



ISSN: 2177-8574
DOI: 10.29327/218457

SCIENTIFIC MAGAZINE

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

Ano: 2024/V. 18/Nº156/fevereiro/2024

O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

TASA DE FLUJO EN LA ARTERIA PULMONAR FETAL,
UTILIZANDO EL TIEMPO DE ACELERACIÓN Y
DESACELERACIÓN COMO MARCADOR PRONÓSTICO
DE DISTRES RESPIRATORIO EN EL RECIÉN NACIDO.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, VSCIENTIFIC MAGAZINE - V. 18. - Nº 156/janeiro/fevereiro/2024 - São Paulo -SP. 150 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2024

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2024/V. 18/Nº156/janeiro/fevereiro/2024
São Paulo. SP.
Publicação: Mensal
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profª. Dra Paula Lerner Marques
Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues
SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS Ms.
André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZADORES

Profª Ms. katia Monteiro Gama Fontenelle
Profª Ms. Adriane Rodrigues Jaquiminout

COMISSÃO CIENTÍFICA

Doutorando José Alfredo Valenzuela
Profª Draª. Izidoria Silva dos Santos Amorim
Profª Esp. Cleide Rufino da Silva
Profª Esp. Edlucia Neri da Silva
Profª Ms. Andréa Rodrigues Carlos da Costa
Profª Ms. katia Monteiro Gama Fontenelle
Profª Ms. Adriane Rodrigues Jaquiminout

SUMÁRIO

O PAPEL MEDIADOR DO ASPECTO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	5
Andréa Rodrigues Carlos da Costa	5
IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
Adriane Rodrigues Jaquiminout	26
TASA DE FLUJO EN LA ARTERIA PULMONAR FETAL, UTILIZANDO EL TIEMPO DE ACELERACIÓN Y DESACELERACIÓN COMO MARCADOR PRONÓSTICO DE DISTRES RESPIRATORIO EN EL RECIÉN NACIDO	43
José Alfredo Valenzuela	43
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO	58
Izidoria Silva dos Santos Amorim	58
A LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	77
Kátia Gama Monteiro Fontenelle.....	77
A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	95
Cleide Rufino da Silva	95
Edlucia Neri da Silva.....	95
O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	115
Andréa Rodrigues Carlos da Costa	115
O USO DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA	133
katia Monteiro Gama Fontenelle	133

O PAPEL MEDIADOR DO ASPECTO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Andréa Rodrigues Carlos da Costa¹

RESUMO

Este artigo é decorrente da importância do lúdico como mediador para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. O objetivo geral deste estudo: analisar se os jogos estimulam o desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo e promovem a igualdade de oportunidades e a participação ativa dos alunos com deficiência. A brincadeira é o principal meio de aprendizagem desde a primeira infância, pois ajuda a criança a desenvolver conceitos, analisar, sintetizar e imaginar. Isto permite mostrar o brincar como método de aprendizagem na sala de aula, especialmente para a inclusão, e incentivar e recomendar a realização de atividades lúdicas na sala de aula. O resultado do estudo apresentou que o sistema de jogos lúdicos para alunos com deficiência permite ir ao encontro dos gostos e preferências dos alunos e promover a sua familiarização com a prática de ensino. Os jogos lúdicos revelam-se uma ferramenta fundamental, promovendo a inclusão, a integração e a convivência, independentemente da deficiência; Isso beneficia o presente e o futuro dos estudantes.

Palavras-chave: Lúdico. Deficiência. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article is relevant to the importance of play as a mediator for the teaching and learning of students with disabilities. The general objective of this study: to analyze whether the games stimulate the psychosocial, motor and cognitive development and promote equal opportunities and active participation of students with disabilities. Brincadeira is the main method of learning from early childhood, because it helps children to develop ideas, analyze, synthesize and imagine. This allows showing or jumping as a learning method in the classroom, especially for children, and encourages and recommends carrying out recreational activities in the classroom. The result of the study shows that the system of recreational games for students with disabilities allows them to find the

¹**Graduação:** Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional – Faculdade Kurios. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Faculdade Única de Ipatinga – Grupo Prominas. **Mestrado:** em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA PARACUAY - andrearodriguescarlos@gmail.com

two tastes and preferences of students and promote their familiarization with teaching practice. The ludic games reveal a fundamental tool, promoting inclusion, integration and coexistence, regardless of deficiency; This benefits the present and future two students.

Keywords: Playful. Deficiency. Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

O tema principal deste estudo consiste na utilização de jogos como principal ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem em crianças com deficiência. Este estudo inclui a motivação necessária que uma criança com estas necessidades educativas necessita para adquirir aprendizagens durante a sua fase de estudos.

Para realizar o desenvolvimento deste estudo foi necessário investigar o tema escolhido, coletar, analisar e sintetizar as informações encontradas para refletir sobre o mesmo e finalmente poder concretizar a importância de discorrer sobre o papel mediador do aspecto lúdico no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, uma vez que Santos (2016) sustenta que o uso de jogos foi recomendado para o processo de ensino-aprendizagem de alunos. O brincar de acordo com Grossi (2020), é uma ferramenta que possibilita a aprendizagem das crianças com deficiência, uma vez que se baseia na sua própria experiência, implica prazer, espontaneidade, motivação, participação, comunicação, conhecimento de si, dos outros e do mundo que as rodeia. A utilização de um modelo lúdico como aponta Silva (2018) na educação não deve limitar-se à sua utilização na educação formal, mas também na educação não formal.

Quando fala do termo lúdico na educação, Souza (2021) relaciona com a aprendizagem baseada em jogos, ou seja, aprender brincando. A aprendizagem baseada em jogos é definida como o uso de jogos que podem ser utilizados como

ferramentas educacionais ou para apoiar a aprendizagem em ambientes educacionais.

A base deste trabalho é sensibilizar para a importância do brincar no desenvolvimento de todas as faculdades humanas e para o seu grande papel na facilitação da aprendizagem das crianças com deficiência. Na Educação Especial como aponta Santa Rosa (2021), é muito importante realizar atividades e pensar em métodos e técnicas inovadoras, em que os alunos possam adquirir melhor o aprendizado para que a sala de aula seja o mais equitativa possível. Os professores, devemos incluir na educação propostas inovadoras e motivadoras que estimulem os alunos a aprender bem e, assim, demonstrem que a educação evolui e os professores evoluem com ela. O jogo é uma boa ferramenta de aprendizagem, na qual são desenvolvidas muitas características cognitivas das crianças, além de captar a atenção e melhorar muitas das habilidades das crianças com deficiência.

O objetivo fundamental deste estudo é analisar a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem em sala de aula para crianças com deficiência na área da Educação Especial. Os objetivos propostos são os seguintes: • Tornar visível o brincar como método de aprendizagem na sala de aula e em crianças com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente Síndrome de Down. • Promover e recomendar a realização de atividades lúdicas em crianças com Necessidades Educativas Especiais, especialmente Síndrome de Down.

2. O JOGO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL:

Desde os primórdios da humanidade, a brincadeira é uma característica da dinâmica da natureza, pois acompanha o homem em sua preparação para a sobrevivência; na Grécia clássica (século V a.C.) fazia parte da educação do

futuro cidadão. Platão identifica-o com o culto sagrado e Aristóteles com o descanso; evidência de que desde então despertou uma diversidade de posições que se polarizaram (BANDEIRA, 2015).

Entendendo o jogo sob uma dupla perspectiva, onde leva em conta a aprendizagem e a comunicação, esta pode ser uma ferramenta muito válida para estimular o desenvolvimento de crianças com algum tipo de deficiência, tanto do ponto de vista psicomotor e comunicativo, quanto do ponto de vista social afetivo. Para Siqueira, Wiggers & Souza (2020) ao dar uma definição de jogo que permita salientar cada uma das suas características, pode destacar o seguinte:

[...] O brincar pode ser considerado um caminho natural no qual a criança pode desenvolver todas as suas dimensões e se integrar corretamente na sociedade. É uma atividade universal que sempre esteve presente ao longo da história, como tudo, o jogo evoluiu ao longo da história e as suas características variaram de acordo com o valor atribuído e no contexto sociocultural em que é desenvolvido (SIQUEIRA, WIGGERS & SOUZA, 2020, p. 51).

Para os autores o brincar é considerado a principal atividade na vida de uma criança; através da brincadeira aprende as habilidades que lhe permitem sobreviver e descobre alguns modelos que podem ser desenvolvidos. Conforme aponta Souza (2021), brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância, as crianças desenvolvem gradualmente conceitos de relações casuais, aprendem a discriminar, fazer julgamentos, analisar e sintetizar, imaginar e formular através da brincadeira. Além disso, facilita a aprendizagem, além de ter um papel vital no processo de socialização.

Na visão de Bandeira (2015), o jogo é gratuito e voluntário, a criança deve escolher o jogo, guiada pelas suas motivações e interesses naquele momento e deve ser sem imposições externas. O jogo centra-se num espaço e tempo específicos, o espaço é o local onde decorrerá a atividade lúdica e o tempo depende da criança, da sua motivação e do seu interesse. De acordo com Huizinga (2015, p. 8):

[...] O jogo é uma ação e ocupação livre, que se desenvolve dentro de limites temporais e espaciais determinados, segundo regras absolutamente obrigatórias, embora livremente aceitas, uma ação que tem o seu fim em si mesma e é acompanhada por um sentimento de tensão e alegria e de ser diferente da vida comum.

Como discorreu o autor citado acima, brincar é essencial para as crianças, para que possam desenvolver-se adequadamente e aumentar o seu desenvolvimento em muitos aspectos da sua vida. Do ponto de vista de Bizerra (2017), o jogo pode ensiná-los a conhecer a si mesmos e a tudo o que os rodeia, assim como podem aprender a gerir o seu corpo e os objetos que estão ao seu alcance.

Para Friedmann (2016, p. 82), o jogo é caracterizado por uma série de aspectos que se resumem a seguir:

[...] Brincar é uma atividade prazerosa, fonte de alegria. Já não implica apenas prazer, mas também incentiva e desenvolve a capacidade de diversão da criança. Brincar é uma atividade espontânea, voluntária e de escolha livre, ou seja, não admite imposições externas, pois a criança deve sentir-se livre para agir como quiser, pois é uma atividade espontânea. O jogo tem um propósito sem fim, suas motivações são intrínsecas, o jogo se opõe à função do real, ou seja, está livre da exigência e da imposição do real. É ação e implica participação ativa. O que constitui o jogo é o seu personagem fictício, agindo como se. O jogo está relacionado com o que não é jogo. Está ligado a níveis como criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento da linguagem e outros fenômenos cognitivos e sociais.

Para a autora, brincar é autoexpressão, na qual a criança descobre seu mundo interior e exterior. Por meio do jogo permite a afirmação da personalidade da criança. Brincar para as crianças implica progressão e para os adultos regressão. A brincadeira exige muito esforço, pois a criança utiliza grande quantidade de energia. O jogo representa uma linguagem de símbolos, é pura representação. Quando a criança brinca ela está em um espaço especial.

Como se pode extrair das definições anteriores, o jogo oferece a grande vantagem de partir da própria experiência da criança, pois é uma ferramenta que gera motivação e prazer, facilitando a aprendizagem, melhorando o autoconceito e a integração social. Por isso, Dallabona e Mendes (2021) acrescenta que é um mecanismo ideal para trabalhar com pessoas com necessidades educativas

especiais, em qualquer contexto, desde a sala de aula até qualquer ambiente dos seus momentos de lazer. Kishimoto (2012) evidencia que:

[...] Na brincadeira, a criança experimenta comportamentos mais complexos... ela enfrenta tarefas e problemas que muitas vezes não estão presentes em sua vida e os resolve da maneira mais adequada possível, sem a pressão de sofrer as consequências que podem surgir. solução errônea para tais tarefas em atividades sérias (KISHIMOTO, 2012, p. 34).

O impacto do jogo na vida da criança como descreveu a autora, ocorre ao reconhecer a importância do brincar como componente que mitiga riscos e promove continuamente as condições de aprendizagem, bem como os comportamentos de cada criança. Tudo isso orientado por um profissional capacitado que assume a realidade de forma crítica e propositiva e que busca gerar impacto nos processos de ensino e aprendizagem, a brincadeira como possibilidade de atendimento torna-se como um componente que soma para o desenvolvimento da criança em formação. Para Dallabona e Mendes (2021):

[...] O jogo apresenta-se semanticamente como uma palavra polissêmica, ampla e com significados diversos; etimologicamente vem do latim *iocus* que se refere a uma brincadeira. Entre os possíveis significados da palavra jogo estão “ação e efeito de jogar” e “exercício sujeito a regras, em que se ganha ou se perde (DALLABONA E MENDES, 2021, p. 23)

Da mesma forma, os autores mostram a relevância do brincar no ser humano, a partir das regras estabelecidas que a criança vai aprendendo. Souza (2021, p. 32) explica que:

[...] Uma ação ou ocupação livre, que se desenvolve dentro de determinados limites temporais e espaciais, de acordo com regras absolutamente obrigatórias, embora livremente aceitas, uma ação que tem um fim em si mesma e é acompanhada por um sentimento de tensão e alegria e pela consciência de - ser de outra forma - do que na vida comum.

Expressa-se também uma forte relação entre o jogo e a esfera recreativa, dado que Silva (2018, p. 25) expressa que “o jogo é uma manifestação externa do impulso recreativo”, sendo este um dos componentes mais relevantes que o jogo permite quando se trata de exteriorizar o que isso significa para o ser humano, em termos de emoções e sentimentos. Conforme Santos (2016, p. 28):

[...] A ludicidade está ligada à dimensão humana das emoções, ou seja, ligada a todas as esferas da sua atuação como ser biopsicossocial e, portanto, com necessidades de sentir, expressar, comunicar e produzir com os outros num contexto social dado.

