolar e não possuem opções de escolas públicas na região de sua residência. Assim, estes autores visualizam que a implementação de escolas civis-militares deve ser debatida com a comunidade escolar.

A sociedade deve ser participante ativa na transformação de escola regular para o modelo educacional de escola cívico-militar, pois as consequências destes processos são de longo prazo na formação dos alunos, por isso precisam ser discutidas em audiências públicas. Gama (2020) compreende que a militarização das escolas conduz o risco de perda da autonomia pedagógica e de gestão escolar dos professores e da comunidade escolar, pois estes recaem às regras provenientes de entidades e de profissionais que não são detentores de formação pedagógica adequada ao trabalho nas escolas, e ainda há o risco de ferir dispositivos constitucionais e da LDB. Mendonça (2019) observa que os processos de militarização de escolas públicas brasileiras são objetos de críticas e de enfrentamentos por alguns setores organizados da sociedade, apesar da aprovação de familiares e

da comunidade escolar.

Silva (2021) indica que o Estado defensor do processo de militarização das escolas civis valoriza os critérios de controle, imposição, ordem e moral para que a sociedade seja harmônica. Zardo-Morescho, Esquinsani e Zilli (2023) observam também que o poder público representa a intencionalidade da política em suas ações, que se concretizam através dos operadores de gestão, dos interesses envolvidos e dos potenciais resultados. Neste contexto, o currículo não pode ser negligenciado, pois influencia a qualidade na educação, o desenvolvimento global dos alunos e o desenvolvimento de suas aprendizagens.

4. O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR PELO CURRÍCULO

Nas escolas de educação básica, desenvolve-se uma relação entre o professor e o currículo, apoiada pelo gestor escolar, com enfoque na construção de aprendizagens e no desenvolvimento global dos alunos. Moreira (2013) visualiza que a reinvenção da escola demanda uma atitude crítica e de insatisfação mediante à escola atual, para se propor mudanças embasadas na criatividade, que transformem as escolas em comunidades de aprendizagem.

Paixão e Borges (2018) compreendem o currículo como uma prática que se desenvolve por meio de vários processos e como espaço em que se encontram diversas práticas, com os professores sendo agentes ativos no desenvolvimento da aplicação desse currículo. Segundo estas autoras, o currículo se potencializa como o vetor de uma nova prática docente, contemplando a aprendizagem dos alunos, em que o professor atue sobre o currículo, no currículo e para a efetivação de um currículo educacional. A condição do currículo como vetor de nova prática docente é condicionada pelo rompimento do uso de práticas tradicionais de ensino nas escolas de educação básica.

Dourado e Santos (2023) enfatizam que o currículo não é separado da realidade social e do momento que o produz para a aprendizagem escolar, compreendendo aspectos históricos, ideológicos, políticos, econômicos e sociais. Para estes autores, o currículo escolar é mais do que simplesmente conceitos, abrange formas de pensar de uma sociedade e as diversas forças atuantes sobre ela. O currículo escolar deve dialogar com a realidade social dos alunos, para que a apresentação dos seus conteúdos seja interessante e significativa para os alunos, sendo estes conteúdos observados com reflexão e criticidade por eles.

Os conflitos sociais perpassam pelo currículo escolar, por meio de práticas e dos seus conteúdos, refletindo conflitos e representações da realidade social. Moreira (2013) aborda que o currículo escolar é resultante de disputas, alianças e negociações entre grupos detentores de poder econômico e cultural e as classes populares. O referido autor observa a produção de diversas competências, capacidades e habilidades no ambiente escolar, que se tornam uma frente de estratégia de intervenção cultural do processo de

transformação social. No currículo escolar, a construção de habilidades e competências se tornou um tema abordado, que deve ser observado com reflexão e criticidade pelo professor, para se evitar a promoção de concepções equivocadas mediante a busca por uma educação de qualidade na educação básica.

Souza e Borges (2023) salientam que os projetos curriculares são desestabilizados, principalmente em referência às tentativas de formar uma determinada identidade do aluno ou do professor, realizando questionamentos e diversas mobilizações de conflitos referentes à sua significação. Segundo estes autores, as construções de propostas de formação de um sujeito emancipado são abaladas, em decorrência de não haver sujeitos centrados. Os questionamentos precisam ser construtivos e significativos para fomentar o aprimoramento deles.

O currículo escolar é dinâmico, passa por constantes mudanças, que são estimuladas pelas disputas e identidades promovidas em seu espaço. Dourado e Santos (2023) visualizaram o currículo como um espaço de disputas, de construção de identidades individuais e coletivas, pois o aluno passa a ser também um agente influenciador nos espaços de suas vivências. Assim, as práticas pedagógicas devem estimular a reflexão e criticidade dos alunos no desenvolvimento das atividades da situação de aprendizagem, utilizando como base o currículo escolar.

Paixão e Borges (2018) destacam que a adoção de um currículo comum e o enfoque nas avaliações externas direcionam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos para a memorização de respostas e para a uniformização de conteúdos que desconsideram a diversidade entre os alunos. De acordo com estas autoras, buscam-se alternativas que substituam os currículos comuns, que consideram as formas de ação e de utilização com o conhecimento detido pelos alunos. O currículo direciona a construção do conhecimento dos alunos na educação básica, uma condição que demanda uma compreensão do gestor escolar sobre o desenvolvimento da aplicação do currículo em sala de aula, para apoiar e realizar as intervenções necessárias para garantir uma educação de qualidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de aprendizagem para as crianças e jovens, apoiando a formação deles como cidadãos. Considerada esta condição estratégica na sociedade brasileira, as práticas de gestão foram adotadas nas escolas, fomentando o papel do gestor escolar mediante a busca por uma educação de qualidade na escola. Assim, o espaço escolar abrange uma rotina de trabalho composta por atividades administrativas e pedagógicas. O desenvolvimento do bom gerenciamento pelo gestor escolar exige planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados. As práticas educacionais geram aprendizados sociais, mas demanda a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem escolar. A função organizativa do gestor escolar é agregadora ao desenvolvimento educativo e social dos alunos e de todos os agentes da escola.

Neste contexto escolar, se consolida o modelo de gestão democrática, que compreende cooperação e trabalho coletivo que visam concretizar os objetivos educacionais, considerando as especificidades administrativas e pedagógicas na instituição de ensino. Apesar da importância do desenvolvimento de um modelo de gestão escolar democrática, há elementos a serem desenvolvidos, como o espaço de participação dos professores nos processos de decisões. O alinhamento das políticas educacionais com a gestão democrática potencializa o projeto de escola no longo prazo. O processo dialógico entre a gestão e o ensino oportuniza a escola como um espaço de superação e emancipação humana.

Neste contexto de gestão democrática, as escolas cívico-militares foram construídas em uma concepção de modelo, embasadas em regimentos e normativas que valorizam a disciplina, ordem, hierarquia e promoção de valores morais e patriotas. As escolas cívico-militares se concretizam por meio de uma ponte entre os setores civis e militares, com a participação ativa do gestor escolar, que possui apoio dos militares no cotidiano escolar. A expansão das escolas cívico-militares é defendida por parte da população, em decorrência da violência escolar e do desempenho dos alunos dos colégios militares.

O modelo de escolas cívico-militares pode ser implementado em diversos formatos, se consolidando com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº

10.004, de 5 de setembro de 2019. O formato deste programa governamental estabeleceu os militares como agentes de apoio aos gestores das escolas cívico-militares, sendo todo quadro de servidores civis e militares fornecidos pelo ente federativo. O programa foi implantado em escolas públicas já inseridas na rede de ensino. Anteriormente, o modelo cívico-militar se desenvolvia por diversas experiências individualizadas no âmbito de ensino estadual.

A implementação das escolas cívico-militares deve ser discutida na comunidade, pois pode haver perdas de autonomia administrativa e pedagógica. Apesar de haver uma demanda considerável por matrículas em escolas deste modelo, há uma demanda dos alunos por estudar em escolas civis. Os governos, implementadores deste modelo educacional, valorizam concepções de controle, ordem e moral na sociedade.

A reinvenção da escola demanda uma atitude crítica e de insatisfação mediante à escola atual, para se propor mudanças com enfoque na construção de uma educação de qualidade. O currículo compreende diversos processos e práticas, contudo o professor é agente de sua aplicação no ambiente escolar. No planejamento do professor, o currículo direciona o professor neste processo. Assim, o currículo deve dialogar com a realidade social, abrangendo aspectos históricos, ideológicos, políticos, econômicos e sociais, compreendidos em formas de pensar de uma sociedade e as diversas forças atuantes sobre ela.

O currículo escolar é reflexo das disputas sociais entre os grupos detentores de poder econômico e cultural e as classes populares. A influência sobre a construção do currículo escolar é uma estratégia de intervenção cultural do processo de transformação social. O processo de ensino-aprendizagem escolar deve ser reflexivo-crítico para desenvolver as habilidades e competências necessárias na formação cidadã dos alunos. Os questionamentos contribuem para a construção do currículo escolar, conforme as demandas de um sujeito emancipado na sociedade. Assim, as propostas de currículo escolar devem ser discutidas na comunidade escolar, para refletir os diálogos com a sociedade.

Os objetivos deste estudo foram cumpridos, consideradas a discussão construída neste estudo, apoiada pelo embasamento da revisão bibliográfica. Assim, sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a aprendizagem dos alunos nas escolas cívico-militares, para aprofundamento sobre o tema.

Desta maneira, conclui-se que o espaço de atuação do gestor escolar

em prol de uma educação de qualidade depende do modelo de escola cívico-militar adotado na rede de ensino, pois a autonomia e a liberdade são fundamentais em uma gestão democrática, para formação de cidadãos no processo de ensino-aprendizagem escolar. Assim, o gestor escolar pode apoiar os professores no desenvolvimento de uma proposta curricular que dialogue com a realidade social dos alunos da comunidade. Neste contexto das escolas cívico-militares, a proposta de currículo escolar não pode se distanciar da realidade social, reconhecendo a diversidade existente entre os seus alunos, principalmente em relação aos aspectos socioculturais e às demandas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

BARBOSA, Claudio Sales. Uma percepção sobre a qualidade da educação pública em defesa do modelo cívico-militar. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 03, 2021. Disponível em: <<https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/412>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

DOURADO, Dionisio; SANTOS, Maria José. Currículo e currículo integrado: teorias e concepções. **Revista INTER EDUCA**, v. 5, n. 1, p. 34-47, 2023. Disponível em: <<http://www.intereduca.org/index.php/journals/article/view/115>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

GAMA, Andressa Pereira. **A gestão das escolas cívico militar no distrito federal e a perspectiva de qualidade da educação**. 2020.47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Brasília, Brasília/DF, 2020.

KERBES, Aureo; SILVA, Louise de Quadros da; FOSSATTI, Paulo. Modelos de gestão escolar: aproximações e distanciamentos entre Brasil, Chile, Equador e México. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, 2023. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4569>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2019.

Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 547-562, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qtDvYwcsHWLHXzGdWRpDmQt/?lang=pt>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

PAIXÃO, Gleice Miranda; BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e currículo escolar: Uma revisão de literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/fvmVWYcSyTDjYmGsHvYsWzJ/?format=html&lang=pt>> Acesso em 27 de janeiro de 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINS, Francini Scheid; SANTOS, Iaçana Pauvelz dos. Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: projeto de educação para o Brasil? **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27050-27050, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36306>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

SILVA, Thayane Ellen Machado da. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil**. 2021.137f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras), Unioeste, Foz do Iguaçu/PR, 2021.

SILVA, Valdemir Santos da. **A gestão escolar democrática e seus reflexos no ensino**. 2020.42f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira/PR, 2020.

SOUZA, Bárbara Rocha; BORGES, Verônica. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. **Educar em Revista**, v. 39, p. e85938, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/LkzwzbGr5v5NH8THrFyhZ8B/>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

ZARDO-MORESCO, Sandra Maria; Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira; ZILLI, Julcemar Bruno. Gestão escolar democrática: o que dizem as percepções de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Scielo Preprints**, 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6173>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

CAPÍTULO VII

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO E APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

Eliane de Moraes Martins dos Santos

RESUMO

Este capítulo aborda a relevância da leitura no contexto educacional, destacando seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizado dos estudantes. Explora como a prática da leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, ampliação do vocabulário e aquisição de conhecimento. Destaca -se a importância de estratégias e incentivos para promover o hábito de leitura desde os primeiros anos escolares, visando a formação de alunos críticos e proficientes. O texto também discute a relação entre a leitura e o desenvolvimento das habilidades de interpretação e análise crítica, ressaltando como a exposição a diferentes gêneros textuais enriquece a compreensão do aluno. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que estimulem não apenas a leitura por obrigação, mas também a leitura prazerosa, promovendo o interesse intrínseco pelos livros.

Palavras-chave: Leitura. Aprendizado. Estudantes. Ensino.

ABSTRACT

The chapter addresses the relevance of reading in the educational context, highlighting its fundamental role in the teaching and learning process of students. Explores how the practice of reading contributes to cognitive development, expanding vocabulary and acquiring knowledge. The importance of strategies and incentives to promote the habit of reading from the first school years is highlighted, aiming at the formation of critical and proficient students. The text also discusses the relationship between reading and the development of interpretation and critical analysis skills, highlighting how exposure to different textual genres enriches the student's understanding. The importance of pedagogical practices that encourage not only compulsory reading, but also pleasure reading, promoting intrinsic interest in books is highlighted.

Keywords: Reading. Apprenticeship. Students. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental no processo educacional, influenciando diretamente o ensino e aprendizado dos estudantes. Este capítulo explora a significativa importância da leitura no desenvolvimento escolar, cognitivo e emocional dos alunos, destacando como a prática constante dessa habilidade não apenas aprimora a compreensão de conteúdos, mas também estimula o pensamento crítico e a criatividade.

A leitura é um alicerce essencial para a construção do conhecimento, permitindo aos estudantes explorar novas ideias, expandir vocabulários e aprimorar suas habilidades de comunicação. Além disso, o hábito de leitura estimula o desenvolvimento da empatia, ao transportar os leitores para diferentes realidades e perspectivas.

No contexto educacional, a capacidade de compreender textos complexos é crucial para o êxito acadêmico. A leitura não apenas facilita a assimilação de conceitos, mas também fortalece a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica. Estudos indicam que alunos que cultivam o hábito da leitura desde cedo tendem a apresentar desempenho superior em diversas disciplinas.

Além disso, a leitura não se restringe apenas aos livros didáticos; ela se estende a diversas formas de mídia, incluindo artigos, ensaios, notícias e literatura ficcional. Dessa forma, os estudantes não apenas adquirem conhecimento específico de suas áreas de estudo, mas também desenvolvem uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo ao seu redor.

Ao abordar a importância da leitura no ensino, é vital destacar a necessidade de políticas educacionais que promovam o acesso a materiais de qualidade e incentivem práticas de leitura desde os estágios iniciais da educação. A criação de ambientes propícios à leitura, tanto em casa quanto na escola, é crucial para nutrir essa habilidade fundamental e potencializar o aprendizado dos estudantes.

A análise abrange aspectos essenciais do contexto educacional, ressaltando os benefícios duradouros que a promoção da leitura pode proporcionar aos estudantes ao longo de suas trajetórias educativas.

2. A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO E AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

A prática da leitura é uma conquista fundamental na evolução cultural da humanidade. Seu surgimento remonta à necessidade de comunicação e registro de informações. Desde as primeiras inscrições em tabuletas de argila na Mesopotâmia até os atuais dispositivos digitais, a leitura tem sido uma constante na jornada humana.

A leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, estimulando diversas áreas do cérebro. A capacidade de interpretar símbolos e decodificar linguagem escrita contribui para a melhoria da cognição, promovendo habilidades analíticas e de raciocínio.

Além disso, a leitura é uma ferramenta poderosa para a ampliação do vocabulário. A exposição a uma variedade de palavras em diferentes contextos enriquece a linguagem e a expressão verbal. Esse enriquecimento vocabular não apenas facilita a comunicação, mas também aprimora a capacidade de expressar pensamentos de maneira mais precisa e sofisticada. Com isso Santos (2002, p. 04) diz que “[...] a leitura deve ser considerada uma atividade de construção dos sentidos de um discurso do "eu" com o "outro", mediatizados pelo mundo”. A partir disso a leitura constitui os sentidos e significados, levando ao ensino.

No âmbito do conhecimento, a leitura é uma fonte inesgotável. Livros, artigos e textos oferecem acesso a uma vasta gama de informações, permitindo a exploração de diversos temas e disciplinas. Essa busca constante por conhecimento contribui para uma compreensão mais profunda do mundo e das complexidades que o envolvem.

Entende-se então que a leitura não é apenas um meio de adquirir informações, mas uma atividade que molda o pensamento, fortalece a cognição e promove o desenvolvimento intelectual ao longo da história e na contemporaneidade.

3. A RELEVÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

É importante destacar que essa relevância é vasta e multifacetada. Primeiramente, a leitura é a base para a aquisição de conhecimento em todas as disciplinas. Ao interpretar textos, os estudantes absorvem informações essenciais que sustentam seu entendimento dos conteúdos curriculares.

Além disso, a leitura desenvolve habilidades cruciais, como compreensão, análise crítica e pensamento lógico. Os alunos que praticam a leitura regularmente estão mais aptos a interpretar e avaliar informações de maneira independente, fomentando um pensamento autônomo e reflexivo.

No âmbito da linguagem e comunicação, a leitura contribui significativamente para a expansão do vocabulário e a melhoria da expressão escrita. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação efetiva na sociedade.

Além disso, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar mundos fictícios, ideias inovadoras e diferentes perspectivas culturais. Essa dimensão mais ampla da leitura não só enriquece a vida dos estudantes, mas também os prepara para enfrentar desafios complexos no mundo real. O ambiente escolar é um fator determinante para a formação dos alunos, e a atuação do professor é imprescindível para o processo de aquisição da leitura e do hábito de ler.

Ressaltando a leitura no ambiente escolar que é um espaço socializador do conhecimento, onde o professor deve assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura sendo um mediador trabalhando em conjunto com os alunos estimulando-os a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura através de momentos diversificados e que de segurança para os educando favorecendo o seu conhecimento e desenvolvimento, levando-o a trilhar o seu próprio estilo de leitura possibilitando a interação leitor e mundo. (SOARES, 2011, p. 04)

Portanto, no contexto educacional, a leitura não é apenas uma habilidade, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes, promovendo uma base sólida para aprendizado ao longo da vida.

4. O PAPEL FUNDAMENTAL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE LEITURA E ENSINO-APRENDIZAGEM

O professor desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e no processo de ensino-aprendizagem, moldando não apenas a compreensão textual, mas também o interesse e o engajamento dos alunos. A importância desse papel vai além da transmissão de conhecimentos e inclui aspectos cruciais para o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

O professor, ao escolher e apresentar textos relevantes e cativantes, tem o poder de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Essa abordagem contribui para a formação de leitores ávidos, capazes de explorar diversos gêneros e desenvolver uma relação positiva com os livros. Reconhecer as diferentes habilidades de leitura dos alunos é essencial. O professor desempenha um papel crucial ao adaptar estratégias de ensino para atender às necessidades individuais, promovendo um ambiente inclusivo e favorecendo o progresso de cada estudante. Além de transmitir informações, o professor orienta os alunos na análise crítica de textos. Ao estimular a reflexão sobre conteúdos e promover discussões, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da compreensão profunda e da capacidade de avaliação.

O professor serve como um modelo linguístico para os alunos, influenciando não apenas a leitura, mas também a expressão oral e escrita. Demonstrar boas práticas linguísticas e proporcionar feedback construtivo são elementos-chave no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Estimular a participação ativa dos alunos em discussões e atividades relacionadas à leitura promove um ambiente dinâmico de aprendizado. A troca de ideias e a expressão de opiniões contribuem para a construção do conhecimento e fortalecem a habilidade de articulação verbal.

Diante disso, torna-se de suma importância que o professor seja um mediador desse desenvolvimento, de ideias críticas. Portanto: [...] cabe, pois, ao professor, atuar de modo a facilitar para o aluno a compreensão das nuances, sutilidades e percepções do livro, tornando o texto algo inteligível e, mais do que isso, apreciável do ponto de vista do aprendente (SPINDOLA, 2009, p. 23)

Cada aluno enfrenta desafios específicos ao aprender a ler. O professor desempenha um papel crucial ao identificar dificuldades individuais e oferecer suporte personalizado, seja por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, tutoriais adicionais ou recursos especializados. Assim, o professor não apenas compartilha conhecimento, mas também inspira, guia e molda as experiências de leitura dos alunos, desempenhando um papel indispensável no processo de ensino-aprendizagem e na formação de indivíduos educados e críticos.

5. DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LINGUÍSTICA E ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

A leitura constante melhora as habilidades linguísticas dos estudantes, aprimorando vocabulário, gramática e compreensão textual. Essas competências são cruciais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a comunicação eficaz em todas as áreas da vida. Estudantes proficientes em leitura têm uma vantagem significativa ao expressar suas ideias e interagir com o mundo ao seu redor.

A leitura de obras literárias e criativas desencadeia a imaginação e fomenta a criatividade. Expor os estudantes a diferentes estilos literários e gêneros literários amplia seus horizontes e inspira a expressão individual. Além disso, a literatura oferece uma janela para diferentes culturas e perspectivas, promovendo a empatia e a compreensão do diversificado panorama humano.

No ambiente profissional, a habilidade de leitura é uma ferramenta indispensável. Profissionais competentes na interpretação de textos e na absorção eficiente de informações têm uma vantagem significativa. A leitura regular durante os anos de formação acadêmica prepara os estudantes para os desafios complexos e a constante necessidade de aprendizado ao longo da vida.

A leitura estimula o pensamento crítico, proporcionando aos estudantes a oportunidade de analisar informações, questionar conceitos e formar opiniões fundamentadas. Ao engajarem-se com diferentes tipos de texto, os alunos desenvolvem habilidades analíticas que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11).

Através da leitura, os estudantes têm acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Livros, artigos e materiais didáticos oferecem informações detalhadas sobre diversos assuntos, contribuindo para uma base sólida de entendimento em várias disciplinas. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para enfrentar desafios complexos em suas vidas.

6. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PRAZEROSA NA EDUCAÇÃO: ESTIMULANDO O INTERESSE INTRÍNSECO PELOS LIVROS

A promoção de práticas pedagógicas que vão além da leitura por obrigação desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional. Ao estimular a leitura prazerosa, cultivamos o interesse intrínseco pelos livros, beneficiando não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Ao proporcionar experiências de leitura que despertam emoções e curiosidade, os educadores contribuem para a formação de leitores apaixonados. O amor pela leitura vai além do cumprimento de tarefas, resultando em um hábito valioso para a vida toda. A leitura prazerosa permite que os alunos explorem mundos imaginários e vivenciem histórias envolventes. Essa prática não apenas amplia a criatividade, mas também desenvolve habilidades cognitivas essenciais, como a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas.

Livros que abordam diferentes perspectivas e realidades contribuem para o desenvolvimento da empatia. Através da identificação com personagens diversos, os estudantes podem entender melhor a complexidade do mundo ao seu redor, fomentando uma compreensão mais profunda.

A leitura prazerosa influencia positivamente a habilidade de expressão verbal e escrita. O contato constante com narrativas variadas enriquece o vocabulário e a capacidade de articulação, beneficiando não apenas a comunicação acadêmica, mas também a interação social. Ao cultivar o gosto pela leitura, os educadores capacitam os alunos a buscar conhecimento de forma autônoma. O hábito de escolher e explorar diferentes gêneros literários fortalece a capacidade de aprendizado independente, preparando os estudantes para os desafios ao longo da vida.

A leitura tem também a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentimentos, de nosso ser por completo. É por isso que a leitura deve ser viva e presente no cotidiano do leitor, possibilitando reflexão sobre sua realidade e tendo como finalidade essencial a formação de sujeitos produtores de histórias e de cultura. (VALÉRIO 2009, p.41).

Portanto, investir em práticas pedagógicas que valorizam a leitura prazerosa não apenas torna a educação mais atraente, mas também molda

indivíduos mais críticos, empáticos e capacitados para enfrentar as demandas de um mundo em constante evolução.

CONCLUSÃO

Estimular o gosto pela leitura desde cedo é crucial. Criar um ambiente que promova o acesso a livros interessantes e relevantes, bem como incentivar práticas de leitura prazerosa, contribui para a formação de leitores ávidos. Isso não apenas beneficia o desempenho acadêmico, mas também enriquece a vida dos estudantes, proporcionando-lhes uma fonte constante de conhecimento e entretenimento.

Em resumo, a leitura desempenha um papel vital no ensino e aprendizado dos estudantes, influenciando positivamente seu desenvolvimento intelectual, habilidades linguísticas, pensamento crítico e preparação para o futuro profissional. Promover e valorizar a prática da leitura contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos críticos, informados e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

SANTOS, I. O. **O ato de ler e interpretar verdadeiramente**. Revista de Psicopedagogia. 2002.

SPINDOLA, A. M. A. **Leitura: fator de desenvolvimento**. In: **Estudos de Literatura Infanto-Juvenil: Ferramenta imprescindível na formação de professores**. Campo Grande: UFMS, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-MagdaSoares1>. Acessado em 17/01/2024.

Valério, Rosangela Almeida. **O que é leitura? Uma investigação interdisciplinar**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=149516. Acessado em 16/01/2004

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Freire, 2003

CAPÍTULO VIII

ARTE E MÚSICA NO ENSINO DAS CRIANÇAS

Fernanda Oliveira Souza

RESUMO

Este capítulo explora a importância da arte e música no processo educativo das crianças, destacando os benefícios cognitivos, emocionais e sociais que essas expressões artísticas podem proporcionar. A integração de atividades artísticas no currículo escolar não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também promove o desenvolvimento holístico das crianças, estimulando a criatividade, a expressão emocional e o aprimoramento das habilidades cognitivas. Abordaremos as vantagens específicas da introdução precoce dessas disciplinas, explorando como a arte e a música contribuem para o crescimento integral das crianças, preparando-as para um futuro de aprendizado e interação social enriquecedora.

Palavras – chaves: Arte. Música. Crianças. Aprendizado.

ABSTRACT

This chapter explores the importance of art and music in children's educational process, highlighting the cognitive, emotional and social benefits that these artistic expressions can provide. Integrating artistic activities into the school curriculum not only enriches the learning environment, but also promotes the holistic development of children, stimulating creativity, emotional expression and enhancing cognitive skills. We will address the specific advantages of introducing these subjects early, exploring how art and music contribute to children's holistic growth, preparing them for a future of learning and enriching social interaction.

Keywords: Art. Music. Children. Apprenticeship.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da arte e música para crianças é mais do que uma atividade recreativa; é uma abordagem essencial para nutrir a mente e a alma em seu estágio inicial de desenvolvimento. Este capítulo examina as razões fundamentais pelas quais a arte e a música desempenham um papel crucial no crescimento infantil e como sua incorporação no sistema educacional pode moldar uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.

A integração da arte e música no ensino das crianças desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico e na formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Este capítulo explora a importância dessa abordagem pedagógica, destacando como a expressão artística e musical pode catalisar um ambiente educacional enriquecedor. Ao compreendermos a influência positiva que as experiências artísticas têm no desenvolvimento infantil, podemos explorar estratégias eficazes para incorporar de maneira significativa a arte e música nos currículos escolares.

Nesta análise, examinaremos os benefícios cognitivos, emocionais e sociais que surgem quando as crianças são expostas a uma educação que valoriza a criatividade, promovendo assim um aprendizado mais envolvente e duradouro.

2. A INTEGRAÇÃO DA MÚSICA E A ARTE NA SOCIEDADE

A história da música e da arte é vasta e diversificada. Na música, começou com formas simples e ritmos primitivos, evoluindo ao longo dos séculos, passando pela música clássica, música folclórica, jazz, rock e muitos outros gêneros.

A arte, por sua vez, teve seus primórdios nas pinturas rupestres e progrediu através de diferentes estilos e movimentos, como o Renascimento, Barroco, Romantismo, Cubismo, até as expressões contemporâneas. Ambas as formas de expressão refletem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao longo da história, proporcionando uma rica tapeçaria da criatividade humana.

Howard Gardner, em suas obras publicadas nos anos de 1994, 1997 e 1999, tem se empenhado em evidenciar as vantagens derivadas de uma abordagem educacional que incorpora a sensibilidade artística. Ao explorar o funcionamento da mente humana, os procedimentos perceptivos, a criatividade e os mecanismos de simbolização Gardner identifica no ensino das artes uma oportunidade para o desenvolvimento cognitivo abrangente do indivíduo em várias facetas. (GARDNER,1994)

A integração da música e da arte na sociedade desempenha um papel vital, conectando pessoas, culturas e experiências. A música, por exemplo, serve como uma linguagem universal que transcende barreiras, unindo comunidades através de emoções compartilhadas. Da mesma forma, a arte visual pode ser um meio poderoso para abordar questões sociais, provocar reflexão e promover a diversidade de perspectivas.

Ambas as formas de expressão desempenham um papel crucial em eventos culturais, celebrações e protestos, moldando a identidade coletiva. Além disso, contribuem para a educação, inspirando criatividade e pensamento crítico. A integração da música e da arte na sociedade fortalece os laços humanos, enriquece experiências individuais e coletivas, e reflete a riqueza da diversidade cultural em todo o mundo.

A música e a arte têm um impacto significativo na cultura das crianças, desempenhando papéis importantes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Exposição à música desde cedo pode estimular

habilidades linguísticas e cognitivas, promovendo um ambiente propício para aprendizado.

Além disso, a arte visual incentiva a criatividade, a autoexpressão e a apreciação estética, contribuindo para o desenvolvimento emocional e habilidades motoras finas. Ambas as formas de expressão também servem como meios poderosos para transmitir valores culturais e sociais, moldando a identidade das crianças e enriquecendo sua compreensão do mundo ao seu redor.

3. A MÚSICA E A ARTE NA FORMAÇÃO CULTURAL E SOCIAL DA CRIANÇA

A música e a arte desempenham papéis fundamentais na formação cultural e social das crianças. Além de proporcionarem expressão criativa, essas formas de expressão contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A exposição à música desde a infância estimula o desenvolvimento do cérebro, aprimorando habilidades como a linguagem e a memória. Além disso, a música proporciona um meio de expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e comuniquem sentimentos de maneira saudável.

A arte, por sua vez, estimula a imaginação, a criatividade e a coordenação motora. As crianças aprendem a expressar suas ideias visualmente, desenvolvendo habilidades de observação e análise. A arte também promove a autoestima, pois as crianças se orgulham das suas criações, incentivando a confiança em suas capacidades. "O ensino da arte na infância é uma ferramenta essencial para nutrir a criatividade e promover o desenvolvimento holístico das crianças. Como afirma Jean Piaget em 'A Linguagem e o Pensamento da Criança' (1923), a expressão artística permite às crianças explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneiras únicas."

Culturalmente, a música e a arte introduzem as crianças a diversas tradições e influências, enriquecendo sua compreensão do mundo ao redor. Além disso, participar de atividades artísticas em grupo promove habilidades sociais, como colaboração e respeito pelas diferenças.

Em resumo, a música e a arte desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cultural e social das crianças, moldando-as como indivíduos criativos, emocionalmente inteligentes e culturalmente conscientes.

4. A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA, ARTE E EDUCAÇÃO.

A relação entre música, arte e educação é profundamente entrelaçada, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. A música, como forma de expressão artística, transcende barreiras culturais e linguísticas, proporcionando uma linguagem universal que pode ser apreciada e compreendida por pessoas de diferentes origens.

No contexto educacional, a inclusão da música no currículo contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como aprimoramento da memória, raciocínio lógico e habilidades matemáticas. Além disso, a prática musical estimula a criatividade e a imaginação, promovendo uma abordagem holística na formação dos estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, a Música é uma expressão artística que se materializa por meio de sons. Logo, se dá a importância de um ensino voltado a práticas musicais que explorem esses sons. (Brasil, 2017, p. 196),

Esse documento traz instruções de como administrar o ensino de música.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (Brasil, 2017, p. 196)

A educação musical não se limita apenas ao aprendizado técnico de instrumentos ou teoria musical; ela também enfatiza valores como trabalho em equipe, disciplina e perseverança. A participação em grupos musicais e corais, por exemplo, fomenta habilidades sociais e emocionais, fortalecendo o senso de comunidade e cooperação.