Para a autora, as emoções que se orientam para o entretenimento, a diversão, a recreação, que leva à diversão, ao riso, ao grito e até ao choro são uma verdadeira fonte de emoção. Essas características justificam como o brincar se torna um importante ponto de partida na geração de processos de motivação e integração em um campo para cada pessoa, ou seja, torna-se um espaço de reflexão para quem pretende gerar um ambiente motivacional e participativo do sujeito.

Na visão de Siqueira, Wiggers & Souza (2020, p. 57) “Todo jogo é lúdico, mas nem tudo que é lúdico é jogo”, a partir de uma análise ampla pode-se afirmar que o lúdico se apresenta como uma categoria superior à brincadeira, onde esta é uma manifestação do lúdico. A ludicidade abrange a natureza lúdica e espontânea do ser humano e está incorporada no DNA das pessoas. O ser humano é um ser que busca experiência, mas não qualquer experiência, mas sim de felicidade, tranquilidade, serenidade e placidez. A ludicidade é uma sensação, uma atitude perante a vida que atrai, seduz e convence no sentido íntimo de querer participar, de fazer parte de algo até esquecer a própria individualidade.

Conforme ressalta Bizerra (2017), é natural da existência humana em suas práticas cotidianas e pedagógicas, uma forma de conhecer o mundo, de se divertir com ele, uma forma de conhecer pelos sentidos, pelo tato, pelo olfato e pelo paladar, e também pelos processos de compreensão, que requer observação, experiência, seleção de informações significativas e sua contextualização, relacionamento e associação mental em processos que conduzem à aprendizagem.

Neste sentido e como interesse do presente estudo, a ludicidade como aclaram Siqueira, Wiggers & Souza (2020), assume-se como a palavra originária daquela atitude indispensável num cenário de brincadeiras, quando realizadas

na escola deve ser orientada, que torna possível a existência da referida atividade e do jogo e sem a qual não é possível realizá-la em sua essência.

A escola deve ser considerada como uma totalidade na qual visa formar sujeitos a partir de suas múltiplas dimensões. Porém, desta vez será abordado a partir da dimensão lúdica do jogo. Nesse sentido, a escola exige a geração de estratégias e ambientes pedagógicos dentro dos quais a criação de conhecimento seja promovida por meio de relações horizontais que proporcionem a possibilidade de participação, em relação a novas opções em favor das transformações das abordagens tradicionalistas e utilitaristas. Por isso, são bem-vindas à iniciativa modificações quanto às formas de implementação pedagógica; neste processo todas as opiniões são permitidas, pois é a confiança e o carinho que norteiam os processos de aprendizagem. Uma vez explicada a necessidade de brincar na infância e as possibilidades que ela oferece do ponto de vista do desenvolvimento integral da pessoa, assim como os benefícios que a brincadeira apresenta no desenvolvimento da criança no processo da inclusão.

2.1. Benefícios da brincadeira em crianças com deficiência.

Considerar o brincar como um meio que promove o desenvolvimento de crianças com deficiência é a ideia fundamental na qual se baseia este estudo. Conhecer o contributo do brincar para cada uma das áreas do desenvolvimento como aponta Souza (2021), permite adaptar a resposta educativa a qualquer tipo de população. Entende-se, como assinala Sousa & Silva (2019), que todas as crianças com deficiência não são iguais, portanto, cada uma tem características fundamentais que devem ser abordadas.

Se levarmos em conta, em primeiro lugar, os aspectos cognitivos, pode-se dizer que o jogo desenvolve processos psicológicos básicos e superiores, como atenção, memória e percepção, além de outros como a capacidade de síntese, associação, abstração, simbolismo, planejamento e resolução de problemas, entre

outros. Para Cruz (2020, p. 67): “Através da brincadeira, as crianças com deficiência incorporam elementos do mundo exterior nas estruturas cognitivas existentes (assimilação)” e ganham experiência na modificação de planos de ação em resposta às características dos objetos (acomodação).

Para Schirmer (2021, p. 72) “O jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento, da criatividade das crianças e cria potenciais áreas de aprendizagem”. Com a brincadeira, todos esses processos psicológicos são potencializados de forma natural, devido às características da atividade recreativa. Se for apresentado de forma organizada e compreensível, a criança com deficiência assume as regras desde o início e maneja todas as possibilidades durante o seu desenvolvimento.

Zolin (2022) deixa claro que “No jogo a capacidade de atenção e memória é ampliada duas vezes”. Dessa forma, ao trabalhar com a criança com deficiência as próprias condições do jogo obrigam o aluno a se concentrar nos objetos da situação lúdica, no argumento que ela tem que interpretar ou no conteúdo das ações.

Em relação à área motora, Cabral (2021) esclarece que o jogo proporciona possibilidades de movimentação, manipulação e exploração do ambiente, além de facilitar a coordenação dinâmica geral. Sua relação com a área cognitiva é muito importante, pois auxilia na construção da aprendizagem dos alunos. No caso daqueles alunos com algum tipo de deficiência motora, como Paralisia Cerebral, Espinha Bífida ou outros tipos de patologias, surgem com maior ou menor impacto dificuldades de coordenação, equilíbrio, controle postural e ambas as habilidades motoras finas.

Para incentivar a melhoria da manipulação e exploração, Frias e Menezes (2021) colocam que é importante programar atividades de conhecimento do ambiente, nas quais o aluno possa pegar livremente objetos e brinquedos, entendendo suas possibilidades. Nas crianças com deficiência, recomenda-se a brincadeira como uma atividade em que a criança experimenta diferentes texturas

e funções de objetos que lhe permitirão construir seu conhecimento sobre seu ambiente imediato.

No que diz respeito à área afetivo-emocional, Santa Rosa (2021) menciona que o jogo fornece estratégias para adquirir um melhor autoconceito e maior aceitação das necessidades dos outros. Além de tudo isso, permite gerenciar uma série de normas específicas de um grupo que facilita a inserção social do aluno.

Os alunos com deficiência segundo Ferreira e Vicenti (2018), geralmente apresentam fatores psicossociais que influenciam negativamente o seu desenvolvimento e aprendizagem, como baixa tolerância à frustração, baixo autoconceito ou falta de autoestima. Nestes casos é fundamental promover o equilíbrio psicológico e melhorar o autoconceito. Para os autores, através da brincadeira ele entra em contato com seus pares e isso o ajuda a conhecer as pessoas ao seu redor, aprender regras de comportamento e descobrir-se no quadro dessas trocas.

Nesse ponto de vista, Santos (2016) afirma que brincar é uma atividade que lhe proporciona prazer, entretenimento e alegria de viver, que lhe permite expressar-se livremente, canalizar positivamente as suas energias e libertar as suas tensões.

Para o desenvolvimento da área Comunicativo-Linguística, Andreeta, Going e Sakamoto (2020) esclarece que o jogo fornece um arcabouço onde se estimula a intenção comunicativa, além da gestão de um código Linguístico útil e funcional. A criança com deficiência age e esta ação promove a aquisição abrangente e expressiva da linguagem. Ludke (2017) ressalta o que permite à criança desenvolver todo o seu poder combinatório não é a aprendizagem da linguagem ou o modo de raciocínio, mas as oportunidades que ela tem de brincar com a linguagem e o pensamento.

Na área social, Grossi (2020) salienta que o jogo tem papel fundamental evidenciando as relações que ocorrem nos jogos cooperativos. Na interação lúdica,

a criança também aprende normas sociais que a ajudam a compreender a sociedade em que vive.

O conhecimento do desenvolvimento lúdico da criança conforme Mantoan (2016), é essencial para adaptar a resposta educativa em qualquer ambiente. O educador social deve preparar a atividade lúdica levando em consideração, não só o desenvolvimento do aluno com deficiência, mas também o contexto em que será realizada. A escolha de um bom ambiente para a realização da atividade estará intrinsecamente ligada ao seu sucesso, pois um local com muitas variáveis distrativas pode significar que a atividade não poderá ser realizada.

A formação em relação às necessidades educativas especiais da criança na atividade lúdica como alude Cabral (2021), ajudará a adaptá-la eficazmente. Esta adaptação permite maior autonomia e, portanto, integração total no jogo.

Num estudo sobre o desenvolvimento do jogo em alunos com deficiência Zolin (2022) explica a importância de fazer uma comparação entre o desenvolvimento do jogo observando e uma série de comportamentos relacionados a aplicação do jogo:

- ✓ Jogo de Imitação: observou-se a capacidade de imitar ações já presentes em seu repertório, ações motoras simples e complexas, sequências de brincadeiras simbólicas e ações sociais;
- ✓ Jogo Manipulativo: foi observada a capacidade de jogar jogos de interação física e de manipular e explorar objetos no ambiente imediato;
- ✓ Brincadeira Funcional: foi observada a capacidade de mostrar as funções de objetos e brinquedos conhecidos e procurar a função de objetos e brinquedos desconhecidos;
- ✓ Jogo Simbólico: observou-se a capacidade de realizar jogos de “agir como se” e simulação de ações;
- ✓ Jogo de Regras: observou-se a capacidade de jogar com regras simples, com jogos de tabuleiro e de inventar novas regras em jogos conhecidos.

Os resultados obtidos de acordo com Zolin (2022), indicaram que existiram diferenças significativas entre o grupo de crianças e adolescentes com Encefalopatias Epilépticas e o grupo com Deficiência Intelectual no jogo de imitação, no jogo funcional, no jogo simbólico e no jogo de regras. Existem maiores dificuldades no desenvolvimento deste tipo de jogos nos alunos com Encefalopatias Epilépticas do que no grupo com Deficiência Intelectual. Quando foi feita a relação entre o primeiro grupo e aqueles com Transtornos do Espectro Autista, houve diferenças significativas apenas em alguns comportamentos relacionados ao jogo de regras, portanto tanto os alunos com Encefalopatias Epilépticas quanto os com Transtornos do Espectro Autista apresentaram dificuldades significativas para desenvolver a imitação. jogos, jogos funcionais, jogos simbólicos e jogos de regras.

Muitas crianças têm a capacidade de aprender a brincar sozinhas, com pouca ajuda dos adultos, embora também seja preferível que os adultos brinquem com as crianças, para que possam adquirir mais aprendizagem através de jogos de imitação em que as crianças desenvolvam o seu potencial de imaginação e também aprendam a se colocar no lugar dos outros. Porém, as crianças com deficiência geralmente não têm iniciativa suficiente para começar a brincar sozinhas desde pequenas, sem a ajuda de um adulto, precisam ser ajudadas desde o nascimento. Dadas as suas condições físicas e deficiência intelectual, muitos deles têm diversas dificuldades em aprender a brincar. Com tempo, esforço e dedicação demonstrados pelos pais de crianças com deficiência, observar-se-á que, depois de um tempo, alcançará autonomia e imaginação suficientes para poder criar suas próprias atividades com muita iniciativa e criatividade.

2.2. Funcionalidades do jogo para a inclusão

Segundo Sousa & Silva (2019), no jogo, a capacidade de atenção e memória é ampliada duas vezes. O jogo desenvolve a atenção e a memória da crianças com deficiência, pois, ao brincar, ela se concentra melhor e lembra mais do que na

aprendizagem não lúdica. A necessidade de comunicação, impulsos emocionais, obrigam a criança a se concentrar e memorizar. O brincar é o principal fator que introduz a crianças com deficiência no mundo das ideias.

Cruz (2020) afirma a influência da brincadeira e do uso de brinquedos no desenvolvimento da personalidade da crianças com deficiência, enfatizando que a atividade lúdica explica o desenvolvimento de cinco características de personalidade que estão relacionadas entre si:

1) Afetividade: a brincadeira favorece o desenvolvimento da afetividade por ser uma atividade que proporciona prazer, entretenimento e alegria na crianças com deficiência. Brincar permite agir e se expressar livremente, liberar tensões e fugir da rotina. Às vezes a criança também pode se encontrar em situações conflituosas e através de determinados objetos consegue estabelecer relações afetivas. As crianças com deficiência também têm necessidade de confiar na realidade, de reviver situações reais e de se colocar emocionalmente no mundo dos adultos e assim poder compreendê-lo. Todo este processo é realizado através da brincadeira;

2) Habilidades motoras: alguns jogos e brinquedos são importantes para o desenvolvimento das funções psicomotoras da criança, tanto a motricidade grossa quanto a motricidade fina;

3) Inteligência: segundo Piaget, quase todos os comportamentos intelectuais são capazes de se tornar um jogo assim que são repetidos por meio da assimilação. Ao manipular os materiais ou utilizar a brincadeira simbólica, a criança se sente autora, capaz de modificar cada um dos acontecimentos, além de começar a analisar os objetos e seu raciocínio.

4) Criatividade: a brincadeira leva à criatividade, pois, em todas as atividades lúdicas, a criança é obrigada a utilizar habilidades e técnicas que lhe dão a

oportunidade de ser criativa. Vários estudos encontraram uma relação clara entre brincadeiras infantis, pensamento divergente e criatividade;

5) Sociabilidade: a criança, nos primeiros anos, costuma brincar sozinha, mantendo uma atividade bastante individual; Posteriormente percebe-se que a criança gosta de dividir o tempo de brincadeira com outra criança, realizando a atividade em paralelo. No momento não há papéis na atividade, cada criança age como quiser, tendo liberdade na brincadeira. Posteriormente, pode observar uma atividade competitiva em que a criança interage com outras pessoas, é o momento em que a atividade lúdica é mais ou menos igual para todos ou pelo menos focada no mesmo resultado. Depois podemos diferenciar uma atividade cooperativa em que a criança se diverte em grupo, um grupo organizado em que existe um objetivo específico.

Sobre o fato de a brincadeira favorecer o desenvolvimento social crianças com deficiência, Ferreira e Vicenti (2018) afirma que na brincadeira as crianças encontram situações sociais, aprendem a cooperar, a ajudar-se, a compartilhar e a resolver problemas sociais. O que os obriga a pensar, considerar os pontos de vista dos outros, fazer julgamentos morais, desenvolver habilidades sociais e adquirir conceitos de amizade.

2.3. O papel do educador nas atividades lúdicas com crianças com deficiência.

Em relação à atividade lúdica, o educador deve ter em conta em que contexto vai realizar os jogos propostos. Para Ludke (2017) é fundamental que o espaço escolhido auxilie no desenvolvimento da atividade tendo em conta as necessidades de cada um dos participantes desse jogo. É fundamental apresentar um ambiente livre de barreiras cognitivas, que favoreçam a compreensão do jogo

por todos os alunos com deficiência, e de barreiras arquitetônicas, que não impeçam o acesso à atividade.

Por outro lado, o nível de envolvimento do educador deve ser levado em consideração. Quer o seu papel seja totalmente ativo, participando da atividade recreativa ou simplesmente sendo mediador ou guia. O educador social deve ter em mente que

[...] O jogo só pode ser entendido como ferramenta educativa se houver vontade e critérios educativos. Os locais, grupos e materiais disponíveis fazem parte do ponto de partida. O jogo, jogos de todos os tipos, estão na segunda linha, respondendo às demandas (MANTOAN, 2016, p. 26).

Da mesma forma, o professor deve partir da formação necessária em atividades lúdicas, para responder às necessidades educativas das criança com deficiência. Aspectos fundamentais, já mencionados anteriormente, como conhecer as características fundamentais do desenvolvimento do jogo de cada participante, além de ter recursos para animar a atividade e poder resolver conflitos que possam surgir na sua realização, devem estar presentes.

Neste aspecto formativo, como destaca Sousa & Silva (2019), vale mencionar que desde os próprios planos de estudos se dá grande importância às disciplinas relacionadas ao brincar e às atividades físicas, estas representando mais da metade da carga docente na formação criança com deficiência. Tendo em conta estas funções que também são desempenhadas junto as crianças com deficiência, é clara a necessidade de criar estruturas que integrem um modelo lúdico nesta população, começando pela criação de programas de formação, investigação, recursos e experiências educativas ligadas ao perfil do educador.

Deste ponto de vista, Cruz (2020) discorre que o jogo apresenta-se como uma ferramenta transversal que favorece a inclusão das crianças com deficiência e das suas famílias na comunidade, que é utilizada pelo professor, entendido como o verdadeiro “animador” deste processo integrativo.

Zolin (2022) ressalta que trabalho coletivo com crianças com deficiência e suas famílias, a brincadeira deve desempenhar um papel preponderante, especialmente nas atividades de entretenimento e lazer e nos tempos livres. Em relação as crianças que usam o jogo como ferramenta educativa, as famílias devem dar orientações para que participem do jogo com seus filhos já que são o primeiro motor do desenvolvimento do aluno.

O trabalho com os alunos e seus familiares exige as seguintes ações do educador na atividade lúdica conforme Ferreira e Vicenti (2018):

- a) “Desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do plano de trabalho socioeducativo individual. Neste ponto, a atividade baseada num modelo lúdico requer um programa didático adaptado ao necessidades da criança com deficiência, onde são detalhados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em relação à atividade.
- b) Implementação e avaliação de ações de apoio para reforçar o componente socioeducativo, e principalmente junto de pessoas que apresentam dificuldades especiais no seu processo de socialização. É importante levar em consideração as necessidades de cada criança, principalmente daquelas que possuem alguma deficiência que necessitarão de uma série de apoios e adaptações na programação em grupo.

Pode-se afirmar também que por meio desse tipo de perspectiva o aspecto socializador que o jogo pode apresentar ganha destaque no momento em que crianças e adolescentes são incluídos nas estratégias didáticas e metodológicas trazidas para a sala de aula, pela possibilidade que permite com as formas para se relacionar. Assumindo esses aspectos do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que o jogo pode gerar repercussões na consolidação da ética e dos valores, solidariedade, equidade, ética, autonomia e comunicação, considerando a produção axiológica na qual contribui ativamente por meio da manifestação e participação do sujeito nos jogos.

Além disso, o jogo torna-se um cenário que assume grande importância nos processos de ensino e aprendizagem, pois devido ao seu componente lúdico, torna-se uma estratégia altamente motivadora para a participação dos sujeitos nas diferentes atividades que são propostas. A partir dos postulados de vários autores neste estudo, é possível demonstrar o importante lugar atribuído ao jogo no desenvolvimento do pensamento, na aquisição de estruturas cognitivas, no desenvolvimento de esquemas e operações do sujeito que somam para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois o jogo como um espaço de encontro com aprendizagens com a capacidade socializadora é fundamental na aprendizagem, dada a possibilidade que tem de promover múltiplas experiências e projeções, capazes de fornecer informações fáceis de codificar significativamente. De tal forma que o sujeito, ao mergulhar na dinâmica do jogo, ingressa no mundo da comunicação das relações e das interações e com ele a construção do conhecimento, dada a possibilidade oferecida em relação à participação ativa, vivenciada e reflexiva que ocorre dentro do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo chegou à conclusão que a melhoria da escola inclusiva tem a ver com aprender a conviver com a diferença e, que está ligada às capacidades, necessidades, interesses, ritmo de amadurecimento, condições socioculturais, que nos grupos educativos há uma variabilidade natural, aos quais deve ser oferecido atendimento educacional de qualidade ao longo da vida. Estas são diferenças que deve ter em conta no planejamento das atividades para a inclusão.

No desempenho diário da tarefa educativa podemos sentir frustração porque estamos ajudando e apoiando meninos e meninas a realizar uma atividade e é muito difícil para eles realizá-la porque as limitações não foram levadas em consideração conta daquele menino ou menina específico para realizar a atividade. Dessa forma, uma das preocupações dos professores no processo de

inclusão, na aprendizagem de alunos com deficiência, é a adaptação dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações a cada um; Isso obriga a gerar mudanças e desafios na aula. A inclusão destes alunos deve potencializar a sua estrutura cognitiva e física, de acordo com as suas motivações, interesses e necessidades, para alcançar a sua inclusão cultural e social.

O sistema de jogos lúdicos para inclusão de alunos com deficiência física nas aulas, permitem conhecer os gostos e preferências do aluno e promover a sua familiarização com a prática sistemática. A proposta dos jogos para a inclusão revelou-se uma ferramenta fundamental, promovendo, a integração e a convivência, independentemente da deficiência; isto beneficia o presente e o futuro dos alunos, a sua inserção na sociedade.

Portanto, o jogo é uma ferramenta muito interessante que o professor pode utilizar no seu trabalho diário. A população de estudantes com deficiência necessita de estruturas fora dos âmbitos escolar e familiar para melhorar a sua qualidade de vida. Assim, conseqüentemente, as atividades lúdicas e a prática do brincar contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento, beneficiam a troca e provocam alegria; Em suma, o brincar recreativo inclusivo é uma ferramenta que contribui para o progresso humano, promove o desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo e procura promover a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento integral e a participação ativa na inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDREETA, Tiago Efrem; GOING, Luana Carramillo; SAKAMOTO, Cleusa Zazue. **O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 40, n. 98, p. 22-34, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100004&lng=pt&nrm=iso . acessos em 07 out. 2023.

BANDEIRA, Priscilla Oliveira. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil** / Priscilla Oliveira Bandeira, Priscilla Kézia Tavares de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2015. 53f. Orientador: Nádia Jane de Sousa Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2431/1/POB19012016.pdf>

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017. https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2023

CABRAL CS, Marin AH. **Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Educ rev [Internet]. 2021, ;33:e142079. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiá: Paco editorial, 2020.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. In: Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018.

FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. FAFIPA, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 128 p. 2016.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.* [online]. 2020, vol.20, n.1 [citado 2023-07-05], pp. 12-40. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1519-0307. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40>.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 128 p., 2012.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: Porto Alegre, Monografia (Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2016.

SANTA ROSA, J. R. O. **implicâncias na Formação docente frente inclusão**. Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristovão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristovão, SE, 2021.

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil**: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS25112016.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2022

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. SOUSA, R. de C. S. et al. **Perspectiva sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação. 2021.

SILVA, Cilnaria De Mello. **O lúdico na educação infantil:brincar e jogar uma forma de aprender e ensinar**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SIQUEIRA, I. B., WIGGERS, I. D., & SOUZA, V. P. de .. (2012). **O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil**. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 34(Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2020 34(2)), 313–326. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso, 2023.

SOUZA, A. C. de., & SILVA, G. H. G. da .. (2019). **Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 33(65), 1305–1330. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica**: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de

24

Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão - Maranhão - Brasil, 2021.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf

ZOLIN, Adriana de Cássia Rodrigues. **A educação inclusiva no ensino regular.** 2018. Acesso em: 2022.

IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Rodrigues Jaquiminout²

RESUMO

O artigo tem como fundamento analisar o desenvolvimento socioeducativo e importância do desenvolvimento de habilidades socioafetivas, cognitivas e emocionais em meninos e meninas no pré-escolar a respeito do acolhimento. Tem como objetivo identificar importância do acolhimento na Educação Infantil. As etapas do artigo foram estipuladas de forma que fosse realizada uma avaliação das necessidades de desenvolvimento socioemocional, cognitivo e afetivo das crianças. Foi desenvolvido um estudo descritivo, bibliográfico, qualitativo. O acolhimento como ato expressa uma ação de aproximação, uma atitude de inclusão. Esse gesto implica, por sua vez, estar em relação com algo ou alguém. Quando essa atitude é sobreposta na fase infantil, se torna ainda mais necessária. Afinal, a criança é um ser que demanda atenção, amor e estímulos para se desenvolver de forma satisfatória e plena. O estudo apresenta como resultado que o período de adaptação escolar representa um grande desafio social, emocional e psicológico para a criança. Nesse período é importante que haja apoio entre a instituição, os professores e os pais.

Palavras-chave: Acolhimento. Educação Infantil. Desenvolvimento Socioafetivo

ABSTRACT

The article is based on analyzing socio-educational development and the importance of developing socio-affective, cognitive and emotional skills in preschool boys and girls in relation to foster care. It aims to identify the importance of welcoming in Early Childhood Education. The stages of the article were stipulated so that an assessment of the socio-emotional, cognitive and affective development needs of children was carried out. A descriptive, bibliographic, qualitative study was developed. Welcoming as an act expresses an action of rapprochement, an attitude of inclusion. This gesture implies, in turn, being in relationship with something or someone. When this attitude is superimposed on the childhood stage, it becomes even more necessary. After all, a child is a being that demands attention, love and stimulation to develop

²**Graduação:** Normal Superior, UEA Unidade do Estado do Amazonas. Licenciatura em Pedagogia, FLATED Faculdade Latino-Americana de Educação. **Pós-graduação:** Psicopedagogia, Faculdade Kurios. **Mestrado:** Maestria en Ciencias de lá Educación, UNIDA Universidade de lá Integración de Las Américas. adrianerodrigue45@gmail.com

satisfactorily and fully. The study presents as a result that the school adaptation period represents a great social, emotional and psychological challenge for the child. During this period it is important that there is support between the institution, teachers and parents.

Keywords: Reception. Child education. Socio-affective Development

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco o estudo da importância do acolhimento na Educação Infantil com base no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e afetivo das crianças. A educação voltada para acolher as crianças na Educação Infantil tornou-se em uma área prioritária de políticas públicas. Vários estudos como os de Gómez (2019), Vygotsky (1934), Álvarez (2019), Villaroel (2019), destacaram a importância da intervenção didática nos primeiros anos de vida humana.

Consistentemente, Dávila (2019) afirma que: “O nível de Educação Inicial é transcendental na vida de cada ser humano” (p. 137). Apoiado pela enorme quantidade de competências, habilidades e conhecimento que pode potencialmente ser adquirido e desenvolvido durante esta fase vital.

Sendo assim, assume-se a abordagem da Educação Infantil atualmente da integralidade do ser humano. A este respeito, Villaroel (2019) indica que durante as últimas décadas, a intervenção educativa em crianças dos 0 aos 6 anos tem-se limitado “a procedimentos de cuidado, ou por sua vez, a mecanismos de escolarização precoce que aceleram ou limitam o desenvolvimento da criança infantil” (VILLAROEL, 2019, p. 154).

O que tem feito com que o papel do professor se concentre no instrumentalismo e não como agente decisivo do processo evolutivo e cognitivo da criança. Ao longo dos anos, o surgimento de novas teorias práticas educativas e avanços no desenvolvimento humano, como o desenvolvimento cognitivo de Piaget, a aprendizagem significativa de Brunner, a teoria sociocultural de

Vygotsky, a atividade social de Rogoff, entre outros, que expuseram a relevância e a necessidade de aproveitar os primeiros anos de vida para estimular significativamente a compreensão multidimensional abrangente do desenvolvimento infantil, a fim de aprimorar as habilidades cognitivas, físicas, motoras e socioafetivas da criança. Considerando que durante os primeiros 5 anos de vida o crescimento e desenvolvimento humano é muito mais acelerado do que no resto da vida.

A criação de um currículo de Educação Infantil constituiu-se teoricamente, um avanço significativo no âmbito do cuidado integral à primeira infância, que engloba dimensões cognitivas e sociais que o ser humano necessita para sua vida adulta. No entanto, empiricamente falando, a realidade ainda se encontra num processo de transição tanto a nível pedagógico como cultural, onde os pais, cuidadores e a sociedade em geral compreendem a importância e aprofundam esforços para proporcionar um ambiente emocional e estimulante, que garanta um ótimo desenvolvimento infantil (DÁVILA, 2019).

Segundo Álvarez (2019), o desenvolvimento socioafetivo no sistema educacional deve ser a área mais desenvolvida na infância, onde o aprimoramento das habilidades físicas, emocionais e culturais é a meta principal de qualquer metodologia de aprendizado, pois coopera, de jeito especial, para uma afabilidade estável, tranquila e pacífica, propiciando relações com o seu meio; primeiro com os pais e depois expandindo-se para o resto da sociedade.

Da prática profissional, fica evidente um problema crescendo dentro deste tema, pois como tem sido observado, as crianças apresentam dificuldades relacionadas ao seu desenvolvimento socioafetivo em torno do apego, do reconhecimento e controle emocional, das relações interpessoais e dos valores (CUERVO, 2019).