A música, enquanto forma de arte, oferece uma plataforma para a expressão individual e coletiva de emoções. Isso é crucial na formação de uma compreensão mais profunda da própria identidade e na construção de empatia pelos outros. A diversidade de estilos musicais também amplia os horizontes culturais dos estudantes, promovendo uma apreciação mais ampla das diferenças.

Em resumo, a interseção entre música, arte e educação é enriquecedora e benéfica, contribuindo não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação de cidadãos criativos, sensíveis e socialmente conscientes.

5. EXPRESSÕES MUSICAIS E ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE HABILIDADES COGNITIVAS, EMOCIONAIS E SOCIAIS

A exposição a expressões musicais e artísticas desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A música, por exemplo, estimula áreas do cérebro relacionadas à linguagem e à memória, contribuindo para o desenvolvimento da cognição. Além disso, a prática artística promove habilidades motoras finas e coordenação, sendo fundamental para o crescimento integral.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), direcionados à educação infantil, o ambiente sonoro em que a criança vive, por si só já inicia a o intuito da musicalização.

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (BRASIL, 1998. p.51).

Em termos emocionais, a música e as artes visuais proporcionam às crianças uma saída para expressar emoções complexas, desenvolvendo a inteligência emocional. A exposição a diferentes formas de expressão artística também ajuda a construir empatia, permitindo que as crianças compreendam e se conectem melhor com as emoções dos outros.

De acordo com LIMA: “Para que se consolidem e aumentem seus acervos simbólicos na memória e desenvolva sua imaginação, a criança depende do exercício diário de áreas do cérebro específicas, tais como: a música e o desenho.” (REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2012, p. 48

Do ponto de vista social, participar de atividades artísticas, como tocar em uma banda ou colaborar em projetos artísticos, promove a colaboração, comunicação e trabalho em equipe. Isso é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a formação de relacionamentos interpessoais saudáveis.

Assim, a integração de expressões musicais e artísticas na educação infantil é fundamental para enriquecer a experiência de aprendizado, contribuindo para o crescimento holístico das crianças.

CONCLUSÃO

A fusão da arte e música no contexto educacional infantil transcende a mera aquisição de habilidades técnicas. Ao proporcionar experiências que estimulam a expressão individual, crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor. Além disso, a introdução precoce dessas disciplinas cria uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida, nutrindo a curiosidade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneiras únicas.

Ao envolver as crianças em atividades artísticas e musicais, promovemos um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade de talentos e perspectivas. Isso não apenas contribui para um ambiente escolar mais rico, mas também prepara os jovens para se tornarem adultos que apreciam e respeitam a multiplicidade de expressões culturais.

Assim, a conclusão abrangente destaca não apenas os benefícios cognitivos, mas também os aspectos sociais e emocionais enraizados na introdução precoce e contínua de arte e música no ensino das crianças. Este investimento não é apenas na educação, mas na formação de indivíduos completos, capazes de enfrentar os desafios do século XXI com uma mentalidade aberta e criativa.

REFERÊNCIA

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 24 de jan. de 2024.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais, 2017.

LIMA, Euvira Souza, **Revista Presença Pedagógica**, Set/Out, 2012, v 18, nº 107. Ed. Dimensão.

Piaget, J. (1923). **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Forense Universitária. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?s_elect_action=&co_obra=205232&co_midia=2. Acesso.

CAPÍTULO IX

BRINCADEIRAS E DINÂMICAS NO APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Meire Lucinda Correa

RESUMO

Este capítulo destaca a importância das brincadeiras e dinâmicas na educação infantil, integradas ao currículo escolar. No centro desse contexto está o papel crucial do educador, atuando como planejador pedagógico e mediador durante as atividades. As brincadeiras, cuidadosamente selecionadas, não apenas cativam, mas também promovem o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. O educador, ao observar e adaptar as atividades, cria um ambiente inclusivo que estimula a participação ativa e fortalece habilidades interpessoais. No desfecho, reconhecemos que essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também prepara as crianças para enfrentar desafios com criatividade, empatia e uma base sólida de habilidades sociais.

Palavras-chave: Dinâmica. Brincadeiras. Aprendizagens.

ABSTRACT

The chapter highlights the importance of games and dynamics in early childhood education, integrated into the school curriculum. At the center of this context is the crucial role of the educator, acting as a pedagogical planner and mediator during activities. The carefully selected games not only captivate, but also promote integral development, covering cognitive, social and emotional aspects. The educator, by observing and adapting activities, creates an inclusive environment that encourages active participation and strengthens interpersonal skills. In the end, we recognize that this approach not only enriches learning, but also prepares children to face challenges with creativity, empathy and a solid foundation of social skills.

Keywords: Dynamics. Games. Learnings.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse contexto, as brincadeiras e dinâmicas surgem como ferramentas pedagógicas poderosas, proporcionando experiências lúdicas que estimulam o aprendizado de maneira eficaz e prazerosa.

As brincadeiras e dinâmicas na educação infantil são mais do que simples atividades recreativas; são ferramentas pedagógicas poderosas que moldam os alicerces do aprendizado futuro. Ao integrar o brincar ao currículo escolar e ao papel ativo do educador, cria-se um ambiente educacional dinâmico e enriquecedor, proporcionando às crianças não apenas conhecimento, mas também memórias felizes e experiências que moldarão o seu crescimento integral

2. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anteriormente, a sociedade encarava a brincadeira como uma oposição ao labor, associando-a à irreverência e até mesmo à falta de interesse pelo que é considerado sério. Apesar da evolução temporal, a definição exata do termo "brincar" permanece ambígua, variando conforme o contexto, sendo que os termos, brincar, jogar e atividade lúdica são utilizados como sinônimos. Conforme Wajskop (2007), ao longo da história, a ludicidade serviu como meio de instrução, porém, apenas após a superação do pensamento romântico, começou-se a reconhecer a relevância do ato de brincar.

O brincar na educação infantil transcende a mera diversão, assumindo um papel central no processo educacional. Através das brincadeiras, as crianças não apenas exploram e compreendem o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais.

De acordo com Kishimoto (1993), o brincar desempenha um papel duplo, oferecendo tanto entretenimento e satisfação quanto aprendizado, abrangendo aspectos que enriquecem o conhecimento, a compreensão e a experiência do indivíduo em relação ao mundo.

No aspecto cognitivo, o brincar estimula a imaginação, a criatividade e o raciocínio, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. As atividades lúdicas proporcionam um ambiente propício para experimentação, resolução de problemas e desenvolvimento da linguagem.

Em termos emocionais, o brincar permite que as crianças expressem e compreendam suas emoções, aprendendo a lidar com desafios e situações diversas. Além disso, fortalece a autoestima e a confiança, essenciais para o desenvolvimento saudável.

No contexto social, as brincadeiras favorecem a interação entre as crianças, estimulando a comunicação, a cooperação e o respeito mútuo. Essas interações contribuem para a construção de habilidades sociais que serão fundamentais ao longo da vida.

Assim, o brincar na educação infantil não é apenas uma pausa divertida, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

3. TIPOS DE BRINCADEIRAS E DINÂMICAS

Brincadeiras e dinâmicas são elementos essenciais no contexto educacional, especialmente na fase da educação infantil. Elas representam formas dinâmicas de aprendizado, nas quais as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira lúdica.

De acordo com Meier e Garcia (2007, p.157), “o sentimento de desafio está ligado ao de motivação interna”, e em geral, as crianças são muito curiosas e gostam de desafios. Muitas vezes, bastam pequenas atividades diferentes e divertidas para aguçarem a curiosidade delas”.

As brincadeiras têm o poder de estimular a criatividade, promover a socialização e proporcionar um ambiente onde as crianças podem expressar suas emoções de maneira natural. Essas atividades não apenas oferecem momentos de diversão, mas também constituem oportunidades valiosas para a construção de conhecimento de forma ativa e participativa.

Por outro lado, as dinâmicas, muitas vezes realizadas em grupo, promovem a cooperação, a comunicação eficaz e o desenvolvimento das habilidades sociais. Elas são ferramentas valiosas para trabalhar valores como respeito, empatia e trabalho em equipe, preparando as crianças para interações sociais mais complexas ao longo de suas vidas.

Em síntese, brincadeiras e dinâmicas são instrumentos pedagógicos que transcendem a simples diversão, desempenhando um papel fundamental no processo educacional ao proporcionar um ambiente enriquecedor e estimulante para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças.

3.1 Brincadeiras Tradicionais

Brincadeiras tradicionais representam uma parte fundamental da cultura lúdica infantil, transmitida ao longo das gerações. Estas atividades, muitas vezes simples, desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças em diversos aspectos.

Essas brincadeiras, como pega-pega, esconde-esconde, corda e amarelinha, não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. O movimento físico envolvido em muitas dessas atividades promove a coordenação motora, equilíbrio e resistência.

Além disso, as brincadeiras tradicionais estimulam a criatividade, já que muitas delas envolvem regras flexíveis e permitem que as crianças usem a imaginação para adaptá-las. A socialização também é fomentada, já que essas atividades geralmente ocorrem em grupo, promovendo interações sociais saudáveis, o compartilhamento e a cooperação.

Ao preservar e incentivar brincadeiras tradicionais, os educadores e pais contribuem não apenas para a diversão das crianças, mas também para a preservação cultural e o enriquecimento do repertório infantil, proporcionando experiências valiosas que transcendem o aspecto lúdico.

3.2 Brincadeiras Sensoriais

Brincadeiras sensoriais são atividades projetadas para estimular os sentidos das crianças, proporcionando uma experiência educativa envolvente e holística. Essas atividades exploram não apenas o aspecto lúdico, mas também o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional das crianças.

Ao envolver os sentidos, como o tato, olfato, visão, audição e paladar, as brincadeiras sensoriais contribuem para o desenvolvimento da percepção sensorial e da consciência corporal. Elas incluem atividades como explorar texturas diferentes, experimentar materiais diversos, ouvir sons específicos e até mesmo degustar alimentos variados.

Essas brincadeiras não apenas proporcionam diversão, mas também promovem a criatividade, uma vez que as crianças são desafiadas a explorar e expressar suas sensações de maneira inovadora. Além disso, contribuem para o desenvolvimento motor fino, conforme as crianças manipulam objetos e exploram materiais com as mãos.

As brincadeiras sensoriais também desempenham um papel importante no aspecto emocional, permitindo que as crianças expressem suas preferências sensoriais e desenvolvam uma relação positiva com diferentes estímulos. Integrar essas atividades no ambiente educacional proporciona uma abordagem abrangente para o crescimento e aprendizado das crianças, enriquecendo suas experiências sensoriais de forma educativa e prazerosa.

3.3 Dinâmicas de Grupo

Dinâmicas de grupo para crianças são estratégias pedagógicas que visam promover a interação, cooperação e desenvolvimento social entre os pequenos. Essas atividades são projetadas para serem realizadas em grupo, oferecendo oportunidades valiosas para o aprendizado social e emocional.

Ao participar de dinâmicas de grupo, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, compartilhar ideias e respeitar as diferenças. Essas atividades muitas vezes envolvem desafios que incentivam a comunicação eficaz, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades de liderança.

Além disso, as dinâmicas de grupo para crianças contribuem para a construção da autoestima e confiança, pois os pequenos têm a chance de expressar suas ideias, contribuir para o grupo e receber feedback positivo. Essas experiências fortalecem os laços sociais, criam um ambiente inclusivo e estimulam o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Em resumo, ao incorporar dinâmicas de grupo na educação infantil, educadores proporcionam um espaço onde as crianças não apenas aprendem conceitos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades sociais fundamentais para uma interação saudável e colaborativa ao longo de suas vidas.

4. INTEGRAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E DINÂMICAS COM O CURRÍCULO ESCOLAR

A integração das brincadeiras e dinâmicas no currículo escolar é uma abordagem pedagógica enriquecedora, proporcionando uma educação mais holística e alinhada aos diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Essas atividades lúdicas, quando cuidadosamente planejadas, não apenas promovem a diversão, mas também se tornam ferramentas educacionais valiosas.

No currículo da Educação Infantil, a brincadeira desempenha o papel fundamental de proporcionar às crianças ambientes propícios para interagirem com brinquedos e objetos, tanto de maneira individual como em grupo. Dentro desse currículo, por meio de brincadeiras que estimulam situações de interação social, a criança desenvolve-se, explorando e compreendendo a si mesma, assim como o mundo físico e social. Através do brincar, ela ativamente constrói sua compreensão da realidade, tanto interna quanto externa, contribuindo para uma abordagem educacional integral, OLIVEIRA (2010).

Ao incorporar brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos e dinâmicas de grupo, os educadores têm a oportunidade de atender a múltiplos objetivos educacionais. As brincadeiras sensoriais, por exemplo, não apenas estimulam os sentidos, mas também podem ser integradas ao aprendizado de conceitos científicos e matemáticos.

Além disso, as dinâmicas de grupo fortalecem as habilidades sociais e emocionais, alinhando-se à necessidade de formar cidadãos colaborativos e empáticos. A comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos são competências fundamentais que podem ser cultivadas por meio dessas atividades.

As brincadeiras não são meros intervalos de diversão; são oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional. Integrá-las ao currículo escolar não apenas torna o processo educativo mais envolvente, mas também atende à diversidade de estilos de aprendizagem, proporcionando uma educação mais completa e adaptada às necessidades individuais das crianças. Assim, a sala de aula se transforma em um ambiente dinâmico, onde o aprendizado é uma experiência ativa e significativa.

5. PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS E DINÂMICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto das brincadeiras e dinâmicas na educação infantil, o educador desempenha um papel multifacetado e crucial. Ele atua como um facilitador do processo educativo, guiando as atividades de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças. Sua responsabilidade vai além de simplesmente supervisionar; inclui o planejamento estratégico e a adaptação constante para atender às necessidades individuais e coletivas.

O educador é um planejador pedagógico, encarregado de selecionar brincadeiras e dinâmicas que não apenas cativam a atenção, mas também estejam alinhadas aos objetivos educacionais, integrando-as de maneira sinérgica ao currículo escolar. Sua sensibilidade para observar e compreender as nuances do desenvolvimento infantil é fundamental para personalizar as atividades, tornando-as acessíveis e desafiadoras conforme necessário.

Além disso, o educador atua como mediador durante as brincadeiras, estimulando a participação ativa e fomentando a comunicação e cooperação entre as crianças. Essa função não se limita apenas à dimensão social, mas também envolve a mediação de conflitos, transformando essas situações em oportunidades de aprendizado sobre resolução de problemas e relações interpessoais. Existe a necessidade de formação lúdica para os professores, para que possam também atender as necessidades desses alunos que precisam de atividades interativas, motivadoras e divertidas para conseguirem aprender. RIZZO, (1996)

Ao criar um ambiente inclusivo e seguro, o educador promove a expressão criativa e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ele se torna um observador atento, avaliando não apenas o progresso acadêmico, mas também as habilidades sociais, emocionais e motoras das crianças, fornecendo feedback construtivo e orientações para o aprimoramento contínuo.

Em suma, o educador na educação infantil desempenha um papel fundamental como arquiteto do ambiente educacional, moldando experiências de aprendizado que vão além da mera diversão, tornando-se oportunidades valiosas para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças.

CONCLUSÃO

No universo da educação infantil, as brincadeiras e dinâmicas desempenham um papel crucial, e o educador emerge como um elo vital nesse contexto. Ele não apenas supervisiona, mas atua como um arquiteto cuidadoso, planejando atividades que transcendem a mera diversão e se integram de forma harmoniosa ao currículo escolar.

Ao selecionar brincadeiras alinhadas aos objetivos educacionais, o educador cria um ambiente onde a aprendizagem se torna uma experiência ativa, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Ele assume o papel de mediador, incentivando a participação, promovendo a cooperação e desenvolvendo habilidades interpessoais essenciais.