Os processos sociais, afetivos e psicológicos que estão relacionados com a educação e o desenvolvimento integral das crianças serão sempre objeto de estudo por parte de quem está envolvido na sua formação. Dentro destes

processos socioafetivos e psicológicos, encontram-se aqueles relacionados com a adaptação escolar e a superproteção, ambos fatores que influenciam decisivamente o seu posterior desenvolvimento e comportamento futuro como jovens. É do conhecimento de todos que a entrada das crianças na escola representa uma mudança significativa na sua rotina diária, o que resulta no início de um processo de socialização com outras crianças e outros adultos.

O processo de adaptação surge na interação entre a criança e o seu meio, isto provoca uma acomodação das suas condições internas à realidade envolvente, implicando uma assimilação desta, que permite o seu desenvolvimento através da aplicação criativa de regras sociais internalizadas.

Por este motivo, o processo de adaptação da criança ao contexto escolar representa em alguns casos um ponto de ansiedade e medo, visto que geralmente é a primeira vez que se separa da família, o que implica uma certa perplexidade da sua parte, pais, que vivenciam o desconforto da separação e a incerteza do bem-estar dos filhos. Este processo deve ser lento onde os pais desempenham um papel importante na forma como a criança lida com esta nova situação.

No entanto, este processo de adaptação a um novo espaço para algumas crianças representa conflito, para outras é uma situação difícil de superar, principalmente se vierem de um lar onde lhes foi dada proteção excessiva, o que pode causar momentos de ambos os pais como a criança de incerteza ou tensão que pode durar dependendo da idade das crianças entre 1 e 3 semanas. Desta forma, o objetivo consiste em identificar importância do acolhimento na Educação Infantil.

2. O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

O desenvolvimento socioafetivo é um aspecto inerente ao desenvolvimento integral de todas as pessoas, que está relacionada ao processo pelo qual os bebês aprendem a se comportar dentro do grupo familiar, dos amigos, dos colegas de escola e, portanto, dentro dos grupos sociais. Também inclui uma série de estágios emocionais pelos quais passam desde o nascimento (VILLAROEL, 2019).

Checa *et al.* (2019) afirma sobre o crescimento e evolução socioemocional que, desde o momento que nasce, o indivíduo precisa incondicionalmente dos adultos, assim como do seu local para viver, pois são os adultos que cuidam deles, pois lhes dão o alimento, assim como, suprem todas as suas necessidades básicas e fundamentais para viver e desenvolver seu aprendizado de mundo. A partir do momento que o indivíduo vai crescendo e tornando-se independente, passa a executar as suas tarefas cada dia mais de forma autônoma, satisfazendo as suas necessidades. Este incremento de autonomia que o ser humano passa a mostrar no seu desenvolvimento deve receber incentivo por parte daqueles que os rodeiam, porque lhes permitem a reconhecer os seus deveres, os seus direitos e o seu papel na sociedade.

A relevância da evolução socioafetiva está presente na aquisição de habilidades para a vida que são aprendidas progressivamente desde o nascimento, quando aprendem as normas e valores de cada lar, para depois se relacionarem com pessoas desconhecidas e sistemas sociais mais amplos, integrando-se progressivamente nas ações sociais que acontecem no dia a dia. Quanto à importância do desenvolvimento socioafetivo, Tapia e Cubo (2019) afirmam que esta área está intimamente relacionada com a área das relações sociais, pois na interação social com outros menores e adultos em seu ambiente observam e assimilam os comportamentos e atitudes dos outros, o que condiciona o seu desenvolvimento emocional, fornecendo diretrizes para a interação social.

A metodologia de aprender segundo Checa *et al.* (2019), é considerado um processo evolutivo que deve ser estudado assim como intervir

educativamente para o desenvolvimento conforme e total na infância. Pois bem, o desenvolvimento socioafetivo, embora tenha grande relevância nos primeiros anos de vida, permanece ao longo da vida do ser humano, permitindo-lhe gerir adequadamente a sua vida, o seu comportamento e as suas relações interpessoais no seu cotidiano.

García *et al.* (2019) descreve que as competências socioafetivas contribuem de várias maneiras para o crescimento total em todas as áreas de um indivíduo, considerando que o ser humano é um ser social desde o seu nascimento e a priori necessita a aprender determinadas habilidades e preceitos que lhe permitam ter pleno desenvolvimento e convivência harmoniosa com os outros, com base em seus comportamentos e ações em cada um dos ambientes sociais em que interagem. Nesta perspectiva, o desenvolvimento social e emocional não deve ser considerado como um aspecto isolado do desenvolvimento integral da criança. Mas como um eixo transversal imerso em diferentes esferas do desenvolvimento infantil, tanto a nível pessoal e académico como posteriormente a nível profissional, com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento do indivíduo, tanto a nível intrapessoal como também a nível interpessoal.

A escolarização de crianças menores é mais do que um local onde são acompanhados na ausência dos pais. Prova disso são contribuições como a de Friedrich Froebel (1782-1852), que é um dos precursores da Educação Infantil com seu sistema revolucionário que apresenta material inovador que contribui para o desenvolvimento da criança. Sua proposta é: Um jeito de desenvolver as crianças menores no valor atribuído à Educação Infantil, criando a instituição escolar dedicada a proporcionar e suprir as necessidades das crianças. O ambiente que propõe é semelhante à natureza, (...). Para atingir o crescimento das faculdades da criança (DÁVILA, 2019)

A esfera socioafetiva é definida como o conjunto de eventos emocionais e sociais que ocorrem na mente do homem e se expressam através de seu

comportamento emocional, sentimentos e paixões, em um quadro social. Inclui uma série de habilidades que, quando gostam habilidades intelectuais, elas evoluem à medida que são estimuladas. Isto implica que é necessário um treino intencional e gradual para atingir os níveis de realização esperados em cada fase da vida (CUERVO, 2021).

O desenvolvimento socioafetivo do/a menino/a é uma atribuição primordial no fortalecimento da sua personalidade, autoimagem e autonomia, na sua convivência, no clima escolar e no desempenho acadêmico, elementos essenciais para a consolidação da sua subjetividade, bem como nas relações que estabelece com os outros. Enfrentar e resolver conflitos de forma pacífica, manter boas relações interpessoais, comunicar de forma assertiva os nossos sentimentos e ideias, promover estados de calma e otimismo que nos permitam atingir os nossos objetivos pessoais e acadêmicos, ter empatia com os outros, tomar decisões responsáveis, evitar comportamento agressivo, risco, entre outras, são competências socioafetivas fundamentais para o desenvolvimento da vida escolar e sociofamiliar (TAPIA e CUBO, 2019).

O brindar tempo e espaço para criança ocorre no contexto da atividade, pois coloca emoção e sentimento em tudo o que faz, muito mais quando a atividade é lúdica, instrumento primordial de aprendizagem, por isso o faz com entusiasmo ou, pelo contrário, recusa ou demonstra grande resistência. Compreender esta dimensão faz com que a importância da socialização e de afeto no desenvolvimento equilibrado e integral do ser, torne-se fundamental nos primeiros anos de vida. O período entre os 3 e os 5 anos de idade é de aprendizagem contínua e de contatos sociais sucessivos. Crianças com experiências negativas encaram seu tempo na creche e depois na escola com maiores dificuldades do que aquelas que tiveram experiências familiares positivas e mais confortáveis. (COLETIVO DE AUTORES, 2020).

O contexto familiar é fonte de aprendizagem e tem sido considerado um laboratório natural onde todos vivenciam, aprendem e valida. O casal tem o

desafio de enfrentar a formação e o desenvolvimento emocional dos filhos. Trata-se de viver experiências dialógicas com as crianças nas quais todos participam e contribuem, pois a educação afetivo-social se manifesta a partir da compreensão, da valorização e da ação coerente, de acordo com Ares e Muzio (2020). Para o desenvolvimento adequado da esfera socioafetiva, a participação filial, como fonte primeira de gerar vínculos afetivos e valores que permitam ao menor, aos poucos, expressar adequadamente sentimentos e emoções e demonstrar comportamento correto, com alto grau de independência que o fortalece na tomada de decisões. Assim, a família como núcleo da sociedade e como primeira escola para seus filhos deve ser forjada com bons valores, pois daí sairão crianças com bom desenvolvimento emocional, (ARES MUZIO, 2019 e 2020).

2.1. O papel do professor no desenvolvimento socioafetivo na Educação Infantil

Considera-se que o trabalho do professor vai além do ato de ensinar temáticas do currículo; pelo contrário, é fundamental que ele identifique e considere elementos como as experiências vividas pelo estudante e o provável impacto que ela influencia no processo de ensino-aprendizagem. processo (TORRES *et al.*, 2018). Particularmente nas escolas em geral tem alunos com baixo desempenho em leitura, matemática e ciências (OSCUVILCA-TAPIA, 2018).

Segundo Matteo *et al.* (2018), Giner *et al.* (2020), Bester & Kufakunesu (2021), fatores como autoestima, autoconceito, autoeficácia, motivação e ansiedade estão intimamente relacionados ao desempenho vivenciado pelos estudantes no campo acadêmico. Nesse sentido, Rosal & Valenzuela (2020) detalham que a influência dos fatores socioafetivos no desempenho escolar pode ser determinada pelas repercussões que geram no bem-estar e na saúde mental do aluno.

Da mesma forma, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2016) esclarece que “os serviços para a primeira infância devem considerar diversas

dimensões (sobrevivência, crescimento, desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional), quer dependam das áreas sociais, quer educativas” (p. 6). Por outro lado, Gámez (2020) sugere que fatores socioafetivos como motivação e medo devem ser levados em consideração pelo professor durante sua prática profissional, pois são aspectos que afetam o nível de participação dos alunos nas atividades curriculares.

Sendo assim, segundo Matteo *et al.* (2018), é primordial deixar claro como as bases socioafetivas, ou seja, as descrições do indivíduo e altivez, servem como auxílio para: o interesse mental, a acréscimo da motivação para se aplicar objetivando aprender, e assim o aluno vê incrementada sua condição de adquirir aprendizados, gerando um encontro afirmativo e qualitativo no desenvolvimento escolar (MATTEO *et al.*, 2018).

Concordando então, com as afirmações de Goleman (2019), indicando que “o indivíduo pode instruir-se em qualquer aprendizado, porém se não estiver coberto por uma formação afetiva de fundo, qualquer tentativa de melhoria será um fracasso” (p. 4-5), ou seja, é prioritário que sejam realizadas ações que promovam o adequado desenvolvimento socioafetivo da criança com o propósito de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas das consequências que ficam evidentes em crianças com dificuldades socioafetivas são: prejuízo no desenvolvimento da inteligência acadêmica e menor possibilidade de obter boas notas. Nesse sentido, Robles Altamirano *et al.* (2019) estabeleceram alguns dos fatores que estão significativamente associados ao mau desempenho, que incluem: competências sociais, autocontrole, autoestima e motivação.

Segundo Santos e Carrasco (2019), “nos últimos anos, os problemas socioafetivos têm sido considerados de menor importância nas diferentes áreas da sociedade e da escola” (p. 104), tal situação evidencia inconvenientes como o relatado por Gámez (2020), que indica que atualmente existe uma lacuna na

pesquisas sobre fatores socioafetivos e sua influência na aquisição de conhecimentos e, portanto, no desempenho escolar.

2.2. A escola e seu papel no desenvolvimento socioafetivo

A fase educacional que começa por volta dos três ou quatro anos de idade os menores, dependendo da organização do sistema educativo, representam uma etapa fundamental no desenvolvimento socioafetivo. Isto é corroborado por Danisman *et al.* (2019) indicam que: “O período pré-escolar é significativo no desenvolvimento emocional” (p. 537). Considerando as mudanças e transformações críticas que ocorrem neste período.

Desde o seu nascimento, as crianças interagem principalmente com seus parentes próximos, permanecendo sob sua responsabilidade e atenção praticamente cotidianamente. Deste modo, introduzir-se em uma escola requer adequação a esse novo momento, para que ele interaja de forma tranquila com novos personagens em seu ambiente. Márquez e Gaeta (2019) consideram que durante o período escolar os menores apenas necessitam de interagir e relacionar-se com adultos de referência, no entanto o panorama atual reflete que os bebês interagem cada vez mais em contextos de maior socialização desde cedo.

O ambiente escolar é um aglomerado de características psicossociologias de uma instituição escolar, dessa forma razões pessoais e funcionais se unem numa metodologia ativa e exclusiva do estilo da escola e, por sua vez, das respostas educativas adquiridas através desses processos, (SANTOS, 2019).

No contexto da escola, existem também certos fatores que podem contribuir significativamente para o processo de desenvolvimento social e emocional. Em relação a este aspecto, Yancovic (2019) descreve que a escola tem como foco manter o crescimento contínuo numa perspectiva acadêmica e social,

na qual deve prevalecer a confiança e o respeito entre todos os membros da comunidade educativa. deve ser feito para fortalecer a moral e os valores, baseados no espírito e na ideologia da instituição educacional.

O desenvolvimento socioafetivo dentro do desenvolvimento integral do ser humano torna-se fundamental, principalmente nos primeiros anos, pois à medida que a criança cresce, ela passa de um ambiente social muito pequeno como a família para um ambiente maior como a escola. É aí que entra alguns dos principais objetivos a integração em novos contextos através da socialização, razão pela qual o período de adaptação, bem como as brincadeiras, novos amigos, autonomia, entre outros, ocorrem diretamente.

Para Arcos (2018) o desenvolvimento socioafetivo é muito importante na personalidade das crianças, uma vez que elas evoluem como ser humano, tanto o seu comportamento perante os outros como a sua relação consigo mesmo, razão pela qual estes estão interligados, dentre essas necessidades: carinho, proteção, companhia e aceitação de outras pessoas e isso pode ser atendido quando ele estabelece esses vínculos relacionando-se com outras pessoas. Na infância, os alicerces da identidade são estabelecidos pelo desenvolvimento de emoções, sentimentos que incluem motivações, autoconhecimento e autoavaliação.