Além disso, o educador é um observador atento, avaliando o progresso das crianças não apenas academicamente, mas também em termos de habilidades sociais e emocionais. Ele adapta as atividades para atender às necessidades individuais, transformando desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado.

Na conclusão desse cenário educacional dinâmico, percebemos que as brincadeiras e dinâmicas, quando integradas ao currículo de maneira consciente, não apenas tornam o processo educativo mais envolvente, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. O educador, ao desempenhar seu papel de facilitador e guia, semeia as bases para um aprendizado duradouro, preparando as crianças não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios da vida com criatividade, empatia e habilidades sociais sólidas.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

MEIER, Marcos, Sandra Garcia. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vigotsky.** Curitiba: Edição do autor, 2007.

OLIVEIRA, Z. de Moraes. Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 03 de Fev 2024.

RIZZO, G. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/Gisela_Wajskop/publication/281841804_A_representacao_professores_da_educacao_infantil_Impli_cacoes_para_a_pratica_pedagogica.Pdf. Acesso em> 05 de Fev. de 2024

CAPÍTULO X

LUDICIDADE NO ENSINO INFANTIL

Waldize Xavier Lima

RESUMO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no ensino infantil, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Este capítulo explora a importância da ludicidade no contexto educacional, destacando seus benefícios e estratégias para sua implementação eficaz. Abordaremos como a ludicidade contribui para a aprendizagem significativa, promove a criatividade e a imaginação, fortalece as habilidades socio emocionais e melhora o bem-estar geral das crianças. Além disso, discutiremos o papel do educador na criação de ambientes lúdicos e forneceremos exemplos de atividades práticas para enriquecer a experiência educacional das crianças.

Palavra – Chave: Ludicidade. Ensino. Crianças.

ABSTRACT

Playfulness plays a fundamental role in early childhood education, offering opportunities for children's cognitive, social, emotional and physical development. This chapter explores the importance of playfulness in the educational context, highlighting its benefits and strategies for its effective implementation. We will cover how playfulness contributes to meaningful learning, promotes creativity and imagination, strengthens socio-emotional skills and improves children's general well-being. In addition, we will discuss the role of the educator in creating playful environments and provide examples of practical activities to enrich children's educational experience.

Keyword: Playfulness. Teaching. Children

1. INTRODUÇÃO

No contexto da educação infantil, a ludicidade emerge como uma força motriz que impulsiona o desenvolvimento integral das crianças. O ato de brincar transcende a mera diversão, transformando-se em uma ferramenta pedagógica poderosa que estimula a curiosidade, a imaginação e a criatividade das mentes jovens.

Ao longo dos anos, pesquisas têm evidenciado os inúmeros benefícios do brincar no processo educacional, destacando sua capacidade de promover aprendizagem significativa, fortalecer habilidades socioemocionais e contribuir para o bem-estar geral das crianças. Conforme Vygotsky (2010), o ato de brincar é descrito como uma atividade imaginativa concebida pela criança, que satisfaz suas necessidades em constante evolução ao longo do tempo. À medida que a criança se desenvolve, o brinquedo que proporciona esse ambiente imaginário também passa a incluir regras estabelecidas pela própria criança, à medida que ela cresce.

Neste capítulo, exploraremos a importância da ludicidade no ensino infantil sob uma perspectiva ampla e abrangente. Investigaremos como o brincar não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos criativos, colaborativos e resilientes.

Além disso, examinaremos estratégias práticas para a implementação da ludicidade no ambiente escolar, reconhecendo o papel crucial dos educadores como facilitadores e mediadores do processo lúdico.

Ao compreendermos profundamente o potencial transformador da ludicidade no ensino infantil, estaremos preparados para criar ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos, onde cada criança possa explorar, descobrir e crescer em seu próprio ritmo. Através desse enfoque centrado no brincar, podemos nutrir não apenas mentes ávidas por conhecimento, mas também corações cheios de alegria, empatia e compaixão.

2. A LUDICIDADE E OS SEUS CONTEXTOS

A ludicidade, entendida como a capacidade de criar, imaginar e brincar, transcende fronteiras e permeia diversos contextos, desde o ambiente escolar até o cotidiano das crianças em suas casas e comunidades. Esse aspecto intrínseco ao ser humano revela-se não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma forma essencial de interação com o mundo ao nosso redor. De A Lei de Diretrizes Básicas (LDB) 9.394/96, afirma que “a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado”.

No contexto escolar, a ludicidade assume um papel de destaque, sendo reconhecida como uma ferramenta pedagógica fundamental para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças. Por meio do brincar, as crianças exploram conceitos acadêmicos, desenvolvem habilidades socioemocionais e constroem conhecimento de maneira ativa e envolvente. Os educadores, ao incorporarem atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, criam ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos, onde cada criança pode expressar sua criatividade e curiosidade de forma única.

Além do ambiente escolar, a ludicidade também se manifesta nos contextos familiares e comunitários. Nas brincadeiras de rua, nos jogos em família e nas atividades recreativas organizadas pela comunidade, as crianças têm a oportunidade de explorar sua imaginação, interagir com os outros e desenvolver habilidades sociais fundamentais para sua vida em sociedade.

Esses momentos de brincadeira livre são essenciais para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças, proporcionando-lhes momentos de diversão e aprendizado fora dos padrões estruturados da escola.

De acordo com Santos (2002), a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento humano, facilitando a compreensão de forma mais natural.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2002, p. 12).

Além disso, a ludicidade também está presente em contextos terapêuticos, onde é utilizada como uma ferramenta para promover o bem-estar emocional e psicológico das pessoas. Através de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e arteterapia, indivíduos de todas as idades podem explorar suas emoções, expressar suas preocupações e fortalecer sua resiliência diante dos desafios da vida.

Em suma, a ludicidade transcende fronteiras e se manifesta em uma variedade de contextos, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento humano e na promoção do bem-estar geral. Ao reconhecermos o poder do brincar em todas as esferas de nossa vida, podemos valorizar e incentivar a ludicidade como uma parte essencial de nossa jornada de crescimento e aprendizado.

3. BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE NO ENSINO INFANTIL

A ludicidade no ensino infantil oferece uma série de benefícios que vão muito além da simples diversão. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor de forma ativa e engajada, promovendo o desenvolvimento integral em diferentes áreas. De acordo com Ribeiro (2013, p.1), “o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano”. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância”.

Um dos principais benefícios da ludicidade é o estímulo ao desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, desenvolvendo habilidades essenciais para a aprendizagem acadêmica, como raciocínio lógico e pensamento crítico.

Além disso, o brincar também contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao interagir com seus pares em jogos e atividades lúdicas, elas aprendem a compartilhar, cooperar, resolver conflitos e desenvolver empatia, fortalecendo suas habilidades sociais e emocionais.

A ludicidade no ensino infantil também promove a aprendizagem significativa, pois as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos de forma prática e relevante para suas vidas. Por meio do brincar, elas internalizam conhecimentos de maneira mais profunda e duradoura, construindo uma base sólida para aprendizagens futuras.

Além disso, o brincar ativo contribui para a saúde física das crianças, ajudando na coordenação motora, no fortalecimento muscular e na manutenção de um estilo de vida saudável. Ao incorporar atividades físicas e recreativas no dia a dia escolar, os educadores promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar físico e emocional das crianças.

Em resumo, a ludicidade no ensino infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando benefícios que se estendem por toda a vida. O brincar é importante, pois proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (MALUF, 2003, p. 9). Ao reconhecer e valorizar o papel do brincar na educação, os

educadores podem criar ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos, onde cada criança pode crescer, aprender e se desenvolver plenamente.

4. ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE

Implementar a ludicidade no ambiente educacional requer uma abordagem consciente e planejada. Existem diversas estratégias que os educadores podem adotar para promover o brincar de forma eficaz e significativa. Campos (1986, p. 78) nos diz 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".

Ao incorporar essas estratégias de forma abrangente, os educadores podem criar um ambiente educacional vibrante e estimulante, onde a ludicidade é valorizada e cultivada como uma parte essencial do processo de aprendizagem das crianças. Isso não apenas promove o desenvolvimento integral das crianças, mas também cria uma base sólida para seu sucesso futuro na escola e na vida.

4.1- Ambientes Lúdicos e Integração Curricular

Criar espaços de aprendizagem que estimulem o brincar e a exploração é fundamental. Os ambientes devem ser acolhedores, seguros e equipados com materiais diversificados, como brinquedos, jogos, livros, instrumentos musicais e materiais artísticos. Portanto, faz-se necessário que os espaços sejam urgentemente ressignificados, a fim de garantir que as crianças possam brincar, investigar, correr, pesquisar, pois quanto mais lúdico, cuidadoso, acolhedor, propositivo e desafiador for o ambiente educacional maior será o desenvolvimento da criança. (BNCC, MEC 2021)

Incorporar atividades lúdicas em todas as áreas do currículo é essencial para promover a ludicidade de forma abrangente. Os educadores podem adaptar jogos e brincadeiras para explorar conceitos acadêmicos, como matemática, ciências, linguagem e arte, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa para as crianças.

4.2- Flexibilidade, Adaptabilidade e Participação Ativa dos Educadores

Oferecer uma variedade de atividades lúdicas é importante para

atender às diferentes necessidades e interesses das crianças. Isso pode incluir jogos de tabuleiro, dramatizações, atividades ao ar livre, música, dança, arte e brincadeiras livres.

Os educadores devem estar abertos a adaptar suas estratégias de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Isso requer flexibilidade e criatividade para aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surgem durante as atividades lúdicas. Por isso, “ter uma atitude exploratória em relação ao ensino ajuda a evitar a sensação de estar preso em uma rotina, ou seja, trabalhando nos mesmos pontos de ensino da mesma forma ano após ano” (Cardoso; Batista, 2021, p. 7). Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da ludicidade, atuando como facilitadores do brincar. Eles devem estar presentes e envolvidos nas atividades, observando as interações das crianças, fornecendo apoio quando necessário e estimulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

CONCLUSÃO

Em suma, a ludicidade desempenha um papel fundamental no ensino infantil, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas ao currículo, os educadores podem criar contextos de aprendizagem significativos, estimulando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e motor das crianças.

Os benefícios são vastos, incluindo o aumento do interesse e da motivação para aprender, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais e a promoção de uma atmosfera de colaboração e criatividade. Para implementar efetivamente a ludicidade no ensino infantil, é crucial que os educadores estejam capacitados e engajados, que haja uma integração adequada com o currículo escolar e que sejam oferecidos recursos e espaço adequados para a prática lúdica.

Em última análise, ao reconhecer e valorizar o potencial da ludicidade, estamos investindo no futuro das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo, criatividade e resiliência.

REFERÊNCIAS

BNCC, **O lugar do Lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/198-o-lugar-do-ludico-na-educacao-infantil>. Acesso em> 07 de Fev. 2024.

CAMPOS, D. M. S.. **Psicologia da Aprendizagem**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20982/2/MD_EDUMTE_2014_2_129.pdf. Acesso em> 08 de Fev. 2024.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades>. Acesso em> 08 de Fev. 2024

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências Brasília, DF, 1996.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-noprocessoensinoaprendizagemnodesenvolvimento-da-infancia>. Acesso em>06 de Fev. de 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. P.120-124..

CAPÍTULO XI

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Moreira da Silva

RESUMO

Este capítulo aborda a importância dos jogos no processo de aprendizagem do ensino fundamental, destacando seu potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Explora-se a natureza lúdica dos jogos e como eles podem tornar a aprendizagem mais engajadora e motivadora para os alunos. Além disso, discute-se como os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e resolução de problemas, bem como para a promoção da socialização, colaboração, autoconfiança e autoestima. O capítulo também enfatiza a necessidade de integração dos jogos no currículo escolar, oferecendo estratégias para sua implementação eficaz em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Palavra-Chave: Jogo. Ensino. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

This chapter addresses the importance of games in the learning process in elementary school, highlighting their potential to promote children's cognitive, social and emotional development. The playful nature of games is explored and how they can make learning more engaging and motivating for students. Furthermore, it discusses how games contribute to the development of cognitive skills, such as logical reasoning and problem solving, as well as promoting socialization, collaboration, self-confidence and self-esteem. The chapter also emphasizes the need to integrate games into the school curriculum, offering strategies for their effective implementation in different disciplines and areas of knowledge.

Keyword: Game. Teaching. Learning. Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a incorporação de estratégias inovadoras torna-se fundamental para potencializar o processo de aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. Nesse contexto, os jogos emergem como recursos pedagógicos versáteis e eficazes, capazes de transformar a dinâmica da sala de aula e promover um ambiente de ensino mais engajador e estimulante.

De acordo com Teixeira (1978) além de Montessori, outros educadores influentes, como John Dewey, também defendiam o uso de jogos e atividades práticas como parte integrante do processo educacional. Dewey acreditava que a aprendizagem ocorria melhor quando os alunos estavam envolvidos em atividades que os desafiavam e os motivasse a explorar, experimentar e colaborar com os outros.

É de grande relevância explorar a relevância dos jogos no contexto do ensino fundamental, destacando não apenas sua natureza lúdica, mas também seu potencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. O jogo proporciona momentos mágicos e únicos na vida de um indivíduo, pois no mesmo instante que se diverte, ensina e desenvolve o raciocínio e a criatividade, além de obter responsabilidade diante da situação colocada a ele. (Gadamer, 2002, p.175)

Ao investigar os benefícios cognitivos, sociais e emocionais proporcionados pelos jogos, este trabalho visa evidenciar a importância de sua integração ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica eficaz.

Ao reconhecer o valor dos jogos como ferramentas educacionais, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas com as demandas da educação atual, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2. O SURGIMENTO DOS JOGOS COMO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS

O surgimento dos jogos como ferramentas educacionais no preparo dos alunos na educação fundamental remonta a diversas abordagens pedagógicas ao longo da história da educação. Desde os primórdios da educação formal, os jogos têm desempenhado um papel significativo no processo de aprendizagem das crianças. Em culturas antigas, como a grega e a romana, os jogos eram utilizados como parte integrante da educação, visando não apenas o entretenimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas e sociais. No artigo "Plano da Escola Nova" de José D. **Calderaro (1931)**, publicado na 23ª edição da Revista de Ensino, o jogo ocupa um lugar de destaque, pois, não é apenas uma atividade atinente à infância, mas, especialmente, uma maneira de preservar a criança e iniciá-la na vida escolar.

Durante o século XX, o movimento da Escola Nova trouxe uma abordagem mais centrada no aluno e voltada para a experiência prática e a experimentação. No contexto do movimento da Escola Nova, os jogos começaram a ser reconhecidos como uma ferramenta pedagógica valiosa para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa. Maria Montessori, uma das pioneiras desse movimento, desenvolveu uma abordagem educacional baseada em materiais manipulativos e atividades lúdicas, que visavam estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Diante disso, os jogos começaram a ser valorizados como uma forma de engajar os alunos de maneira ativa e participativa em seu próprio processo de aprendizagem. Com o tempo, os jogos foram se tornando cada vez mais populares nas escolas que adotavam os princípios da Escola Nova. Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, atividades cooperativas e outras formas de jogos educacionais passaram a ser utilizados como recursos pedagógicos para complementar o ensino formal e proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e envolventes.

Com o avanço da tecnologia e a popularização dos dispositivos digitais, os jogos eletrônicos educacionais ganharam espaço nas salas de aula. Jogos de computador, aplicativos educativos e simulações virtuais passaram a ser utilizados como recursos complementares ao ensino tradicional, oferecendo experiências de aprendizagem mais imersivas e interativas.

Atualmente, os jogos educacionais são reconhecidos como uma

ferramenta pedagógica poderosa para promover o desenvolvimento integral dos alunos no ensino fundamental.