O indivíduo nasceu com a natureza de viver em sociedade, sendo assim desde o momento em que nasce convive com outros seres da sua espécie e, através das interações que estabelece com eles, integrar-se-á progressivamente nos diferentes contextos sociais dos quais faz parte., (DÁVILA, 2019).

Sendo assim, é fundamental que a criança preparada emocionalmente, cognitivamente e afetivamente seja capaz de realizar uma transição fácil e bem-sucedida para a escola. Então temos a prontidão escolar como sendo um fruto de capacidades cognitivas e socioemocionais subjacentes à habilidade, antes de a criança entrar na escola, ou seja, ambas envolvidas aos primeiros anos de conhecimentos do ambiente onde ele vive.

O principal objetivo da escola é o espaço e a socialização, integração e adaptação de meninos e meninas a este ambiente, bem como o desenvolvimento da sua autonomia pessoal. Há crianças que têm facilidade em adaptar-se facilmente à escola e cumprir as ordens e regras estabelecidas tanto pelo professor como pela Instituição, no entanto para outras é um processo difícil e lento talvez devido às situações vividas no seu lar e na sua casa pelo tipo de relacionamento que os pais têm com a criança. Ou seja, existem determinados aspectos do ambiente familiar que afetam o processo de adaptação escolar da criança, daí a importância do núcleo familiar no processo de adaptação escolar.

Um cuidado à criança através de oferecer-lhe melhores qualidades de atenção, contribuiu para uma maior prontidão escolar, medida por testes estandardizados, que foram realizados em crianças aos 4 anos e meio de idade e teve efeitos duráveis. Segundo Villaroel (2019), as mudanças que a criança vivencia ao ingressar na escola tendem a ser substanciais, pois o ambiente é muito diferente daquele de sua casa onde ocupa um papel central e a forma de comunicação com seus pais proporciona segurança, porém ao entrar na escola tudo muda, ele conhece outras crianças da mesma idade, bem como novos adultos, seu espaço físico muda o que impõe novos desafios e exige autonomia e socialização. Quando a criança conseguir se adaptar ao contexto escolar, tudo será mais fácil para a criança, para o professor ou para os pais, pois permitirá que eles se relacionem mais facilmente com os colegas e enfrentem novas situações. Porém, a criança não deve apenas se adaptar ao ambiente acadêmico, mas também precisa se adaptar socialmente e estabelecer relacionamentos e amizades com seus pares.

Ao estudar um jardim de infância, Willian *et al.* (2019) fizeram uma descoberta de que, uma infância caracterizada por um desenvolvimento com qualidade, os/as alunos/as tiveram um impacto positivo na identificação de letras e palavras, na ortografia e na aplicação de pontuações de problemas, mesmo aquelas de diferentes origens étnicas e socioeconômicas. As crianças que cursavam a pré-escola também eram mais adiantadas e ágeis na pré-leitura, pré-

escrita e pré-matemática do que as crianças que não participaram de programas de educação e cuidados infantis, (WILLIAN et al. 2019 e WILLIAN et al, 2020)

Ao ser preparado para entrar numa escola a criança terá mais confiança e assim será estabelecido um alicerce e uma base para sua desenvoltura e a concretização de seus sentimentos e emoções ao longo da vida, sobre a qual se pode edificar sua educação. A preparação para a escola ajuda a criar uma base para o sucesso e a realização ao longo da vida, sobre a qual se pode construir um futuro promissor, (WEILAND e YOSHIKAWA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O choro e a tristeza são um dos principais comportamentos observados pela professora durante o período de adaptação escolar. O comportamento mais comum é a criança expressar não querer estar na escola ou sentir-se mal. Por outro lado, observa-se que uma elevada percentagem de pais se despede longa ou prolongadamente dos filhos durante o período de adaptação. Observa-se também que a maioria dos professores se preocupa em criar um ambiente favorável para que a criança possa se adaptar com tranquilidade e segurança à escola.

A importância que a família tem no sucesso académico de um aluno foi comprovada por diversos estudos e hoje se torna um fato irrefutável. Por esta razão, a participação que os pais têm na escola assume um papel fundamental na melhoria das capacidades das crianças e na influência do seu sucesso académico. O envolvimento dos pais melhora a dinâmica dentro da sala de aula, pois aumenta as expectativas dos professores, melhora a relação professor-aluno e contribui para uma maior competência cultural dos alunos. O envolvimento da família na

escola está associado a um melhor relacionamento entre o aluno e seu professor, o que influencia uma melhor adaptação por parte da criança.

Existe uma percentagem significativa de crianças que manifestam ansiedade nos primeiros dias de escola e durante o período de adaptação, bem como um grande número de pais que manifestam receio em deixar os filhos na escola. Por parte dos pais, há pouca disponibilidade de tempo para colaborar com o período de adaptação do filho na escola, mas estão dispostos a receber orientações nesse sentido.

Portanto, os pais observam que é necessário que a instituição colabore mais com atividades de acolhimento e adaptação, para as crianças que ingressam na escola pela primeira vez, e proporcione atividades recreativas e ambientes acolhedores. Há um número significativo de pais com elevado desconhecimento sobre as consequências da superproteção, mas estão dispostos a receber orientações quanto a essa atitude.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, N. **Níveis de especificação curricular**. *Pedagogia Magna*, 1(1), 151-160, 2019

ARCOS, J. **Teorias que sustentam o desenvolvimento socioafetivo na infância**. Tese. Universidade Nacional de Educação, Lima, Peru. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20ARCOS%20VELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2018

ARES MUZIO P. **Família atual, realidades e desafios**. Havana: Editorial de Ciências Sociais; 2019.

ARES MUZIO P. **Psicologia familiar**. Uma aproximação ao seu estudo. Havana: Editorial Félix Varela; 2020.

BESTER, G., & KUPAKUNESU, M. (2021). **A relação entre crenças irracionais, variáveis socioafetivas e desempenho dos alunos do ensino secundário e escolar em matemática**. *O Jornal Independente de Ensino e Aprendizagem*, 16(2), 118-132, 2021

CHECHA, V., ORBEN, M., & ZOLLER, M. **Funcionalidade familiar e desenvolvimento de vínculos afetivos em crianças com problemas comportamentais da Fundação “Nurtac” de Guayaquil, Equador.** ACADEMO (Assunção): Revista de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, 6(2), 149-163. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.5>, 2019

Coletivo de autores. **Fundamentos da Defectologia.** Havana: Editorial Pueblo y Educación; 2019.

Coletivo de autores. **Sobre o Programa de Educação Pré-escolar.** Havana: Editorial Pueblo y Educación; 2020.

CORVO, A. **Orientações parentais e desenvolvimento socioafetivo na infância.** Diversitas: Perspectivas em Psicologia, 6(1), 111-121, 2021

DANISMAN, S., ESRA, I., ZEYNEP, D., & YAYA, D. **Examinando as propriedades psicométricas da Lista de Verificação de Regulação Emocional em pré-escolares de 4 e 5 anos.** Revista Eletrônica de Pesquisa em Psicologia Educacional, 14(3), 534-556. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15124>, 2019

DÁVILA, D. **Educação inicial: espaço de liberdade e aprendizagem?** UCV-DO. Revista de Pesquisa e Cultura, 2(1), 136-140., 2019

DOMÍNGUEZ M., **Desenvolvimento Social e Afetivo na criança pré-escolar.** Rezza Editores S.A. Do CV, edição de 2019.

GÁMEZ, J. **Percepções de alunos e professores sobre CLIL:** Explorando os factores socioafectivos e a diversidade de níveis de inglês numa aula CLIL de Ciências [Projecto Final de Mestrado, Universitat Ramon Llull]. <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/443899/G%C3%A1mez,%20Judith%20TFM.pdf?sequence=1>, 2020

GARCÍA, F., FONSECA, G., & CONCHA, L. **Aprendizagem e desempenho acadêmico no ensino superior:** um estudo comparativo. Revista Eletrônica "Research News in Education", 15(3), 1- 26. Obtido em 15 de janeiro de 2021, em <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>, 2019

GINER, I., NAVAS, L., HOLGADO, F., & SORIANO, J. **Fatores que Influenciam o Desempenho Acadêmico em Educação Física.** Notas. Educação Física e Esportes, 139, 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07), 2020

GOLEMAN, D. (1995). **Inteligência emocional.** Kairós. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20Daniel%20Goleman.pdf>

GÓMEZ, L. **Primeira infância e educação emocional.** Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(52), 174-185, 2019

MÁRQUEZ, M., & GAETA, M. **Desenvolvimento de competências emocionais em pré-adolescentes: o papel dos pais e professores.** Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação de Professores, 20(2), 221-235. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>, 2019.

MATTEO, R., DE OLIVEIRA, J., DOS SANTOS, & DE OLIVEIRA, K. **Poder preditivo de variáveis socioemocionais sobre desempenho acadêmico e chance de evasão.** Estudos Psicológicos, 23(1), 14-21, 2018.

MORÁN, E. Compilação e adaptação: Psicologia do desenvolvimento. Dom Bosco. Quito 2019. Página 129

OCAÑA L., MARTÍN N. **Desenvolvimento Socioafetivo.** Paraninfo Edições S.A. Madrid-Espanha 2011. Páginas 2,10, 42, 49,50, 2019

REDE DE PESQUISA SOBRE CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA DO NICHD. **“Cuidados na primeira infância e desenvolvimento das crianças antes do ingresso na escola: resultados do estudo NICHD sobre cuidados na primeira infância.”** American Educational Research Journal 133-64. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312039001133#articleCitationDownloadContainer>, 2021

ROBLES-ALTAMIRANO, A., NARANJO-PINELA, T., VALDERRAMA-BARRAGÁN, G., & ROVALINOPALACIOS, E. **Fatores sócio psicopedagógicos que afetam o mau desempenho dos alunos da “Unidade Educacional Paulino Milan Herrera”.** Conrado, 15(67), 349-354, 2019.

ROSAL, R., & VALENZUELA, J. **O Impacto das Variáveis Socioafetivas na Trajetória On-line dos Alunos do Instituto Profissional IACC.** 1.800-816. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>, 2020

SANTOS-CARRASCO, J. Influência do fator socioafetivo no desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio Básico. Revista Educação e Sociedade, 17(1), 103-113, 2019.

TAPIA, C., & CUBO, S. **Habilidades sociais relevantes: percepções de múltiplos atores educacionais.** Magis. Revista Internacional de Pesquisa em Educação, 9(19), 133-148. doi:doi:10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp, 2019

TORRES, A., GUZMÁN, J., VERA, A., & GUTIÉRREZ, A. **Fatores socioafetivos e seu impacto no desempenho de estudantes universitários.** Praxis Investigativa ReDIE: revista eletrônica da Rede Durango de Pesquisadores Educacionais, 10(9), 130-140, 2018

VILLAROEL, P. **Passeio metodológico na formação inicial.** Sofia, coleção de Filosofia da Educação, 19(1), 153-170. 2019

WEILAND, C. e YOSHIKAWA, H. **“Impactos de um programa de pré-escola na matemática, linguagem, alfabetização, funções executivas e habilidades emocionais das crianças.”** Desenvolvimento Infantil 84, não.: 2112-130.

Disponível em:
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12099>, 2020.

WILLIAM T. GORMLEY JR., DEBORAH A. PHILLIPS, K. N., WELTI, K. e ADELSTEIN, S. "**Efeitos socioemocionais dos programas de educação infantil em Tulsa.**" *Desenvolvimento Infantil* 82, não.: 2095-109. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21954844/>, 2019

WILLIAM T. GORMLEY JR., TED GAYER, DEBORAH PHILLIPS E BRITTANY DAWSON. "**Os efeitos do pré-escolar universal no desenvolvimento cognitivo.**" *Psicologia do Desenvolvimento* 41,: 872-84. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16351334/>, 2020

YANCOVIC, B. **Escola e desenvolvimento emocional.** Obtido em http://www.educativo.atalca.cl/medios/educativo/articulosydoc/clima_escolar.pdf, 2019.

TASA DE FLUJO EN LA ARTERIA PULMONAR FETAL, UTILIZANDO EL TIEMPO DE ACELERACIÓN Y DESACELERACIÓN COMO MARCADOR PRONÓSTICO DE DISTRES RESPIRATORIO EN EL RECIÉN NACIDO

José Alfredo Valenzuela³

RESUMEN

El diagnóstico de la condición de madurez pulmonar, como componente de la madurez fetal constituye aún un reto para la medicina materno fetal. La ultrasonografía Doppler se posiciona como una herramienta primordial para la evaluación hemodinámica fetal. La evaluación de la arteria pulmonar fetal podría ser una de las utilidades de dicha prueba. El estudio tiene como objetivo, analizar el valor del índice TA/TD del flujo a nivel del tronco de la arteria pulmonar mediante ecografía Doppler como predictor de distrés respiratorio en el recién nacido de los pacientes seleccionados en Paraguay en el periodo de julio a diciembre del 2020. Se aplicó un estudio de cohorte prospectivo, longitudinal, descriptivo con componente analítico a través de ecografía Doppler de la arteria pulmonar fetal en gestantes de 37 a 40 semanas que acuden a distintos centros asistenciales. Participaron del estudio 109 pacientes gestantes, edad promedio de 27 años, 92,66% (101/109) procedía del interior del país, en el 56,88% (62/109) de las pacientes la vía de parto fue la operación cesárea. El 44,04% (48/109) se realizó ecografía Doppler a las 37 semanas de gestación. Todos los neonatos presentaron APGAR superior a 7, ninguno presentó Distrés respiratorio del Recién nacido. Se llegó a la conclusión de que la tasa de flujo en la arteria pulmonar fetal, utilizando el tiempo de aceleración y desaceleración constituye un excelente predictor de madurez pulmonar fetal.

Palabras clave: Arteria pulmonar fetal, Tiempo de aceleración (TA), Tiempo de desaceleración (TD), Madurez pulmonar, Distrés respiratorio, Doppler.