Seja através de jogos de tabuleiro que estimulam o raciocínio lógico e a tomada de decisões, jogos cooperativos que promovem a colaboração e o trabalho em equipe, ou aplicativos digitais que exploram conceitos acadêmicos de forma divertida e envolvente, os jogos desempenham um papel crucial no preparo dos alunos para os desafios do século XXI, capacitando-os com habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

3. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os jogos desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma variedade de benefícios que vão além do simples entretenimento. Segundo Piaget:

Os jogos podem ser estruturados em três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra”. Nos jogos de exercícios, a forma de assimilação é funcional ou repetitiva, isto é, caracteriza-se pelo prazer da função. A repetição tem por consequência algo muito importante para o desenvolvimento da criança: a formação de hábitos, como analisa Piaget (1978), são a principal forma de aprendizado no primeiro ano de vida e se constituem a base para futuras operações mentais. (PIAGET, 1978, p.18)

Desde os primórdios da história humana, os jogos têm sido uma parte integrante da experiência de aprendizagem, ajudando a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais em crianças e adultos.

Neste texto, exploraremos a importância dos jogos no contexto educacional, destacando seus múltiplos benefícios e sua capacidade de promover um aprendizado significativo e duradouro.

Os jogos têm a capacidade única de envolver os alunos proporcionando engajamento e motivação de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Ao oferecer desafios interessantes e recompensas intrínsecas, os jogos incentivam os alunos a se dedicarem e persistirem na resolução de problemas, mesmo diante de obstáculos. Esse engajamento aumenta a motivação dos alunos para aprender e os torna mais receptivos aos conceitos apresentados.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, são responsáveis por estimularem uma variedade de habilidades, incluindo raciocínio lógico, resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento crítico. Ao enfrentar desafios e tomar decisões dentro do contexto do jogo, os alunos exercitam e aprimoram essas habilidades de maneira prática e relevante.

Muitos jogos, especialmente os jogos de tabuleiro e os jogos em equipe, promovem a socialização e a colaboração entre os alunos. Ao jogar juntos, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar suas ideias e

a resolver conflitos de forma construtiva. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

No contexto de autoconfiança e autoestima, os jogos oferecem oportunidades para os alunos experimentarem o sucesso e a superação de desafios, o que contribui para o desenvolvimento de sua autoconfiança e autoestima. Ao alcançar objetivos dentro do jogo, os alunos se sentem capacitados e motivados a enfrentar novos desafios, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Ao contrário da abordagem tradicional de ensino, baseada principalmente na transmissão de conhecimento pelo professor, os jogos proporcionam um aprendizado ativo e experiencial. Os alunos aprendem fazendo, experimentando e refletindo sobre suas experiências, o que torna o aprendizado mais significativo e duradouro.

Os jogos no processo de aprendizagem estão diretamente ligados a diversidade e inclusão, uma vez que oferecem uma variedade de oportunidades para os alunos explorarem diferentes perspectivas, culturas e contextos. Eles podem ser adaptados para atender às necessidades e interesses de alunos de diferentes origens e habilidades, promovendo a diversidade e a inclusão dentro da sala de aula.

Em resumo, os jogos desempenham um papel vital no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma abordagem lúdica, motivadora e eficaz para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em crianças e adultos. Ao integrar os jogos de forma significativa ao currículo escolar, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes e inclusivas, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

4. INTEGRAÇÃO DOS JOGOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração dos jogos no currículo escolar representa uma abordagem inovadora e eficaz para promover um aprendizado mais engajador, significativo e inclusivo. Ao incorporar jogos de diferentes tipos e modalidades em diversas disciplinas e áreas de conhecimento, os educadores podem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e relevantes.

Os jogos oferecem uma variedade de benefícios que vão além do simples entretenimento. Eles estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, a comunicação e a autoconfiança. Além disso, os jogos proporcionam um aprendizado ativo e experiencial, no qual os alunos aprendem fazendo, experimentando e refletindo sobre suas experiências.

Na área de matemática, por exemplo, jogos de tabuleiro podem ser utilizados para praticar operações aritméticas, resolver problemas de lógica e desenvolver habilidades de raciocínio matemático. Na área de ciências, simulações e jogos de computador podem ser utilizados para explorar conceitos científicos complexos de forma visual e interativa. Na área de língua portuguesa, jogos de palavras e atividades de escrita criativa podem ser utilizados para desenvolver habilidades de leitura, escrita e expressão oral.

Além disso, os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades e interesses de alunos de diferentes idades, níveis de habilidade e estilos de aprendizagem. Eles podem ser utilizados tanto individualmente quanto em grupos, permitindo que os alunos trabalhem de forma colaborativa e cooperativa. Os jogos também podem ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, oferecendo oportunidades para a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações. Nesse sentido, a utilização de jogos didáticos pode ser um caminho viável, já que pode auxiliar no preenchimento de diversas lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção do conteúdo, facilitando a construção e apropriação do conhecimento e despertando o interesse dos alunos, que terão participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem (Costa; Gonzaga; Miranda, 2016)

Para integrar os jogos de forma eficaz ao currículo escolar, os educadores devem considerar cuidadosamente os objetivos de aprendizagem

e os padrões curriculares de cada disciplina, escolhendo jogos que estejam alinhados com esses objetivos e que ofereçam desafios adequados para os alunos. Eles também devem fornecer orientação e suporte aos alunos durante o processo de jogo, incentivando a reflexão e a aplicação dos conceitos aprendidos.

Em suma, a integração dos jogos no currículo escolar oferece uma abordagem inovadora e eficaz para promover um aprendizado mais engajador, significativo e inclusivo. Ao aproveitar o potencial dos jogos como ferramentas pedagógicas, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e relevantes, preparando os alunos para os desafios do século XXI..

5. O PAPEL DO PROFESSOR, FRENTE A NATUREZA LÚDICA DOS JOGOS

O papel do professor é fundamental para garantir que os jogos sejam utilizados de forma eficaz como ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. O professor desempenha múltiplos papéis ao integrar os jogos em sua prática pedagógica, incluindo o de facilitador, mediador, planejador e avaliador. Dessa forma, é preciso que o professor atue em sala de aula de modo a criar situações desafiadoras e motivadoras para os educando, evidenciando assim, a perspectiva da criatividade para realização de atividades na sua prática pedagógica. (ALVES, 2009).

Primeiramente, o professor atua como facilitador, criando um ambiente propício para o uso dos jogos em sala de aula. Isso envolve a seleção cuidadosa dos jogos, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, os interesses dos alunos e as características individuais da turma. O professor também deve garantir que os alunos compreendam as regras do jogo e estejam engajados e motivados a participar.

Como mediador, o professor orienta e apoia os alunos durante o jogo, oferecendo suporte quando necessário e promovendo a colaboração e a comunicação entre eles. Ele também estimula a reflexão sobre as estratégias utilizadas durante o jogo, incentivando os alunos a pensar criticamente e a tomar decisões conscientes.

Além disso, o professor desempenha o papel de planejador, integrando os jogos de forma significativa ao currículo escolar e alinhando-os com os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Isso envolve a identificação de oportunidades para o uso dos jogos em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, bem como a criação de atividades complementares que explorem os conceitos aprendidos por meio dos jogos.

Por fim, o professor atua como avaliador, monitorando o progresso dos alunos durante o jogo e avaliando seu desempenho com base nos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Isso pode envolver a observação direta dos alunos durante o jogo, a análise de seu envolvimento e participação, e a avaliação de seu entendimento dos conceitos abordados.

Em suma, o papel do professor frente à natureza lúdica dos jogos é essencial para garantir que os jogos sejam utilizados de forma eficaz como ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Ao agir como facilitador, mediador, planejador e avaliador, o professor pode aproveitar ao

máximo o potencial dos jogos para promover um aprendizado mais engajador, significativo e inclusivo em sala de aula.

CONCLUSÃO

A integração dos jogos no processo de ensino-aprendizagem representa uma abordagem pedagógica dinâmica e eficaz, capaz de promover um aprendizado mais engajador, significativo e inclusivo. Ao longo deste texto, exploramos a importância dos jogos como ferramentas educacionais, destacando seus múltiplos benefícios e o papel fundamental do professor na sua utilização.

Os jogos oferecem uma variedade de vantagens, desde o estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, até o aumento do engajamento, da motivação e da autoconfiança dos alunos. Além disso, os jogos proporcionam um aprendizado ativo e experiencial, no qual os alunos aprendem fazendo, experimentando e refletindo sobre suas experiências.

O papel do professor é fundamental em todo esse processo. Como facilitador, mediador, planejador e avaliador, o professor cria um ambiente propício para o uso dos jogos em sala de aula, orienta e apoia os alunos durante o jogo, integra os jogos de forma significativa ao currículo escolar e avalia o progresso dos alunos com base nos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Em resumo, a integração dos jogos no currículo escolar oferece uma abordagem inovadora e eficaz para promover um aprendizado mais engajador, significativo e inclusivo. Ao aproveitar o potencial dos jogos como ferramentas pedagógicas e ao desempenhar um papel ativo e orientador, o professor pode criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e relevantes, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática**. São Paulo SP. Papirus. Ed. 5°. 2003.

CALDERARO, J. D. **Plano da Escola Nova**. Revista de Ensino, Maceió, v. 5, n. 23, p. 9-22, 1931. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wk54W5VLMbjwTsftHJx5W4D>. Acesso em> 10 de Fev. 2024.

COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C. **Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular**. Revista da SBEnBIO, nº 9, p. 9-20, 2016.

GADAMER, Hans. George. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, Vozes. 2002, P.175.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

CAPÍTULO XII

INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Wanessa Cardoso Félix

RESUMO

Este capítulo discute a importância da inclusão social no contexto do Ensino Fundamental, destacando seus benefícios, desafios e estratégias para promovê-la de forma eficaz. A inclusão social no Ensino Fundamental visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam valorizados e integrados na comunidade escolar. Os benefícios incluem um senso de pertencimento, desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, melhor desempenho acadêmico e preparação para viver em uma sociedade diversa. No entanto, enfrenta desafios como a falta de recursos e capacitação para os professores e resistência cultural. Estratégias para promover a inclusão social incluem formação contínua para professores, adaptação do currículo, criação de ambientes seguros e parcerias com a comunidade. A verdadeira inclusão requer um compromisso coletivo para criar escolas onde cada aluno se sinta respeitado, valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial.

Palavra-Chave: Inclusão. Ensino. Desafios. Social.

ABSTRACT

This chapter discusses the importance of social inclusion in the context of Elementary Education, highlighting its benefits, challenges and strategies to promote it effectively. Social inclusion in Elementary Education aims to ensure that all students, regardless of their differences, have access to quality education and feel valued and integrated into the school community. Benefits include a sense of belonging, development of social and emotional skills, improved academic performance and preparation for living in a diverse society. However, it faces challenges such as a lack of resources and training for teachers and cultural resistance. Strategies to promote social inclusion include ongoing teacher training, adapting the curriculum, creating safe environments and community partnerships. True inclusion requires a collective commitment to creating schools where every student feels respected, valued and able to reach their full potential.

Keyword: Inclusion. Teaching. Challenges. Social.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental na formação educacional, social e emocional dos alunos. É durante esses anos formativos que os alicerces do conhecimento são estabelecidos e as habilidades essenciais são desenvolvidas. No entanto, para garantir que todos os alunos alcancem seu pleno potencial, é crucial promover a inclusão social dentro do contexto educacional. Além disso, a legislação, LDBEN 9394/96, assegura que **toda criança possa socializar, ampliar sua inteligência emocional e desenvolver suas capacidades** por meio da inclusão social nas escolas.

A inclusão social no Ensino Fundamental vai além da simples presença dos alunos na sala de aula; trata-se de criar um ambiente que valorize e celebre a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar. Conforme Baptista (2003), a integração educacional envolveria a modificação da instituição escolar para acolher o discente, ou seja, a escola precisa ajustar-se às exigências do aluno e não o oposto.

O escritor menciona que essa modificação deve ser abrangente e abarcar toda a estrutura educacional, desde o plano pedagógico até a capacitação contínua de técnicos e docentes que trabalhem nas instituições de ensino, evidenciando que essa mudança realmente visa proporcionar uma educação de excelência.

Este capítulo explora a importância da inclusão social no Ensino Fundamental, destacando não apenas seus benefícios evidentes, mas também os desafios enfrentados e as estratégias necessárias para promovê-la de maneira eficaz. Ao compreender e abordar a diversidade de maneira inclusiva, podemos criar escolas mais equitativas, onde cada aluno seja respeitado, valorizado e capacitado a alcançar seu pleno potencial.

2. O CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social é um processo que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso igualitário a oportunidades, direitos e recursos na sociedade. Ela busca eliminar barreiras e preconceitos que possam excluir certos grupos, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, LGBTQ+, entre outros, promovendo a participação plena e igualitária de todos. Como ressalta Porfírio (2020)

Inclusão social é o ato de incluir na sociedade categorias de pessoas historicamente excluídas do processo de socialização, como negros, indígenas, pessoas com necessidades especiais, homossexuais, travestis e transgêneros, bem como aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como moradores de rua e pessoas de baixa renda. Porfírio (2020)

No contexto educacional, a inclusão social é especialmente relevante. Ela envolve a criação de ambientes escolares onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado, independentemente de suas características individuais. Isso inclui a promoção de uma cultura de aceitação e diversidade, o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais inclusivas e o fornecimento de suporte e recursos adequados para atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, a inclusão social vai além do âmbito educacional, abrangendo áreas como mercado de trabalho, acesso a serviços de saúde, participação na comunidade e muito mais. Trata-se de criar uma sociedade onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de participar e contribuir de forma significativa, independentemente de suas diferenças.

No entanto, a jornada rumo à verdadeira inclusão social não é fácil e enfrenta desafios significativos, como discriminação, estigma social, falta de acesso a recursos e infraestrutura adequados, entre outros. Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de toda a sociedade, incluindo governos, instituições, organizações da sociedade civil e indivíduos.

Em suma, a inclusão social é um princípio fundamental para construir uma sociedade mais justa, equitativa e solidária. Ao promover a aceitação da diversidade e garantir a participação de todos os membros da sociedade, podemos criar um mundo onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e viver com dignidade e respeito.

3. BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A implementação efetiva da inclusão social no Ensino Fundamental traz uma série de benefícios significativos para alunos, educadores e toda a comunidade escolar. Em primeiro lugar, promove um ambiente de aprendizado mais diversificado e enriquecedor, onde alunos de diferentes origens, habilidades e experiências interagem e aprendem uns com os outros. Isso contribui para uma maior compreensão e aceitação da diversidade, preparando os alunos para viverem em uma sociedade pluralista.

Além disso, a inclusão social no Ensino Fundamental promove um senso de pertencimento e aceitação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Quando os alunos se sentem valorizados e integrados na comunidade escolar, eles estão mais propensos a se envolverem ativamente no processo de aprendizado e a alcançarem seu pleno potencial acadêmico e social.

A interação com colegas de diferentes origens e habilidades também estimula o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, colaboração e respeito mútuo. Os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos de forma construtiva e a apreciar as contribuições individuais de cada membro do grupo.

Além disso, a inclusão social no Ensino Fundamental tem sido associada a melhores resultados acadêmicos para todos os alunos. Quando as necessidades individuais de cada aluno são reconhecidas e atendidas, eles são capazes de se concentrar mais plenamente em seu aprendizado e alcançar um maior sucesso acadêmico. Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento (MIRANDA, 2001).

Por fim, a inclusão social no Ensino Fundamental prepara os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. Ao aprenderem a valorizar e respeitar as diferenças desde tenra idade, os alunos estão mais bem preparados para se tornarem cidadãos ativos e compassivos em um mundo cada vez mais interconectado.

Em resumo, os benefícios da inclusão social no Ensino Fundamental são amplos e impactantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais

inclusivo, diversificado e enriquecedor para todos os envolvidos. Ao criar escolas onde cada aluno se sinta valorizado e integrado, podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e solidária para o futuro.

4. DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora a inclusão social no Ensino Fundamental seja amplamente reconhecida como uma meta importante, sua implementação enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de recursos e apoio adequados para atender às necessidades individuais dos alunos.

Rosseto (2005, p. 42) afirma 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 educativas especiais

Professores muitas vezes se veem sobrecarregados e sem os recursos necessários para lidar com a diversidade de habilidades, necessidades especiais e estilos de aprendizado presentes em suas salas de aula.

Além disso, a resistência cultural e a falta de conscientização sobre a importância da inclusão podem dificultar a aceitação de práticas inclusivas nas escolas. Muitas vezes, há uma falta de compreensão sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência, minorias étnicas, LGBTQ+ e outros grupos marginalizados, levando a estereótipos, preconceitos e discriminação.

Outro desafio é a falta de capacitação adequada para os professores em relação à inclusão social. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, tanto em termos de suporte acadêmico quanto emocional. A falta de formação específica sobre estratégias inclusivas pode levar a práticas pedagógicas que não atendem adequadamente às necessidades dos alunos diversos.

Além disso, a infraestrutura física das escolas muitas vezes não está adaptada para acomodar as necessidades de todos os alunos. Isso inclui acesso inadequado para alunos com mobilidade reduzida, falta de recursos de tecnologia assistiva e ambientes físicos que não são acessíveis para todos.

Em suma, os desafios da inclusão social no Ensino Fundamental são complexos e multifacetados, exigindo um compromisso coletivo e contínuo de toda a comunidade escolar. Superar esses desafios requer investimentos em recursos, formação de professores, conscientização e mudança cultural para criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial.

5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Promover a inclusão social no Ensino Fundamental requer a implementação de estratégias abrangentes e colaborativas. Uma das estratégias-chave é oferecer formação e suporte contínuos aos professores. Isso inclui capacitação em práticas pedagógicas inclusivas, sensibilização sobre as necessidades dos alunos diversos e o desenvolvimento de habilidades para adaptar o ensino para atender a diferentes estilos de aprendizado. A escolha dos recursos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula não ocorre aleatoriamente. O professor necessita planejar aula, mas primeiramente deve traçar quais serão as estratégias que este utilizará para ministrar as suas aulas e assim definir quais serão suas ações (BRIANT; OLIVER, 2012; VILARONGA; MENDES, 2014).

Além disso, é essencial adaptar o currículo para garantir que ele seja acessível e relevante para todos os alunos. Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos diversificados, a incorporação de perspectivas diversas em todas as disciplinas e a criação de oportunidades para os alunos compartilharem suas próprias experiências e conhecimentos. No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção (ALMEIDA *et al.*, 2007).

Outra estratégia importante é criar ambientes físicos e emocionais seguros e acolhedores. Isso inclui garantir acessibilidade física para todos os alunos, promover uma cultura escolar de respeito e inclusão, e oferecer apoio emocional e social para aqueles que precisam.

Além disso, é fundamental envolver ativamente os alunos na promoção da diversidade e da inclusão. Isso pode ser feito através de projetos educacionais que abordam questões de justiça social, clubes e grupos de interesse que celebram a diversidade e oportunidades para os alunos liderarem iniciativas inclusivas dentro da escola.

Por fim, é importante estabelecer parcerias com a comunidade e outras instituições para garantir que os alunos recebam o apoio necessário dentro e fora da escola. Isso pode incluir colaborações com organizações de apoio a pessoas com deficiência, grupos de defesa dos direitos LGBTQ+, e outros recursos comunitários que possam fornecer suporte adicional aos

alunos e suas famílias.

Ao adotar essas estratégias e comprometer-se com a promoção da inclusão social, as escolas podem criar ambientes mais equitativos e acolhedores, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial.

CONCLUSÃO

Em suma, promover a inclusão social no Ensino Fundamental é fundamental para construir escolas mais equitativas, acolhedoras e eficazes. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, podemos criar ambientes de aprendizado onde cada aluno se sinta respeitado, valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial.

No entanto, para alcançar verdadeira inclusão, é necessário um compromisso contínuo e colaborativo de todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui professores, administradores, alunos, pais e membros da comunidade. Somente trabalhando juntos e adotando uma abordagem holística e inclusiva podemos superar os desafios e criar escolas verdadeiramente inclusivas.

Ao promover a inclusão social no Ensino Fundamental, não apenas estamos preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e compassivos em uma sociedade diversa, mas também estamos construindo um mundo mais justo, equitativo e solidário para as gerações futuras. É crucial continuar investindo em recursos, formação de professores e mudanças culturais para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento, independentemente de suas diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão.** Educação (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial?** In: MARASCHIN, C; FREITAS, L.B.L; CARVALHO, D.C. Psicologia da educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

LDBEN,9394/96. **Do Direito à Educação e do Dever de Educar.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 de fev. 2024

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,__cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_33_56_t877.pdf>. Acesso em: 16 Fev . 2024.

PORFÍRIO, Francisco. **"Inclusão social"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em 16 de fevereiro de 2024.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

CAPÍTULO XIII

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Cristina Alves

RESUMO

O processo de alfabetização no Ensino Fundamental é uma fase crítica da educação, onde os alunos desenvolvem habilidades fundamentais de leitura e escrita. Este capítulo aborda a importância da alfabetização no ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. São apresentados diferentes métodos de alfabetização utilizados no Ensino Fundamental, analisando suas características e vantagens. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados nesse processo, como a diversidade de contextos socioeconômicos dos alunos e a defasagem idade-série, bem como o papel crucial do professor na promoção da alfabetização. Conclui-se ressaltando a necessidade de abordagens pedagógicas eficazes e do apoio contínuo para garantir o sucesso do processo de alfabetização e o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Palavra-chave: Ensino Fundamental. Alfabetização. Aprendizagem.

ABSTRACT

The literacy process in Elementary School is a critical phase of education, where students develop fundamental reading and writing skills. This chapter addresses the importance of literacy in teaching-learning, highlighting its relevance for the cognitive and social development of students. Different literacy methods used in Elementary Education are presented, analyzing their characteristics and advantages. Furthermore, the challenges faced in this process are discussed, such as the diversity of students' socioeconomic contexts and the age-grade gap, as well as the crucial role of the teacher in promoting literacy. It concludes by highlighting the need for effective pedagogical approaches and continuous support to ensure the success of the literacy process and access for all students to quality education.

Keyword: Elementary Education. Literacy. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no Ensino Fundamental representa um marco crucial na jornada educacional dos estudantes, onde são adquiridas as bases fundamentais para a leitura e escrita. Lotsch (2016) ressalta que: A alfabetização deve ser tratada com seriedade, e os professoresalfabetizadores têm de compreender os aspectos sociais, culturais e psicológicos dos alunos de modo que a linguagem e o conhecimento aconteçam (LOTSCH,2014, p.5)

Mais do que simplesmente decodificar letras e palavras, a alfabetização nessa etapa é o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento em todas as áreas do currículo escolar.

É durante o Ensino Fundamental que os alunos desenvolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também competências cognitivas e sociais essenciais para sua participação ativa na sociedade. De acordo com a UNICEF, a proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022, dados alarmantes para a educação brasileira.

Neste contexto, este capítulo propõe uma análise detalhada sobre o processo de alfabetização no Ensino Fundamental, abordando sua importância no ensino-aprendizagem e explorando os métodos utilizados para sua promoção. Além disso, serão discutidos os desafios enfrentados nesse processo, desde questões socioeconômicas até dificuldades individuais de aprendizagem, bem como o papel crucial do professor como mediador do conhecimento e facilitador do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ao final, serão apresentadas considerações sobre a importância de abordagens pedagógicas eficazes e do apoio contínuo para garantir o sucesso do processo de alfabetização e promover a equidade no acesso à educação de qualidade.

2. ALFABETIZAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização é um processo fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois constitui a base para o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e escrita. Mais do que simplesmente aprender a decodificar letras e palavras, a alfabetização é o ponto de partida para a construção do conhecimento em todas as áreas do currículo escolar. Através da alfabetização, os alunos adquirem a capacidade não apenas de compreender textos, mas também de expressar suas ideias de forma escrita, desenvolvendo assim habilidades de comunicação e pensamento crítico. Soares e Batista (2005) ressaltam que:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES e BATISTA 2005, p.24)

Com essa afirmação, compreende-se que a alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Ao aprender a ler e escrever, os estudantes expandem sua capacidade de compreensão do mundo ao seu redor, tornando-se capazes de acessar diferentes fontes de informação e construir seu próprio conhecimento. A alfabetização também é essencial para a participação ativa na sociedade, permitindo aos alunos exercerem plenamente sua cidadania ao compreenderem e produzirem textos diversos, como jornais, revistas, manuais e documentos oficiais.

No Ensino Fundamental, é fundamental que o processo de alfabetização seja cuidadosamente planejado e executado, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos e as características de cada turma. Os professores desempenham um papel central nesse processo, atuando como mediadores do conhecimento e criando um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor. Ao promoverem atividades que despertem o interesse dos alunos pela leitura e escrita, os professores contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para o

sucesso acadêmico dos estudantes.

Em resumo, a alfabetização no Ensino Fundamental é um processo essencial que proporciona aos alunos as habilidades necessárias para o sucesso escolar e para a sua participação ativa na sociedade. Investir na promoção da alfabetização é investir no futuro das novas gerações, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar todo o seu potencial.

3. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, a escolha do método de alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Diferentes abordagens pedagógicas são utilizadas pelos professores para ensinar os alunos a decodificar letras, formar palavras e compreender textos. Entre os principais métodos de alfabetização estão o fônico, o global, o construtivista e o socio-interacionista.

O método fônico, também conhecido como método tradicional, enfatiza a associação entre letras e sons, ensinando os alunos a reconhecerem os sons das letras e a formarem palavras a partir dessa correspondência. Já o método global concentra-se na leitura de palavras inteiras, utilizando textos significativos e contextuais para ensinar os alunos a reconhecerem as palavras pelo seu formato visual.

O método construtivista, por sua vez, valoriza a construção ativa do conhecimento pelos alunos, promovendo a aprendizagem por meio da interação com o ambiente e com os colegas. Nesse método, os alunos são incentivados a explorar diferentes materiais e a experimentarem a linguagem de forma criativa, construindo gradualmente o seu próprio repertório de palavras e conceitos.

Por fim, o método sociointeracionista destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem da leitura e escrita. Baseado nas teorias de Vygotsky, esse método enfatiza a interação entre os alunos e o professor, bem como a utilização de situações comunicativas autênticas para desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes. Segundo Vigotsky (2001), fica evidente que o desenvolvimento infantil requer uma aprendizagem de qualidade, não sendo qualquer tipo de ensino suficiente para promovê-lo. Para proporcionar uma educação eficaz, é crucial reconhecer a escrita como uma prática cultural, compreendendo-a como um sistema de símbolos e signos moldados historicamente e socialmente, os quais sustentam as funções mentais do sujeito (FRANCIOLI, 2012).

Cada método de alfabetização possui suas características e vantagens, e a escolha do método mais adequado deve levar em consideração as necessidades e características dos alunos, bem como as diretrizes curriculares da instituição de ensino. Independentemente do método utilizado, é fundamental que os professores adotem uma abordagem diversificada e

adaptativa, proporcionando aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

4. DESAFIOS E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de alfabetização no Ensino Fundamental enfrenta uma série de desafios que podem impactar significativamente o sucesso dos alunos. Um dos principais desafios é a diversidade de contextos socioeconômicos dos alunos, que pode influenciar suas experiências prévias com a linguagem escrita e suas habilidades de leitura e escrita. Além disso, a defasagem idade-série, a falta de recursos adequados e o analfabetismo funcional são obstáculos adicionais que dificultam o processo de alfabetização. Segundo Cagliari (1998, p. 10): “A Alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos”.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Cabendo a ele identificar as necessidades individuais dos alunos e planejar estratégias de ensino adaptadas a cada contexto específico. O professor deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, onde os alunos se sintam motivados a explorar a linguagem escrita e a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 15) afirmam que a escola é a responsável pelo ensino e aprendizagem:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN. 2000, p. 15).

Além disso, o professor desempenha o papel de mediador do conhecimento, utilizando diferentes metodologias e recursos para promover a alfabetização dos alunos. Isso inclui a utilização de materiais didáticos variados, a realização de atividades práticas e a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante do papel do professor no processo de

alfabetização é o estímulo à participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia. Ao criar oportunidades para que os alunos expressem suas ideias por meio da escrita e da leitura, o professor contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e para o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes.

Em suma, o papel do professor no processo de alfabetização no Ensino Fundamental é multifacetado e desafiador. Cabe a ele não apenas transmitir conhecimentos, mas também motivar, inspirar e apoiar os alunos em sua jornada de aprendizagem. Ao enfrentar os desafios com dedicação e comprometimento, o professor desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização e no sucesso acadêmico dos alunos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, torna-se evidente a importância do processo de alfabetização no Ensino Fundamental como base para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos alunos. A alfabetização não é apenas um conjunto de habilidades linguísticas, mas sim um processo fundamental que possibilita o acesso ao conhecimento, a participação na sociedade e o exercício pleno da cidadania.

Os diferentes métodos de alfabetização apresentados neste capítulo refletem a diversidade de abordagens pedagógicas adotadas pelos professores na busca pela promoção da aprendizagem eficaz. Cada método possui suas vantagens e desafios, e cabe aos educadores selecionar e adaptar as estratégias de ensino de acordo com as características e necessidades individuais dos alunos.

Porém, é inegável que o processo de alfabetização no Ensino Fundamental enfrenta uma série de desafios, desde questões socioeconômicas até dificuldades individuais de aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor é crucial, cabendo a ele identificar e superar esses obstáculos por meio de uma abordagem pedagógica inclusiva, adaptativa e motivadora.

Ao promover um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, ao utilizar metodologias diversificadas e ao incentivar a participação ativa dos alunos, o professor desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização e no sucesso acadêmico dos estudantes.

Portanto, investir na formação e valorização dos professores, bem como na adoção de políticas educacionais que garantam o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, é essencial para assegurar o sucesso do processo de alfabetização e o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde o direito à educação seja efetivamente garantido a todos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A, A G, e SOARES, M, B. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/47732747/Alfabetizacao_e_Letramento.pdf. Acesso em: 22/02/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

LOTSCH, V.O; **Alfabetização e letramento I**, [recurso eletrônico], São Paulo, Cengage, 2016.

UNICEF, **Analfabetismo de Crianças Dobra no Brasil Após Pandemia diz Unicef**. 2023, Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/10/10/analfabetismodecriancas-dobra-no-brasil-apos-pandemia-diz-unicef.htm>. Acesso em: 21 fev.2024.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCIOLI, F.A.S. **Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 226 p. Tese de Doutorado. Unesp Araraquara. 2012.

CAPÍTULO XIV

USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Isabel Silva Magalhães

RESUMO

O uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem das crianças tem se tornado cada vez mais relevante na era digital. Este capítulo explora o impacto positivo das tecnologias educacionais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças em idade escolar. Além disso, são apresentados estudos de caso e exemplos práticos que demonstram como a integração de tecnologias no ambiente educacional pode promover a criatividade, a colaboração e a motivação dos alunos. Os resultados destacam a importância de uma abordagem equilibrada e supervisionada para a utilização de tecnologias, visando maximizar os benefícios educacionais e minimizar possíveis desafios. Este resumo fornece uma visão geral das principais descobertas e conclusões apresentadas no capítulo completo.

Palavras-chave: Educação Digital. Tecnologia na Educação. Aprendizagem Infantil.

ABSTRACT

The use of technologies in the teaching and learning process of children has become increasingly relevant in the digital age. This chapter explores the positive impact of educational technologies on the cognitive, social and emotional development of school-aged children. In addition, case studies and practical examples are presented that demonstrate how the integration of technologies in the educational environment can promote creativity, collaboration and student motivation. The results highlight the importance of a balanced and supervised approach to the use of technologies, aiming to maximize educational benefits and minimize possible challenges. This summary provides an overview of the key findings and conclusions presented in the full chapter.

Keywords: Digital Education. Technology in Education. Early Learning.

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da educação, marcado pela constante evolução tecnológica e pelas demandas de uma sociedade digital, o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem das crianças emerge como um tema de grande relevância e complexidade. A integração de dispositivos eletrônicos, softwares educacionais e recursos digitais nas práticas pedagógicas têm impactado profundamente a forma como as crianças adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades.

Desde a introdução de tablets e computadores nas salas de aula até a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, as tecnologias têm sido empregadas como ferramentas poderosas para estimular a criatividade, promover a interatividade e personalizar o processo educacional de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Conforme Leopoldo (2002, p.13), “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didáticos - pedagógica”.