ABSTRACT

The diagnosis of the condition of pulmonary maturity, as a component of fetal maturity, constitutes a single step forward for maternal-fetal medicine. Doppler ultrasonography is positioned as a primary tool for fetal hemodynamic evaluation. The evaluation of the fetal pulmonary artery could be one of the most useful uses. The study has as objective, to analyze the value of the TA/TD index of the flow at the level of the trunk of the pulmonary artery using Doppler ultrasound as a predictor of respiratory distress in the newborn of selected patients in Paraguay

³Graduação: Médico Cirujano – Univ. San Francisco Xavier de Chuquisaca. Bolívia; Pós-graduação: Especialista en Cardiología- Univ. Federal Fluminense. Brasil; Mestrado: Magister en Ecografía y Ginecología Obstétrica- Univ. Nacional del Este. Paraguay. Doutorado: Segundo año de doctorado en Ciencias de la Educación-UNISAL. Paraguay. dr.pimpo2006@gmail.com

in the period from July to December. 2020. A prospective, longitudinal, descriptive cohort study with an analytical component was applied using Doppler ultrasound of the fetal pulmonary artery in pregnant women from 37 to 40 weeks attending different care centers. 109 pregnant patients participated in the study, with an average age of 27 years, 92.66% (101/109) came from the interior of the country, and 56.88% (62/109) of the patients on the delivery route underwent cesarean surgery. 44.04% (48/109) underwent a Doppler ultrasound at 37 weeks of pregnancy. All neonates had an APGAR score greater than 7, none of them had respiratory distress in the newborn. It was concluded that the rate of flow in the fetal pulmonary artery, using the acceleration and deceleration time constitutes an excellent predictor of fetal lung maturity.

Keywords: Fetal pulmonary artery, Acceleration time (TA), Deceleration time (TD), Pulmonary maturity, Respiratory disorders, Doppler.

1. INTRODUCCION

La madurez pulmonar fetal es vital para la tasa de supervivencia de los recién nacidos y es un factor determinante de la vida extrauterina. El síndrome de dificultad respiratoria del recién nacido (SDRN) asociado a complicaciones representan el 28% de las muertes neonatales. (1)

La evaluación precisa antes del parto de la madurez pulmonar fetal, especialmente en embarazos de alto riesgo, es fundamental para mejorar la tasa de supervivencia neonatal (1)

El riesgo de SDRN disminuye a medida que aumenta la edad gestacional, ya que los pulmones son los últimos órganos en madurar funcionalmente. Aunque el SDRN a menudo se considera una enfermedad de recién nacidos prematuros, no ocurre exclusivamente después de partos prematuros. (2) En la etapa prenatal para evaluar el grado de madurez del pulmón fetal una de las pruebas disponibles es el examen del líquido amniótico obtenido por amniocentesis, utilizando la índice lecitina/esfingomielina (L/E) y la medición del fosfatidilglicerol (PG). Cuando el resultado de ambas mediciones sugiere madurez pulmonar, el riesgo de desarrollar Enfermedad de Membranas Hialinas (EMH) en el período neonatal es baja; sin embargo, si los resultados indican

inmadurez pulmonar, la probabilidad de presentar la enfermedad es cercana al 70%. La dificultad en la toma de decisiones se presenta cuando los resultados de ambas pruebas no son concordantes. (3)

Existe una tendencia general a evitar el uso de los métodos invasivos para la determinación de la madurez pulmonar fetal, debido a las posibles complicaciones de la amniocentesis, y aún no se cuenta con una prueba no invasiva que se convierta en el estándar de oro para la determinación de la madurez pulmonar fetal (4)

Diversos autores coinciden que realizar una amniocentesis conlleva riesgos y complicaciones en aproximadamente el 0,7% de casos; tales complicaciones incluyen trabajo de parto y parto prematuros, rotura prematura de membranas, desprendimiento de placenta y hemorragia fetomaterna. (5)

El diagnóstico de la condición de madurez pulmonar, como componente de la madurez fetal constituye aún un reto para la medicina materno fetal. La ultrasonografía Doppler se posiciona como una herramienta primordial para la evaluación hemodinámica fetal. La evaluación de la arteria pulmonar fetal es una de las utilidades de dicha prueba (6).

En la onda de velocidad y flujo (OVF) del tronco de la arteria pulmonar se evalúa el tiempo de aceleración (TA) -que se inicia con la sístole y que concluye en el pico máximo de la misma- y el tiempo de desaceleración (TD) que lo consideramos desde el pico sistólico hasta el final de la sístole-, tiempo medido automáticamente en milisegundos (6)

Con el presente estudio se pretende reconocer la validez del índice TA/TD mediante ecografía Doppler como predictor de distrés respiratorio en el recién nacido como predictor de madurez pulmonar.

2. MATERIALES Y METODOS

Diseño de estudio

Estudio de Cohorte prospectivo descriptivo con componente analítico a través de una prueba diagnóstica en distintos centros del país.

Ámbito y Duración

Departamento de Imágenes de varios centros asistenciales a nivel nacional, desde julio a diciembre 2020:

- ✓ Hospital Regional de Ciudad del Este Departamento de Ecografía
- ✓ Consultorio ecográfico Dr. Carlos Peralta,
- ✓ Centro de diagnóstico Gibir (Asunción),
- ✓ Consultorio privado Dr. Miguel Ruoti Cosp | Sanatorio Privado del Este, Caaguazú

Operación de campo:

Realización de una prueba diagnóstica (ecografía Doppler de la arteria pulmonar fetal) a pacientes gestantes entre 37 y 40 semanas mediante la medición del índice TA/TD en el tronco de la arteria pulmonar.

Muestreo: No probabilístico, casos consecutivos

Hipótesis

Ha: Un valor de índice TA/TD por eco Doppler del tronco de la arteria pulmonar mayor a 0,57 constituye un buen predictor de SDRN

Ho: No existe diferencia significativa entre valores de los índices de TA/TD por eco Doppler del tronco de la arteria pulmonar y la aparición de SDRN.

Población:

Cohorte 1: Mujeres gestantes sometidas a ultrasonido y Doppler de la arteria

pulmonar, con tasa de flujo del tronco de la arteria pulmonar TA/TD menor a 0,57

Cohorte 2: Mujeres gestantes sometidas a ultrasonido y Doppler de la arteria pulmonar, con tasa de flujo del tronco de la arteria pulmonar TA/TD mayor o igual a 0,57

Criterios de inclusión

Mujeres gestantes entre 37 y 40 semanas, Gestación única, viva, sometidas a ultrasonido y Doppler de la arteria pulmonar, control a los 30 días del periodo postnatal.

Criterios de exclusión

Gestantes con comorbilidades que impliquen repercusión en la madurez pulmonar, o aquellas que habiendo participado no acudieron al control postnatal.

Variables de interés:

Variable predictiva: TA / TD mayor o igual 0.57 y menor a 0.57

Variable resultante (Distinto): Si – No

Normas éticas

De la información obtenida no fueron divulgados los nombres de las pacientes, no implicará conflicto de intereses. Se respetaron los Principios de la Bioética. Sólo el autor y los colaboradores capacitados realizaron las ecografías.

Se respetaron los Principios de la Bioética y la Declaración de Helsinki. Esta es una investigación prospectiva en seres humanos y se plantean las cuestiones éticas desde esa perspectiva.

Métodos o Instrumentos a ser utilizados para la medición

Los equipos ultrasonográficos fueron de las siguientes marcas ESAOTEMylab® con transductor multisectorial, ALOKA Prosound Alpha 6®, Volusol E8General Electric® y Medison Accuvix A30®.

Métodos estadísticos

Las variables fueron registradas en fichas técnicas y luego transcritas a unahoja de cálculo de Excel (Microsoft®2010).

Se utilizó el programa Epidat 3.1®

Se elaboraron tablas de contingencia para el cálculo de sensibilidad, especificidad, valor predictivo positivo y negativo, con sus IC 95%. Setuvieron en cuenta los siguientes conceptos:

-Sensibilidad: proporción de verdaderos positivos identificados con laprueba del total de pacientes enfermos.

-Las variables demográficas cualitativas se describieron en frecuencias y porcentajes, las cuantitativas se describieron en medias y desvío estándar, utilizando el programa estadístico Epi Info.

-Especificidad: proporción de verdaderos negativos identificados con la prueba del total de pacientes sanos.

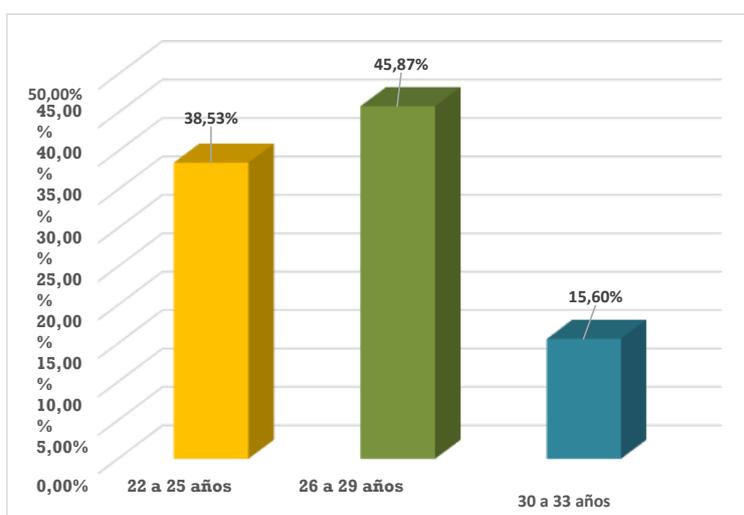
-Valor predictivo positivo: proporción de verdaderos positivos entre el total de positivos.

-Valor predictivo negativo: proporción de verdaderos negativos entre el totalde negativos.

3. RESULTADOS

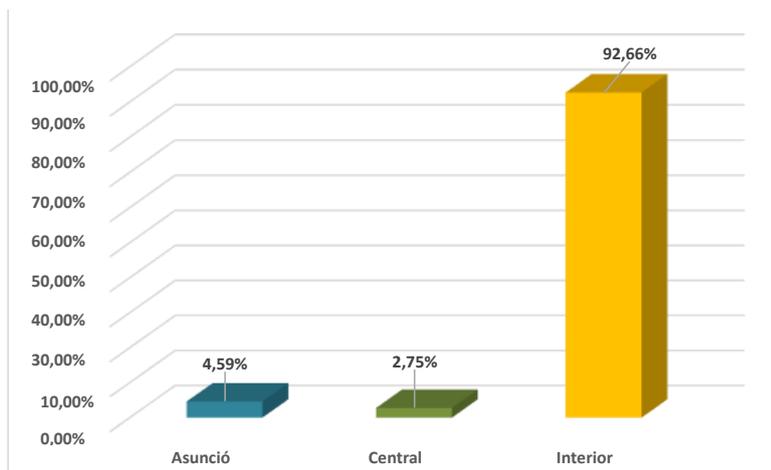
A continuación, se detallan los resultados obtenidos del trabajo de campo:

Gráfico No 1: Distribución porcentual por edad de pacientes embarazadas sometidas a Ecografía Doppler, periodo julio a diciembre del 2020. (N=109):



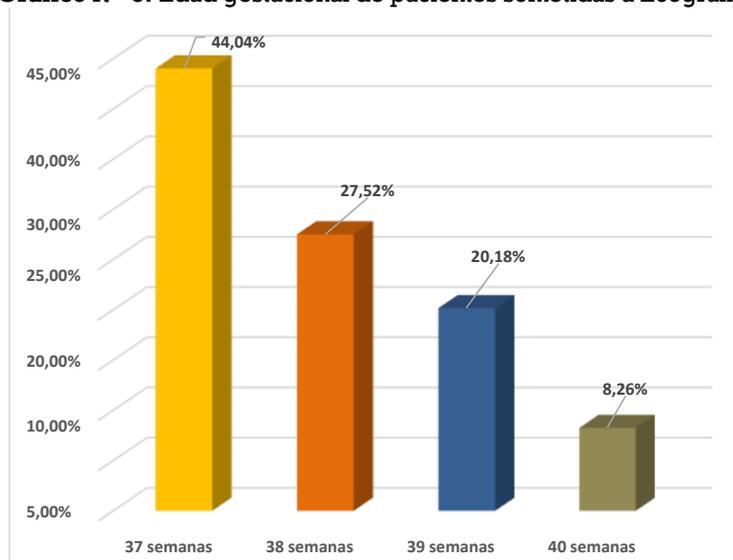
Se observa en el gráfico que, el 45,87% (50/109) de las pacientes se encontraban en edades comprendidas entre 26 y 29 años, 38,53% (42/109) entre 22 y 25 años y 15,60% (17/109) entre 30 y 33 años.

Gráfico N° 2: Procedencia de pacientes embarazadas sometidas a Ecografía Doppler, periodo julio a diciembre del 2020. (N=109):



Se visualiza en el gráfico que, el 92,66% (101/109) procedía del interior del país, mientras que el 4,59% (5/109) y 2,75% (3/109) de Asunción y Central, respectivamente.

Gráfico N° 3: Edad gestacional de pacientes sometidas a Ecografía Doppler,



periodo julio a diciembre del 2020. (N=109):

Se observa en el gráfico que, el 44,04% (48/109) se realizó ecografía Doppler a las 37 semanas de gestación, 27,52% (30/109) a las 38 semanas, 20,18% (22/60) a las 39 semanas, mientras que el 8,26% (9/109) en la semana 40 de la gestación.

Tabla No 1: Relación de los resultados del índice TA/TD para cohortes de pacientes embarazadas que acudieron para Ecografía Doppler durante el periodo julio a diciembre 2020 (N=109):

	37-38	39-40	
	Semanas	Semanas	Total
Cohorte 1: TA/TD <0,57	7	5	12
Cohorte 2: TA/TD ≥0,57	71	26	97
Total	78	31	109

La diferencia entre la Cohorte 1 y 2 de acuerdo a la prueba de chi², otorga un resultado 1,26. El valor p es 0,2817. El resultado no es significativo con (p <0,05) por lo tanto, podemos concluir que no se observó relación entre TA/TD <0,57 y las semanas de gestación de 37-38 semanas.

En cuanto a los datos postnatales, todos los neonatos presentaron APGAR superiora 7 al nacimiento y a los 5 minutos, no se constató Distrés respiratorio del Recién nacido por lo tanto ninguno requirió ingreso a Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales.

4. DISCUSIÓN

Es reconocido que el estudio Doppler de la circulación pulmonar constituye un predictor en distintas situaciones. El presente estudio realizado en

109 mujeres gestantes sometidas a estudio con Ecografía Doppler en distintos Centros del país refleja la importancia de la tasa de flujo en la arteria pulmonar fetal, utilizando el tiempo de aceleración y desaceleración.

Los hallazgos del mismo son similares a los encontrados por Huamán M. y Cols. (4), en un estudio realizado en 79 pacientes gestantes entre 26 y 39 semanas habían encontrado que los valores de TA/TD en el tronco de la arteria pulmonar fetal obtenidos por ultrasonografía Doppler tuvieron incremento progresivo lineal con la edad gestacional (EG). Hubo diferencia significativa entre los valores de TA/TD de fetos con menos de 37 semanas y aquellos con más de 37 semanas de gestación (Índice TA/TD $\geq 0,57$, $p=0,02$), por lo que valores iguales o mayores a 0,57 serían indicador protector (OR=0,242; IC95% 0,071 a 0,827) y valores menores a 0,57 serían un indicador de riesgo (OR=4,127; IC95% 1,209 a 14,088) para mayor frecuencia de inmadurez pulmonar fetal (EG <32-36 semanas 78,8% vs. EG >37 semanas 47,4%).

Azpurua y Cols. (14) analizaron el cociente tiempo de aceleración / tiempo de eyección con otros predictores en 29 pacientes gestantes, encontrando relación inversamente proporcional con la lecitina / esfingomielina por lo que sugirieron que la evaluación del flujo sanguíneo de la arteria pulmonar fetal por ecografía Doppler sería una nueva y prometedora técnica no invasiva para evaluar la madurez pulmonar fetal.

Avritscher y cols. (15) evaluaron un total de 77 embarazos únicos y se dividieron en los dos siguientes grupos: 11 mujeres en edad gestacional de 28 a 35 + 6 semanas y 66 mujeres de 36 semanas. Se evaluó la madurez pulmonar fetal subjetivamente y mediante ecografía. Después del parto, se evaluó la incidencia de dificultad respiratoria en el recién nacido encontrándose una diferencia significativa en la ecogenicidad pulmonar / hepática media entre los grupos con y sin dificultad respiratoria (1,05 frente a 1,26; $p = 0,002$). Otro estudio propuesto por Laban y cols. (2) un total de 80 mujeres de las cuales 11 neonatos desarrollaron SDRN (13,8%) el uso de las medidas de volumen pulmonar fetal o

índice de resistencia de la arteria pulmonar predijeron el SDR neonatal.

En un estudio prospectivo multicéntrico en 20 centros en todo el mundo (16) las imágenes de ultrasonido de pulmones fetales se obtuvieron a las 25.0-38.6 semanas de gestación dentro de las 48 horas posteriores al parto, almacenadas en formato DICOM y analizadas con QuantusFLM®. Se evaluó el rendimiento de la ecografía para predecir la morbilidad respiratoria neonatal. De un total de 883 imágenes 730 observaciones reunieron los criterios de inclusión encontrándose una prevalencia de morbilidad respiratoria neonatal del 13,8% (101/730). QuantusFLM® predijo la morbilidad respiratoria neonatal con una sensibilidad, especificidad y valor predictivo negativo de 74,3% (75/101), 88,6% (557/629), 51,0% (75/147) y 95,5% (557/583), respectivamente. La precisión fue de un 86,5% (632/730) y positiva y las razones de probabilidad negativa fueron 6.5 y 0.3, respectivamente.

El hallazgo principal de este estudio representa un importante avance para la determinación de la madurez pulmonar fetal y como predictor de distrés respiratorio en el recién nacido.

5. CONCLUSIÓN

La madurez pulmonar fetal es fundamental para asegurar en gran medida la supervivencia de los neonatos, constituyéndose al mismo tiempo en un factor preponderante de la vida extrauterina. El síndrome de dificultad respiratoria del recién nacido (SDRN) asociado a otras patologías son causales generalmente de altos porcentajes de las muertes de los recién nacidos.

Para elevar la tasa de supervivencia de los neonatos, es siempre recomendable la evaluación procesual de las embarazadas, con mayor precisión antes del parto, para un correcto diagnóstico de la madurez pulmonar fetal, y más

cuandose trata de embarazos de alto riesgo.

Por todo lo expuesto, se ha llevado a cabo el estudio, obteniéndose los siguientes resultados:

Las edades de los pacientes que acudieron a los distintos centros para ecografía Doppler oscilan entre 22 y 33 años, siendo la franja etaria 26 a 29 años de mayor porcentaje, el promedio es equivalente a 27 años de la variable estudiada. La procedencia de pacientes embarazadas sometidas a Ecografía Doppler, provienen en un alto porcentaje del interior del país, mientras que un bajo porcentaje son de Asunción y del departamento Central.

En relación a la edad gestacional de pacientes sometidas a Ecografía Doppler, se puede mencionar que presentan las siguientes características, el 44,04% se realizó ecografía Doppler a las 37 semanas de gestación; 27,52% a las 38 semanas, 20,18% a las 39 semanas; mientras que el 8,26% en la semana 40 de la gestación.

Asimismo, se puede mencionar referente a la comparación de las variables características de los resultados del índice TA/TD del flujo a nivel del tronco de la arteria pulmonar en relación a los resultados clínicos en los primeros 30 días del nacimiento, se obtuvo de acuerdo a la aplicación de la prueba de chi², que otorga un resultado no significativo con ($p < 0,05$) por lo tanto, no se observó relación entre TA/TD $< 0,57$ y las semanas de gestación de 37-38 semanas.

En base a los objetivos propuestos se concluye que la tasa de flujo en la arteria pulmonar fetal, utilizando el tiempo de aceleración y desaceleración, constituye un excelente predictor de madurez pulmonar fetal. Asimismo, considerando las hipótesis planteadas en la investigación, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

6. RECOMENDACIONES

El hallazgo principal del presente estudio representa un importante avance para la determinación de la madurez pulmonar, por lo que se recomienda a los galenos la utilización de esta técnica no invasiva para evaluar la madurez pulmonar fetal, utilizando el tiempo de aceleración y desaceleración como marcador pronóstico de estrés respiratorio en el recién nacido.

Aumentar la serie del número de pacientes para futuras investigaciones, y también estudiar la variable, Maduración Pulmonar con tratamiento de dexametasona, y sin el uso de corticoides, utilizando el índice en edades fetales inferior a 37 semanas.

7. REFERENCIAS

1. Wang S. Prenatal assessment of pulmonary maturity on 3-D ultrasound. The Journal of Obstetrics and Gynecology Research. 2016.
2. Laban M. Prediction of neonatal respiratory distress syndrome in term pregnancies by assessment of fetal lung volume and pulmonary artery resistance index. International Journal of Gynecology and Obstetrics. 2015;(128).
3. Huamán M. Madurez Pulmonar Fetal: Evaluación ecográfica, ¿es confiable? Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia. 2015.
4. Huamán M. Doppler del tronco de la arteria pulmonar en la predicción de la madurez pulmonar fetal. Rev peru ginecol obstet. 2009;(55).
5. Schenone M. Predicting Fetal Lung Maturity Using the Fetal Pulmonary Artery

Doppler Wave Acceleration/Ejection Time Ratio. Fetal Diagn Ther. 2014;(36).

6. Huamán M. Doppler del tronco de la arteria pulmonar en la predicción de la madurez pulmonar fetal. Revista peruana de Ginecología y Obstetricia. 2009 junio;(55).

7. Orellana J. Ecografía Doppler de la Arteria Pulmonar como indicador de la Madurez Pulmonar Fetal. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas Universidad de Cuenca. 2020 Agosto; 38(2). Silva A. Utilidad de la flujometría Doppler de arteria pulmonar para valoración de maduración pulmonar fetal. Tesis de grado. Universidad Autónoma Nuevo León; 2019.

8. Guibovich A. Perfil ecográfico de madurez pulmonar fetal: quince años de experiencia en el Hospital Nacional Arzobispo Loayza. Horizonte médico. 2015 Enero/marzo; 15(1).

9. Apaza J. Evaluation of pulmonary artery acceleration time/systolic ejection time Doppler index as marker of pulmonary development in preterm fetuses. Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia. 2013.

10. Parra A. Índice relativo de impedancia doppler entre el ductus arterioso y la arteria pulmonar fetal en el diagnóstico de madurez pulmonar en embarazos pretérmino con preeclampsia severa. Boletín Médico de Postgrado. 2012 enero-marzo; 18(1).

11. Cobo T. Feasibility and reproducibility of fetal lung texture analysis by automatic quantitative ultrasound analysis and correlation with gestational age. Fetal Diagn Ther. 2012.

12. Bonet E. Quantitative ultrasound texture analysis of fetal lungsto predict neonatal respiratory morbidity. Ultrasound Obstet Gynecol. 2015.

13. Azpurua H. Acceleration/ejection time ratio in the fetal pulmonary artery predicts fetal lung maturity. American Journal of Obstetrics & Gynecology. 2010 Julio.

14. Avritscher P. Assessment of fetal lung maturity by ultrasound: objective study using gray-scale histogram. *The Journal of Maternal -Fetal and Neonatal Medicine*. 2014.

15. Palacio M. Prediction of Neonatal Respiratory Morbidity by Quantitative Ultrasound Lung Texture. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 2017.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

Izidoria Silva dos Santos Amorim⁴

RESUMO

Este artigo vem analisar as relações interpessoais na formação continuada do professor em seu trabalho pedagógico visando o ensino e aprendizagem. Dentre os desafios apresentados à formação continuada de professores, as relações interpessoais dentro da escola, se mostra como um dos assuntos que tem trazido preocupação no meio acadêmico. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Nas últimas décadas ocorreram vários posicionamentos dos docentes no que se refere à violência, incivilidade, desrespeito no ambiente escolar, demonstra a necessidade da reflexão do tema. Neste artigo, busca-se responder a algumas perguntas, entre elas: Sendo a escola um ambiente baseado em interações humanas, quem está preparando o docente para compreender as relações entre pessoas que acontecem nesse local? Tira-se a conclusão de que as relacionamentos entre as pessoas podem levá-las ao êxito do processo de ensino e aprendizagem, que a instituição escolar deve ser o primeiro ambiente de formação continuada no qual são experimentados os relacionamentos interpessoais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Relações interpessoais, Ambiente escolar.

ABSTRACT

This article analyzes interpersonal relationships in the continuing education of teachers in their pedagogical work aimed at teaching and learning. Among the challenges presented to the continuing education of teachers, interpersonal relationships within the school are one of the issues that have caused concern in the academic world. A qualitative, exploratory and descriptive study was developed. In recent decades, there have been several positions taken by teachers regarding violence, incivility, disrespect in the school environment,

⁴**Graduação:** em Letras-Língua e Literatura Portuguesa- Universidade Federal do Amazonas-UFAM. **Graduação** em Pedagogia- Faculdade Latino-Americana de Educação-FLATED; Bacharela em Serviço Social- Universidade Luterana do Brasil-ULBRA; **Pós-graduação:** em Tecnologia Educacional- Universidade Federal do Amazonas -UFAM; **Pós-graduação** em Ciências da Educação. Academia Educação Montenegro- AEM. **Mestrado:** em Ciências da Educação- Universidade Del Sol-UNADES; **Doutorado:** em Ciências da Educação- Universidade Del Sol-UNADES. izidoria.ita@gmail.com

demonstrating the need to reflect on the topic. In this article, we seek to answer some questions, including: Since the school is an environment based on human interactions, who is preparing the teacher to understand the relationships between people that take place in that place? The conclusion is drawn that relationships between people can lead to success in the teaching and learning process, and that the school institution must be the first environment of continued training in which interpersonal relationships are experienced.

Keywords: Continuing teacher training, Interpersonal relationships, School environment.

1. INTRODUÇÃO

A experiência escolar é pontuada por múltiplas experiências relacionais tanto na perspectiva dos estudantes quanto dos professores. Nos últimos vinte anos, um bom número de tendem a mostrar que a profissão docente não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas requer o desenvolvimento de habilidades relacionais e emocionais (FRISBY, 2019).

Desde a década de 1980, pesquisas têm identificado as características de uma escola eficaz, mostrando que o desempenho dos alunos é função de uma série de características: liderança forte, altas expectativas, objetivos claros e explícitos, educação continuada envolvendo todo o corpo discente. sistemas de avaliação de alunos. A esta lista podemos acrescentar: boa programação didática das aulas pelos professores; um estilo de gestão interna baseado na autoridade negociada e democrática; boa estruturação do plano de estudos; uma equipe capaz de estabelecer regulamentos internos e promover práticas caracterizadas por uma forte coerência com os objetivos, (NEIVA y MARTÍNEZ, 2019).

Nesta área, Randón (2018) mostra que as abordagens mais eficazes são aquelas que desenvolvem nos alunos um sentido de responsabilidade e motivação para a aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula. Da mesma forma, destacaram a ligação entre a autonomia dos alunos e a capacidade coletiva dos professores para estabelecer um programa de cooperação envolvendo todas as partes interessadas no estabelecimento.

Nas organizações internacionais existe um consenso que visa buscar formas de melhorar as práticas pedagógicas dos professores, e os estados membros são obrigados a desenhar modelos para a formação integral de professores, atendendo às necessidades de cada país, com o objetivo de conseguir a ligação do indivíduo com seu contexto socioeconômico, a fim de desenvolver competências que lhe permitam compreender a interação curricular. Nesse sentido, Alarcón e Márquez (2019) propõem que a formação de professores esteja focada em garantir sistematicamente as competências necessárias em diferentes contextos, com um conjunto de incentivos e a motivação necessária para realizar um trabalho eficaz.