Neste capítulo, vamos explorar em detalhes como as tecnologias estão sendo utilizadas para enriquecer o ambiente educacional das crianças, oferecendo acesso a uma ampla gama de informações, possibilitando um aprendizado personalizado, fomentando o engajamento e a motivação, facilitando a colaboração entre os alunos e preparando-os para os desafios de um mundo digitalizado.

Ao mesmo tempo, também examinaremos os desafios e as preocupações éticas associadas ao uso intensivo das tecnologias na educação infantil, enfatizando a importância de uma abordagem equilibrada que promova o uso responsável e crítico da tecnologia, garantindo que seu potencial transformador seja maximizado para o benefício pleno das crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

2. O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O impacto das tecnologias na educação infantil é um tema complexo e multifacetado que tem gerado debates e reflexões em diversos setores da sociedade. A introdução de dispositivos eletrônicos, softwares educacionais e recursos digitais nas salas de aula destinadas às crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos do ensino fundamental tem levantado uma série de questões e preocupações. No mundo contemporâneo, o amplo uso das tecnologias digitais exerce uma influência marcante na sociedade, especialmente na infância. As crianças estão cada vez mais expostas a uma variedade de dispositivos digitais, como smartphones, tablets, computadores e videogames, integrando essas tecnologias em diversos aspectos de suas vidas (ROCHA et al., 2022).

Por um lado, defensores dessas tecnologias destacam seu potencial para melhorar o engajamento dos alunos, proporcionar experiências de aprendizado mais dinâmicas e acessíveis, e até mesmo personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança. Além disso, a integração de tecnologias na educação infantil pode preparar as crianças para um mundo cada vez mais digitalizado e proporcionar-lhes habilidades importantes para o futuro.

No entanto, há também preocupações significativas em relação aos possíveis efeitos negativos das tecnologias na educação infantil. Entre as preocupações mais comuns estão o impacto na saúde física e mental das crianças, como a exposição excessiva a telas e a diminuição do tempo dedicado a atividades ao ar livre e interações sociais face a face. Além disso, há temores sobre a qualidade do conteúdo digital disponível para as crianças, bem como sobre a privacidade e segurança dos dados pessoais quando se trata de uso de aplicativos e plataformas online.

Outra questão relevante é a disparidade de acesso às tecnologias entre as crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Nem todas as crianças têm acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e internet de alta velocidade em casa, o que pode criar uma divisão digital e aprofundar as desigualdades educacionais.

Em suma, o impacto das tecnologias na educação infantil é um assunto que requer uma abordagem cuidadosa e equilibrada. É essencial considerar tanto os benefícios quanto os desafios associados ao uso de tecnologia nesta faixa etária, e buscar formas de maximizar os benefícios

enquanto se minimizam os potenciais impactos negativos. Isso requer uma colaboração entre educadores, pais, pesquisadores e desenvolvedores de tecnologia para garantir que as crianças possam tirar o melhor proveito das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais enquanto são protegidas de possíveis danos.

3. TECNOLOGIAS E A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

As tecnologias desempenham um papel significativo na promoção da criatividade na infância, oferecendo uma variedade de ferramentas e recursos que estimulam o pensamento inovador e a expressão criativa. Desde aplicativos educacionais até dispositivos de criação digital, as crianças têm acesso a uma ampla gama de plataformas que incentivam a exploração e a experimentação. Ao interagir com jogos interativos, aplicativos de desenho, programas de animação e outras ferramentas digitais, as crianças podem desenvolver habilidades criativas, como pensamento divergente, solução de problemas e expressão artística.

As tecnologias digitais oferecem às crianças oportunidades únicas para explorar diferentes formas de expressão, permitindo-lhes criar e compartilhar suas próprias histórias, músicas, vídeos e obras de arte. Além disso, plataformas de colaboração online incentivam a cocriação e o trabalho em equipe, promovendo habilidades sociais e colaborativas essenciais para o mundo contemporâneo. No entanto, é importante equilibrar o tempo gasto nessas atividades com outras formas de brincadeiras e interações offline, a fim de promover um desenvolvimento integral e saudável (MADIGAN et al, 2019).

É importante reconhecer que o uso de tecnologias na promoção da criatividade infantil requer uma abordagem equilibrada e orientada pelos princípios do desenvolvimento saudável. Os educadores e os pais desempenham um papel fundamental na orientação e supervisão do uso de tecnologias pelas crianças, garantindo que elas tenham acesso a conteúdos apropriados e que o tempo dedicado a atividades digitais seja equilibrado com outras formas de brincar e criar offline.

Ao integrar tecnologias na promoção da criatividade na infância, é essencial considerar a diversidade de interesses, habilidades e estilos de aprendizagem das crianças, oferecendo uma variedade de experiências e oportunidades de exploração. Ao fazê-lo, podemos aproveitar todo o potencial das tecnologias para inspirar e nutrir a criatividade das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

4. INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A integração de tecnologias no currículo escolar representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Com o avanço rápido da tecnologia, tornou-se imperativo incorporar ferramentas digitais e recursos online para oferecer uma educação mais dinâmica, relevante e adaptada às necessidades dos alunos do século XXI.

Um dos principais desafios enfrentados na integração de tecnologias no currículo escolar é garantir a acessibilidade e a equidade no uso dessas ferramentas. Nem todos os alunos têm acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e à internet de alta velocidade em casa, o que pode criar disparidades de aprendizagem. Além disso, os educadores precisam estar preparados para utilizar eficazmente as tecnologias em sala de aula, o que muitas vezes requer formação e desenvolvimento profissional contínuo. De acordo com Peña:

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente. (PEÑA, s/d p. 9)

Outro desafio é garantir que o uso de tecnologias no currículo escolar seja significativo e eficaz. Não basta simplesmente substituir métodos tradicionais de ensino por tecnologia; é essencial que as ferramentas digitais sejam integradas de forma a complementar e enriquecer o processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos, estimulando a criatividade e facilitando a colaboração e a comunicação.

No entanto, a integração de tecnologias no currículo escolar também oferece diversas oportunidades. As tecnologias digitais permitem o acesso a uma variedade de recursos educacionais, incluindo vídeos, simulações, jogos interativos e aplicativos de aprendizagem, que podem tornar o ensino mais envolvente e personalizado. Além disso, as tecnologias facilitam a coleta e análise de dados sobre o progresso dos alunos, permitindo aos educadores identificar áreas de dificuldade e adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A integração de tecnologias no currículo escolar também prepara os alunos para o mundo digital em que vivemos, desenvolvendo habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e alfabetização digital. Ao aproveitar as oportunidades oferecidas pelas tecnologias, as escolas podem preparar melhor os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI, capacitando-os a se tornarem cidadãos responsáveis, criativos e competentes no uso da tecnologia.

5. A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS POR CRIANÇAS

A supervisão na utilização de tecnologias educacionais por crianças desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente seguro e saudável de aprendizado digital. Em um mundo cada vez mais conectado, onde as crianças têm acesso a uma ampla gama de dispositivos e conteúdos online, a supervisão dos pais e educadores é essencial para garantir que as crianças naveguem de forma responsável e segura.

Uma das principais razões para a importância da supervisão é garantir que as crianças tenham acesso a conteúdos adequados para sua faixa etária e desenvolvimento cognitivo. Embora existam muitos recursos educacionais valiosos disponíveis online, também há uma quantidade significativa de conteúdo inapropriado ou até mesmo prejudicial. A supervisão dos pais e educadores pode ajudar a filtrar e selecionar os melhores recursos para as crianças, garantindo que elas se envolvam em atividades que promovam seu desenvolvimento saudável.

Além disso, a supervisão na utilização de tecnologias educacionais permite aos adultos acompanhar o progresso e o envolvimento das crianças nas atividades online. Isso pode incluir monitorar o tempo de tela, acompanhar o desempenho em aplicativos educacionais e avaliar o impacto das atividades digitais no aprendizado e no bem-estar geral da criança. Com uma supervisão atenta, os pais e educadores podem identificar quaisquer problemas ou preocupações precocemente e intervir conforme necessário.

Outro aspecto importante da supervisão é ensinar às crianças habilidades essenciais para navegar de forma segura e responsável no mundo digital. Isso inclui orientá-las sobre questões como privacidade online, segurança cibernética, comportamento ético e respeito pelos outros. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental ao fornecer orientação e educação sobre esses tópicos, ajudando as crianças a desenvolver habilidades críticas para se protegerem de ameaças online e se tornarem cidadãos digitais responsáveis.

Em resumo, a supervisão na utilização de tecnologias educacionais por crianças é essencial para garantir um ambiente digital positivo e construtivo. Ao fornecer orientação, monitoramento e apoio, os pais, educadores e responsáveis desempenham um papel fundamental na promoção de um uso seguro, saudável e significativo da tecnologia como

ferramenta de aprendizado e desenvolvimento infantil.

CONCLUSÃO

O uso crescente de tecnologias na educação infantil tem um impacto profundo no processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas oferecem novas maneiras de engajar as crianças, tornando o aprendizado mais interativo e acessível. Além disso, as tecnologias desempenham um papel crucial na promoção da criatividade na infância, fornecendo plataformas e aplicativos que incentivam a expressão artística, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

No entanto, a integração dessas tecnologias no currículo escolar apresenta desafios significativos. É necessário garantir que os recursos digitais utilizados sejam de alta qualidade e adequados ao desenvolvimento das crianças, além de capacitar os professores para utilizá-los de maneira eficaz. Ao mesmo tempo, essa integração oferece oportunidades para personalizar o ensino, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno, e explorar novas abordagens educacionais que podem inspirar o interesse e a curiosidade das crianças.

É crucial reconhecer a importância da supervisão na utilização de tecnologias educacionais por crianças. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental em orientar o uso responsável e seguro dessas ferramentas, monitorando o tempo de tela, incentivando o acesso a conteúdos educativos e promovendo uma relação equilibrada com a tecnologia desde cedo. Ao fazer isso, podem garantir que as crianças aproveitem ao máximo os benefícios das tecnologias enquanto desenvolvem habilidades digitais essenciais para o futuro.

Em resumo, as tecnologias têm o potencial de transformar a educação infantil, promovendo a criatividade, personalizando a aprendizagem e preparando as crianças para o mundo digital. No entanto, é crucial enfrentar os desafios associados à sua integração no currículo escolar e garantir uma supervisão adequada para garantir que seu uso seja seguro e produtivo para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.) **Formação docente e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 2002.

MADIGAN, S. **Associação entre tempo de tela e desempenho de crianças em um teste de desenvolvimento e liberação**. JAMA pediatrics, 2019.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio á prática docentes**. S/D. Disponível em: <http://www.fepeg2017.unimontes.br/anais/download/1495>. Acesso em> 24 de fev.2024.

ROCHA, M. F. de A. et al. **Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura**. João Pessoa (PB): ORCID/FCMPB, 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abaladas, 115
- Abordagem, 29, 31
- Abordagens, 16, 70, 93
- Abordar, 20
- Abrangência, 18
- Acadêmico, 203, 221
- Ação, 50
- Aceitação, 201, 202
- Acessarem, 35
- Acessível, 90
- Acesso, 34, 235
- Acima, 34
- Ações, 17
- Acomodar, 206
- Acompanhando, 23
- Acordo, 19, 229
- Adaptação, 198
- Adaptar, 153
- Adequada, 238
- Adequados, 179
- Adormecer, 23
- Adultos, 190
- Agentes, 35
- Agir, 76
- Agostinho, 14
- Agradáveis, 19
- Agrega, 20, 40
- Agregador, 36
- Agregadora, 38
- Alfabetização, 48, 50, 54, 56, 58, 60, 213, 219, 221, 222
- Alinhados, 192
- Alívio, 18
- Aluno, 56, 99, 237
- Alunos, 21, 118, 209
- Ambiente, 34, 36, 55, 155
- Ambientes, 31, 227
- Ampliação, 22, 33
- Analfabetismo, 56
- Ano, 87
- Apenas, 130
- Apesar, 33
- Aplicação, 10, 29, 31, 115
- Apoiadas, 31
- Apoiar, 115

Apreciação, 24
 Aprendidos, 192
 Aprendizado, 57, 123, 155, 179,
 203, 204
 Aprendizado, 123
 Aprendizagem, 10, 15, 17, 18, 19,
 20, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 42, 50,
 53, 67, 70, 87, 95, 99, 107, 118,
 183, 188
 Aprendizagem, 29
 Aprendizagens, 23, 29, 36, 37, 113
 Apresenta, 17, 33, 79
 Apropriação, 37
 Apropriado, 39
 Aproveitar, 232
 Aproximação, 36
 Aquisição, 23, 34, 55
 Arte, 178
 Articula, 35
 Articulação, 73, 134
 Artística, 31, 77
 Artísticas, 139
 Aspecto, 179
 Aspectos, 103, 125, 159
 Assumindo, 14
 Atenção, 17, 34
 Atendido, 204
 Atividade, 42, 43, 171
 Atividades, 15, 20, 22, 25, 29, 31,
 34, 35, 37, 41, 60, 149, 153, 155,
 164, 179, 235
 Atividades, 29
 Ativos, 114
 Aula, 71
 Autoconfiança, 183, 221
 Autoestima, 183, 189
 Autônoma, 134
 Autonomia, 42, 117
 Autora, 38
 Autoras, 19, 33, 55, 57, 58
 Autores, 21, 37
 Avaliação, 130
B
 Bahia, 74
 Barroco, 142
 Base, 175
 Baseada, 93
 Bases, 23
 Básica, 115
 Benefícios, 176, 237

Bibliográfica, 117
Brasileiro, 103
Brincadeiras, 36, 41, 43, 159, 166,
179
Brincar, 77, 156
Brinquedos, 36, 177

C

Cada, 176
Cada, 219
Calendário, 20
Campo, 71
Capacidade, 15, 32, 37, 78
Capacitação, 21, 206
Capacitados, 179
Capazes, 203
Características, 19, 33, 213, 222
Carência, 21
Carências, 24
Cenário, 52

Ch

Chorar, 23

C

Cidadã, 43
Cidadãos, 103
Científicos, 162
Cinema, 67, 77, 79
Cívico-Militares, 110
Cobradas, 34
Cognição, 29
Cognitivas, 18, 143
Cognitivo, 143, 183
Cognitivos, 52
Colaborativa, 107
Colaborativas, 231
Competência, 100
Competências, 39
Competições, 99
Complexas, 158
Complexidade, 134
Complexo, 78
Complexos, 91, 99
Componente, 23, 25, 71
Componentes, 29, 31, 52, 74
Comportamental, 19
Compostos, 25
Compreende, 18
Compreendem, 35, 73
Compreendendo, 219
Compreender, 56
Compreendeu, 70

Compreendida, 21, 42, 71
Compreendidas, 18
Compreensão, 21, 31, 33, 103, 115,
132, 162, 216
Compreensões, 12
Compromisso, 78, 198
Comunicação, 124, 128, 149, 162,
193
Comunicativas, 218
Comunidade, 35, 112, 118, 198,
209
Comunidades, 173
Comunitários, 173
Conceitos, 91, 194
Concepção, 33, 78
Concepções, 24
Condição, 13, 14, 33, 34, 40, 50, 60
Condicionada, 17
Confiança, 100
Conflitos, 164
Conforme, 43, 61, 160
Conformidade, 25, 70, 82
Conhecimento, 24, 38, 71, 123,
183
Conhecimento, 183
Conhecimentos, 33, 35, 41, 43, 59,
130
Consciência, 56
Conscientização, 23, 205
Conseqüentemente, 17
Consideradas, 36
Considerar, 232
Consiste, 37
Constitui, 33
Constrói, 39, 75
Construção, 14, 31, 35, 36, 42, 60,
71, 115, 131, 192
Construções, 17, 19, 31, 33
Construídas, 14, 36, 41
Construído, 24
Contação, 61
Contempla, 41
Contemplada, 61
Contemplado, 34
Contemporaneidade, 107
Conteúdo, 235
Conteúdos, 10, 17, 31, 52, 78, 81,
115
Contexto, 15, 36, 41, 55, 89, 93,
218

Contextos, 174, 179
Contextualizada, 33, 124
Contextualizados, 48
Contextualizar, 69
Contínua, 198
Contínuo, 165
Contribuições, 20
Convivência, 34
Cool, 98
Cooperação, 158
Corais, 147
Corporais, 37, 38
Cotidiano, 17
Criação, 17, 39
Criança, 37, 39, 53, 148
Crianças, 10, 21, 23, 25, 33, 34, 35,
36, 37, 40, 57, 139, 158, 173,
176, 186, 228, 238
Crianças, 10
Criar, 198
Criativa, 150
Criativas, 33
Criatividade, 38, 40, 42, 114, 142,
153, 232
Crítico, 99
Críticos, 136
Crucial, 126, 136, 153
Cubismo, 142
Cultura, 17
Culturais, 35, 37, 42
Cumpridos, 25
Curiosidade, 37
Curriculares, 29, 31
Curriculares, 220
Currículo, 105, 179, 238

D

Dançar, 23
Decorrência, 15
Defesas, 103
Definidas, 25
Defronta, 112
Demanda, 21
Demandados, 73
Demandas, 71, 118
Democrática, 103, 116, 223
Demonstra, 71
Desafio, 234
Desafios, 10, 105
Desempenha, 20, 199, 235
Desempenho, 110, 136, 198

Desenhar, 39
Desenho, 29, 31, 32, 39, 41, 42
Desenvolva, 18
Desenvolve, 17, 128, 176
Desenvolvem, 213
Desenvolvendo, 33
Desenvolver, 50, 188
Desenvolvido, 40
Desenvolvimento, 12, 14, 18, 20,
21, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 55,
56, 60, 61, 67, 72, 146, 163, 183,
201, 235
Desigualdades, 23
Despertar, 130
Desprende, 58
Despreparados, 206
Destaque, 112
Detalhada, 214
Detalhamento, 40
Determinada, 115
Dialoga, 31
Diálogo, 35, 38, 54
Diálogos, 42
Didático, 13, 24
Didático, 10
Didáticos, 20, 31
Diferenças, 35
Diferente, 34
Diferentes, 17, 37, 87, 183, 203,
219
Digitais, 237
Digitalizado, 227
Dinâmica, 40
Dinâmicas, 33
Direcionadas, 16
Direito, 34, 35, 223
Diretrizes, 34
Disciplina, 192
Disciplinador, 19
Disciplinas, 128, 207
Discussões, 41, 77, 130
Disponibilizados, 35
Diversão, 159, 174
Diversas, 17, 34, 37, 38
Diversidade, 71, 118
Diversificadas, 37, 90
Diversificado, 203
Domínio, 92
Dragonbox, 97
Duradouro, 166

Duradouros, 125
Durante, 193
E
Econômicos, 114
Educação, 10, 12, 15, 21, 25, 31,
34, 35, 36, 69, 79, 124, 176, 207,
213, 215, 233
Educação, 10, 33, 80
Educaçionais, 23, 77, 112, 116,
187, 234, 235
Educaçional, 114, 125, 146, 169,
171
Educador, 153
Educadores, 92, 173, 179
Eficaz, 162, 195
Emocionais, 141, 148
Emoções, 21, 156
Empatia, 124, 158
Empregado, 40
Emprego, 73
Encaminhamento, 55
Encaminhamentos, 60
Encaminhando, 31
Encontra, 31, 60
Enfoque, 57
Enfrentar, 153, 166
Engajador, 192, 195
Engajadora, 183
Engajamento, 188, 229
Enriquecedor, 141, 158
Ensino, 36, 89
Ensino, 123, 169, 213
Entretenimento, 186
Envolvente, 97, 99
Envolvimento, 31
Epistemológico, 73
Equipe, 36
Erradicação, 56
Escola, 33, 54
Escolar, 12, 20, 34
Escolares, 15
Escolarização, 15, 23
Escolas, 35, 103
Escrita, 18, 56, 57
Esferas, 174
Espaço, 37, 39
Espaços, 35, 41
Especificidades, 14, 20, 34, 103,
107
Específico, 220

Esportes, 77
Essenciais, 31, 77, 132
Essencial, 234
Estabelecidas, 17, 57
Estágio, 89
Estética, 143
Estimula, 10, 153
Estimulação, 53
Estimulada, 42, 60
Estimuladas, 36
Estimulante, 90, 217
Estipulados, 95
Estratégias, 22, 38, 54, 130
Estratégias, 198
Estruturais, 81
Estudantes, 133, 136
Estudantes, 123
Estudo, 10, 29, 31, 61, 95
Examinar, 90
Experiência, 156, 169
Experiências, 37, 77, 134, 155, 192,
207
Experimentando, 195
Explora, 90, 124
Exploração, 39, 40
Explorar, 17, 124, 172, 184
Expositivas, 14
Expressão, 29, 35, 39, 143, 146,
164
Expressar, 37
F
Facilitação, 20
Facilitar, 35
Faixa, 235
Falado, 60
Familiar, 25
Familiares, 35
Famílias, 14
Fazer, 77
Ferramenta, 20, 173
Ferramentas, 81, 233, 237
Figuração, 39
Filhos, 54
Física, 70, 78
Fisiológica, 18
Flexível, 93
Folclórica, 142
Fonológica, 60
Formação, 14, 21, 24, 34, 36, 150,
164, 199

Formadas, 19
Formar, 22
Formas, 115
Formativos, 199
Fortalecimento, 42
Frações, 96, 97
Funcionalidades, 36
Funções, 80
Fundamentais, 214
Fundamental, 31, 125, 183
Fundamental, 198, 217
Futuro, 139
G
Gamificação, 99
Garantir, 36, 199, 234, 237
Gêneros, 142
Geometria, 96
Geométricas, 95
Gerações, 159
Geral, 48
Gestor, 103
Ginástica, 77
Global, 35, 114
Gosto, 21
Grupo, 162, 203

Grupos, 17

H

Habilidade, 125, 131
Habilidades, 15, 17, 23, 96, 123,
124, 130, 132, 139, 144, 153,
166, 169, 173, 179, 195, 199,
203, 214, 237
Hábito, 124
Heterogêneas, 36
Hierarquia, 116
Histórias, 38, 60
Historicamente, 71
Histórico, 31, 114
Holístico, 139
Homem, 17
Humanas, 18
Humanidade, 126
I
Identidades, 115
Identifica, 52
Identificação, 193
Identificam, 35, 54
Ideológicos, 78, 114
Imagem, 31
Imaginação, 29

Imaginário, 171
Imaginários, 134
Impede, 60
Implementação, 112
Implementadas, 35
Importância, 116, 139, 146, 171, 175, 213, 214, 237
Importantes, 95
Inadequada, 75
Inadequado, 206
Incentivar, 136
Incentivos, 123
Inclusão, 190
Inclusivo, 90, 164
Incorporação, 141
Incorporar, 99, 141, 162
Indagações, 41
Independente, 128
Independentemente, 18, 36, 192, 198
Indispensável, 132
Individuais, 209
Individualizado, 34
Individualmente, 76
Infância, 22, 33, 186
Infantil, 10, 13, 15, 29, 31, 33, 34, 35, 41, 169, 175
Infantil, 10
Influenciada, 15
Informação, 216
Informações, 128
Informados, 57
Ingresso, 41
Iniciais, 56, 61, 72
Insegurança, 21
Inseridas, 23
Instituição, 116
Instrumento, 41
Instrumentos, 158, 177
Integração, 14, 35, 192, 195, 237, 238
Integradas, 166
Integral, 155, 179
Integrante, 184, 188
Integridade, 17, 23
Intelectual, 57
Intencionalidade, 18
Interação, 21, 24, 173
Interações, 21, 33, 158
Interdisciplinar, 78

Interesse, 179
Interesses, 23
Interlocução, 33
Intervalos, 163
Intervenções, 33, 37
Intrínseco, 123, 134, 173
Istravacas, 17

J

Jazz, 142
Jogo, 195
Jogo, 183
Jogos, 90, 92, 177, 192, 194

L

Legais, 56
Legislativos, 35
Leitores, 130
Leitura, 56, 57, 123, 134, 213
Leitura, 123
Letramento, 50, 54, 55, 60, 61
Levantamento, 70
Licenciatura, 21
Liderança, 161
Limitações, 192
Linguagem, 19, 20, 21, 24, 29, 31,
39, 43, 67, 71, 178

Linguísticos, 37
Literatura, 48, 56, 57, 124
Livre, 42
Livros, 177
Livros, 133
Lógica, 33
Lógico, 189
Longo, 135
Lúdica, 42
Lúdicas, 25, 29, 36, 38
Ludicidade, 22, 36, 53, 72, 169, 175
Ludicidade, 169
Lúdico, 35
Lutar, 23, 77

M

Mágicas, 97
Maneira, 237
Matemática, 87, 92
Matemáticas, 19, 95, 146
Matemáticos, 90
Materiais, 177, 221
Matricular, 35
Matrículas, 117
Maximizado, 228
Media, 10

Mediação, 20, 31
Mediadora, 20
Melhoria, 128
Membros, 105
Memorização, 24
Mentais, 37
Mentalidade, 150
Metodologia, 31, 36, 72
Metodologias, 34, 93, 221
Métodos, 214
Militares, 103, 110, 111
Militarizadas, 110
Modalidades, 191
Moderno, 100
Moldados, 219
Momento, 114
Motor, 176
Motoras, 165
Motores, 53
Motriz, 171
Movimento, 71, 159
Mudanças, 21, 37
Multiculturais, 33
Multicultural, 33
Multifacetado, 221
Mundo, 59, 136, 143
Muscular, 18
Música, 10, 17, 18, 21, 24, 141, 150
Musicais, 19, 24, 177
Musical, 17, 24
Músicas, 10
N
Nacionais, 220
Nacional, 34
Narrativa, 79
Narrativas, 16, 17
Natural, 176
Navegarem, 78
Necessárias, 39
Necessário, 34
Necessários, 31
Necessidade, 37, 132
Necessidades, 205
Negligenciado, 113
Nutrir, 125, 172
O
Objetivo, 29
Objetivos, 162
Objetos, 17, 160
Obras, 48

Obrigação, 123
Observada, 37
Oferece, 234
Oferecidas, 230
Offline, 232
Olhar, 78
Operações, 97
Oportunidade, 92, 132, 142
Oportunidades, 31, 158, 164
Organiza, 34
Organização, 20
Orienta, 130
Orientação, 36
Orientada, 39
Origens, 203

P

Padrões, 192
Paliativas, 35
Papel, 35, 166, 195
Parâmetros, 220
Parcerias, 198
Participação, 42, 192, 214, 221
Participantes, 35, 40
Participativo, 99
Passividade, 78
PECIM, 112
Pedagógica, 14, 107, 195
Pedagógicas, 32, 57, 60, 73, 81, 134, 195, 206, 213, 227
Pedagógico, 71
Pedagógicos, 107
Pensamento, 22, 70, 124, 132, 221
Pequena, 37
Pequenas, 19, 20, 21, 23, 31, 35, 37, 39, 69
Perceptivos, 142
Permeia, 173
Personalidade, 36
Personalizando, 238
Perspectivas, 128
Pesquisa, 82
Pesquisar, 177
Pessoais, 39
Pessoas, 18, 33
Planejamento, 25, 43, 52
Plenamente, 176
Política, 112, 113
Políticas, 107
Políticos, 114
Posicionada, 57

Possibilidades, 33, 95
Possibilita, 52
Possibilitando, 227
Possibilitar, 35
Possibilite, 33
Possíveis, 230
Potenciais, 20
Potencial, 179, 198, 199
Potencialidades, 32, 42, 59, 60
Potencializa, 34
Potencializar, 125
Praticar, 77
Práticas, 13, 25, 31, 54, 55
Práticas, 10
Prazerosa, 134
Preenchimento, 192
Preferências, 160
Prejudicada, 34
Prévios, 35
Primeira, 20
Primeiros, 20, 24
Primitiva, 39
Principalmente, 10, 25, 34
Princípios, 186
Problemas, 134
Processo, 14, 31, 33, 34, 40, 41, 42, 57, 61, 67, 70, 81, 99, 103, 139, 213
Processos, 20, 21, 48, 50, 55, 56, 60
Prodigy, 97
Produtivo, 238
Produtores, 33
Professor, 53, 78, 130, 213
Professores, 15, 21, 33, 36, 198, 209, 222
Proficientes, 123
Profissional, 132
Progresso, 130
Progressos, 37
Promoção, 24, 54, 70, 235
Promova, 227
Promove, 35, 39, 81
Promovendo, 36, 37, 72, 238
Promover, 33, 90, 178
Proporção, 95
Proporciona, 23, 36, 144, 184
Proporcionando, 48, 50
Proporcionar, 125, 134, 219
Proposta, 33
Propostas, 71

Próprio, 172
Psicológica, 18
Psicológico, 38
Psicomotores, 59
Públicas, 111
Público, 113
Públicos, 35

Q

Qualidade, 34, 35, 213, 215
Qualifica, 10
Quatro, 35
Quebra, 96

R

Raciocínio, 183
Razões, 141
Realidade, 10, 18, 118
Realizar, 55
Recentes, 15
Reconhece, 40
Reconhecemos, 153
Reconhecimento, 57
Reconstrução, 73
Recreativa, 173
Recurso, 19, 20, 24, 39, 48, 69, 75
Recursos, 31, 54, 187, 198

Referências, 79
Referidos, 35, 75
Reflexão, 130, 192
Regionais, 35
Relação, 12, 118
Relações, 19, 31, 34, 39
Relevância, 31, 36, 103, 213
Renascimento, 142
Repensar, 52
Representação, 38
Representações, 42
Representar, 40
Resolução, 96
Resolver, 134
Respectivo, 34
Respectivos, 77
Respeitado, 198
Respeito, 207
Responsabilidade, 110
Responsável, 220
Ressignificações, 23
Restrição, 42
Restringe, 29, 31
Resultados, 19
Resumo, 92

Ricas, 187
Rigorosas, 110
Rock, 142
Romantismo, 142
S
Saberes, 10
Salientam, 21, 111
Secretaria, 105
Seguintes, 97
Seguro, 238
Seleção, 112
Sensoriais, 160
Sentimentos, 18
Sequencialmente, 70
Séries, 70
Significa, 57
Significados, 14, 15
Significativa, 20, 38, 132, 186
Significativamente, 128, 166
Significativas, 37, 52
Silêncio, 17, 18
Simbólicas, 35
Simplesmente, 91, 214
Sinônimos, 156
Sistema, 103
Sistemática, 57
Sistematizado, 70
Situações, 20, 23, 38
Sobrecarregados, 205
Sociais, 17, 114
Social, 37, 60, 176
Socialização, 31
Sociedade, 14, 33, 40, 57, 202, 204
Socioculturais, 118
Socioeconômicas, 222
Socioemocional, 164
Sociointeracionista, 218
Sólida, 133
Som, 17, 23
Sons, 146
Subordinação, 34
Sucessivas, 108
Suficiente, 52
Sujeito, 39
Sujeitos, 33, 36, 61
Superação, 156
Superior, 124
Supervisão, 235
Surgem, 141
Sutilidades, 131

T

Tablets, 227

Tabuleiro, 97

Tecnologia, 237

Tecnologias, 226, 237

Tema, 43

Tempo, 55, 76

Textuais, 123

Trabalhar, 54, 158

Trabalho, 24, 110

Trajetórias, 125

Transcende, 171

Transformação, 61, 112

Transformadoras, 99

Transformadores, 41

Transformar, 95, 184

Transmitir, 130

Transpor, 53

Tratada, 214

Turma, 217

U

Ultrapassa, 79

Uniformização, 115

Universal, 17, 23, 146

Uso, 226

V

Valores, 60

Valoriza, 113

Valorização, 17

Valorizado, 201

Verbalização, 39

Verdadeira, 198

Versão, 96

Vibrações, 19

Vibratórios, 18

Vida, 33, 92

Visão, 17

Visualizada, 23

Visualizadas, 14

Vivenciamento, 18

Vivências, 17, 24, 33, 36, 39, 42

Vocabulário, 123, 128

Vocabulários, 124

Vozes, 35

CDL



9786560540798