A partir desta concepção, Euscátegui-Pachón (2019) postula que todo o processo educativo passa atualmente por promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento, de aprender, e, fundamentalmente nestes contextos de globalização, de viver em sociedade como um cidadão comprometido com as melhorias de seu tempo. Portanto, o desenvolvimento de competências interpessoais nos professores do século XXI é essencial para que possam formar as gerações futuras na capacidade de enfrentar novos desafios e valorizar contextos multiculturais.

Pode-se inferir, então, que a formação docente e as competências interpessoais e multiculturais devem estar direcionadas para a dimensão de compreensão da diversidade humana, do ponto de vista das relações interpessoais e do multiculturalismo, argumento que descreve a interação nos espaços pedagógicos. e a aprendizagem buscam uma relação inteligente, que implica o uso de linguagem e formas de comunicação que definam sua prática pedagógica voltada para a inclusão, e no pleno reconhecimento de que, por meio da atualização contínua e de estratégias inclusivas, é possível transformar as práticas pedagógicas.

Assim, Portocarrero-Merino e Barrionuevo-Torres (2019, p. 137) expressam: “surge a preocupação de abordar, a partir da percepção do

estudante, a importância e o papel que o professor desempenha nos seus processos de ensino e aprendizagem”.

De acordo com Feo (2018), a essência da formação docente visa desenvolver e promover competências de gestão do conhecimento, transformando os professores em atores sociais, livres para tomar decisões e responsabilizar-se pelas suas ações, elementos que justificam ter uma formação adequada para poder exercer a docência e fortalecer a prática pedagógica, baseada no desenho de estratégias que permitam a inclusão, permitindo-lhes aplicar os postulados teóricos presentes nos currículos educacionais. Por isso, a inserção de estratégias inclusivas nos desenhos curriculares de formação docente apresenta-se como a alternativa mais sólida para gerar conhecimentos e habilidades, com alto nível de competências e padrões de qualidade. Consequentemente, os professores formados em competências interpessoais serão capazes de compreender a realidade a partir da complexidade imposta pela interação curricular, articulada com as necessidades sociais emergentes impostas pelas ações dos indivíduos e das instituições.

Nieva e Martínez (2019) propõem que a formação docente é fundamental para a transformação de uma sociedade que valorize “o crescimento humano e os objetivos de vida desses sujeitos em que os vários métodos pedagógicos passem a ser uma busca contínua do ser e do dever. dos sujeitos do desenvolvimento” (NIEVA e MARTÍNEZ, p. 18). Neste contexto, a formação de professores assume-se como um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos, onde os professores adquirem ferramentas, aptidões e competências necessárias à administração dos itens curriculares de uma estipulada grades de estudos; onde o seu trabalho diário deve ser coerente com os propósitos filosóficos do sistema proposto pelo Estado, e com a implementação de ferramentas que facilitem a interligação entre teoria e prática. Da mesma forma, essa formação deve estimular a reflexão no trabalho do professor, juntamente com o desenvolvimento de competências que lhe permitam reduzir a resistência à mudança e alcançar níveis de satisfação pessoal e profissional.

De acordo com Dias (2019), nessa ordem de ideias, surge a necessidade de alcançar o desenvolvimento de competências nos professores, pois cabe a eles implementar o eixo didático nas salas de aula. Este raciocínio implica levantar a necessidade de articular os conteúdos das reformas com as necessidades das instituições de ensino, e, para que os professores consigam analisar a temática, gerando sugestões que contribuam para fortalecer os seus aprendizados, porque, ao fazê-lo, a garantia de atingir metas educacionais seria mais tangível.

Nesse aspecto, Mello (2019) afirma que as capacidades dos professores resultam na mudança do agir pedagógico bem como caracterizam os recursos para a solução de circunstâncias difíceis dentro das escolas. Assim, poderia garantir a preparação adequada dos profissionais da educação de todas as áreas acadêmicas. Outro elemento a destacar deve-se ao fortalecimento da sua prática pedagógica e à possibilidade de socialização de experiências entre os seus pares, tendo como referência a instituição e a comunidade onde trabalham, para que o efeito multiplicador possa ser claro a breve, intermediário e longo prazo., seja individual ou coletivamente. Dessa forma, o objetivo consiste analisar as relações interpessoais na formação continuada do professor em seu trabalho pedagógico visando o ensino e aprendizagem.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E COMO ELES PODEM SER DESENVOLVIDAS

A respeito do termo competência, McLelland, teórico das ciências sociais ligado ao campo sócio laboral, traçou em 1973 uma reflexão referente ao termo competência para contextos de ensino. As competências envolveriam a consideração das qualidades internas que a priori permitem a uma pessoa desempenhar com sucesso as suas tarefas num determinado contexto (ZAHONERO E MARTÍN, 2019).

A competência não entendida como um comportamento específico, mas como uma qualidade do trabalho docente é o que propõe Avalos (2018). O termo competência se referiria especificamente ao desempenho. Segundo o autor, uma pessoa é competente quando faz satisfatoriamente o que tem que fazer. Destacando o ensino, como uma ação que visa estimular mudanças nos outros, e que para torná-los eficazes, o professor precisa saber o que deve lecionar, mas além de tudo, necessita ser capaz de ensinar (AVALOS, 2018).

Por sua vez, uma definição mais específica de competência profissional docente segundo Zahonero e Martín (2019) é aquela que permite aos professores melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos numa área específica do conhecimento através de aplicações oportunas e transferências de conhecimento, ensinando técnicas e traços pessoais que possui.

Em relação às competências pessoais na área educacional, segundo Zahonero e Martín (2019), há duas áreas envolvidas: aquelas relacionadas ao relacionamento com as outras pessoas e aquela que se relacionam ao aperfeiçoamento individual. Os primeiros dizem respeito aquelas relacionadas ao relacionamento com outras pessoas entre as quais se destacam, como atributos eficazes para possibilitar a comunicabilidade, a empatia, facilitar trabalho em equipe e resolução de conflitos. Quanto ao aprimoramento pessoal destacam autoconhecimento, autoestima, autocontrole, motivação, criatividade, capacidade de mudança ou tomada de decisão (ZAHONERO E MARTÍN, 2019).

Com o descrito anteriormente, é importante deixar claro que para educar os estudantes de maneira irrestrita, tanto no âmbito acadêmico quanto no socioemocional, será necessário, entre muitos outros aspectos, que o professor é um profissional com competências e formação nestas áreas (AVALOS, 2018).

2.1. Competência socioemocional em professores

Como destaca Delors (2018) em seu relato, o professor, por estar sempre com seus alunos, é um emissor de princípios e comportamentos. Para o professor poder impactar seus alunos e fornecer formação de qualidade que envolve o acima mencionado, deve necessariamente ter capacidades, e dentre elas a moral se sobressai primeiramente para que dessa maneira, possa acontecer um desenvolvimento integral que envolve aspectos emocional, moral e cognitiva no aluno.

Em relação à figura do professor, a dimensão afetiva é reconhecida nesta profissão como profundamente emocional Casassu, (2018), onde o empenho emocional variável do docente com os estudantes faz com que ocorra a diferença na qualidade dos resultados das crianças no contexto educacional.

Para que os estudantes tenham uma prática de aprendizado abrangente, é necessário que quem facilita esse processo, o professor, desenvolva e cuide principalmente esses aspectos que fazem parte das competências socioemocionais pois também como foi mencionado, a relação entre os alunos e seu professor é uma relação humana onde estão subjacentes os laços emocionais, e isso tem repercussões no clima emocional da sala de aula afetando a qualidade de sua aprendizagem (CASASSU, 2018). Os estudantes em algumas situações imitam o que o docente diz ou faz como resultado de seus sentimentos, García (2019) explica sobre a responsabilidade que recai sobre o professor por ter que trabalhar esses aspectos para conseguir enfrentar todos os tipos de situações que surgem no campo educacional.

Em geral, é dentro das seus conhecimentos e vínculos pessoais recebidos no ambiente familiar, como resultado da ação interpessoal, e da escola e, em geral, em meio a família, é o lugar onde seus sujeitos aprendem e o desenvolvem mais significativamente no que diz respeito a habilidades sociais e emocionais. Se o acima exposto tiver sido satisfatório, um adulto com competência

socioafetivas deve ser capaz de motivar-se e superar numerosos desafios colocados pelo trabalho formativo (RANDÓN, 2019).

Assim, quando um professor desempenha o seu trabalho, ele o realiza com as competências socioemocionais que ele intuitivamente acredita serem os ideais, aprendidos através de seu processo de socialização, sendo o resultado deste processo o que tornará o exercício desenvolvido com seus alunos (SÁNCHEZ, GONZÁLES, MARTÍNEZ, 2019).

O professor não ensina de forma abstrata, indiferente aos seus próprios sentimentos e as emoções, ao contrário, as transmite no desenvolvimento de cada ato pedagógico. Assim, a interpretação que o professor fará do mesmo acontecimento dependerá do estado de consciência que conseguiu se desenvolver (GARCIA, 2019; CASASSUS, 2018).

Diante das evidências, é fundamental estar a par de todos esses processos porque, em muitos casos, as deficiências e limitações dos professores baseiam-se na precariedade ou ausência de formação nestes áreas, que devem ser consideradas básicas no ensino de competências assim como a inteligência intra e interpessoal (ZAHONERO E MARTIN, 2019; FERNÁNDEZ, et al. 2018).

Por isso, segundo Randón (2019), “os familiares e o/a professor/a devem estar conscientes de seus próprios sentimentos e os processos emocionais que lhes são típicos, para que possam reagir e agir conforme suas emoções e circunstâncias, de forma fortalecer o ambiente educacional”, (RANDÓN, 2019, p. 52).

Pelo que foi descrito anteriormente, entre as principais capacidades socioemocionais dos professores será a noção de si mesmo e o discernimento de seus processos emocionais, consciência da responsabilidade do seu papel, compromisso emocional do docente com seus alunos e com a profissão, o equilíbrio, bem-estar emocional e psicológico, consciência das diferentes facetas da personalidade do professor, reconhecimento das emoções e sua gestão, sendo

flexível diante das diferenças, tolerância à frustração e a automotivação (GARCIA, 2019).

2.2. As relações interpessoais entre o docente e os estudantes.

Desde a época de Platão e Sócrates, a ligação professor-aluno e os resultados associados a essa ligação têm sido o foco de muitas pesquisas (VIOLANTI *et al.*, 2018), e foi descoberto de forma bastante unânime que os relacionamentos afirmativos entre docente-discente são intensos facilitadores de uma ampla gama de resultados desejáveis relacionados aos alunos, incluindo envolvimento, aprendizagem, desempenho, bem-estar, motivação, sucesso e esperança, entre outros. Isto porque a docência é essencialmente uma profissão relacional. McIntyre *et al.* (2020) confirmam que “os professores têm um grande impacto em todos os momentos da aprendizagem na sala de aula” e “os comportamentos dos professores a cada momento criam uma imagem em constante evolução de quem é o professor” (McINTYRE, *et al.*, 2020, p. 1).

Pode-se assegurar que o aprendizado é responsável muito mais além do que simplesmente mais do que expor à informação; em vez disso, abrange interações sociais, psicológicas e emocionais. Portanto, a formação ativa é comumente esclarecedora dentro do contexto positivo do relacionamento professor-aluno. De acordo com Strachan (2020), ainda que os relacionamentos professor-aluno serem fundamentos integrantes de qualquer ambiente de aprendizagem, o processo de criação e manutenção de uma relação interpessoal positiva é uma tarefa exigente, mesmo para muitos professores experientes. Portanto, compreender os processos subjacentes às relações eficazes entre docente e estudante é de máxima relevância.

Uma relação positiva entre docente e aluno é identificada com empatia, carinho, envolvimento, confiança e respeito. Teoriza-se que, em termos relacionais, para melhorar o profundo envolvimento dos alunos com os professores, os quais devem ser acessíveis, acreditar em todos os seus alunos, ser

empáticos, responder à individualidade de cada um, apoiar a autonomia dos alunos e ser apaixonados pela sua profissão (FRISBY, 2019; MERCER E DÖRNYEI, 2020). Para que estas coisas aconteçam, os professores podem tomar diferentes ações, como cuidar da sua fala, ter cuidado com o feedback aos alunos, ouvir os alunos, utilizar perguntas para envolver os alunos e repensar o gerenciamento da sala de aula como gestão de relacionamentos.

Mercer e Dörnyei (2020) proclamam que, quando uma relação íntima e afirmativa entre docente e estudante está presente, alunos e docentes iniciam “se conhecerem, aprenderem uns sobre os outros, desenvolverem expectativas e se concentrarem em alcançar objetivos.

Os comportamentos positivos de comunicação interpessoal do professor podem ser verbais ou não-verbais. Segundo Frisby (2019) todos estes comportamentos promovem uma comunicação eficaz entre professor e aluno, resultam na vitalidade da sala de aula e satisfazem as necessidades dos alunos em termos de apoio emocional e interpessoal, como descrevem Goldman *et al.* (2018). Simplificando, estes comportamentos satisfazem as necessidades e desejos relacionais, retóricos e emocionais dos alunos (FRYMIER, 2019).

A comunicação positiva do professor pode ser explicada à luz da psicologia positiva que tem atraído muita atenção durante as duas últimas décadas, como discorre Seligman (2018), abrangendo três pilares principais: (1) experiências positivas, (2) traços individuais positivos e (3) instituições positivas. Pressupõe-se que quando permanecem intercâmbios produtivos entre alunos e professores, e um clima de sala de aula amigável e desejável está presente, os alunos são mais propensos a experimentar emoções positivas que estão no cerne do ensino e da aprendizagem bem-sucedidos. Os psicólogos positivos têm se esforçado para descobrir como os indivíduos podem prosperar em condições mais positivas e favoráveis. Conseqüentemente, pode-se afirmar que a psicologia positiva trouxe uma grande mudança no foco da psicologia, da obsessão apenas

com eventos e comportamentos negativos e indesejáveis na vida para qualidades mais positivas (SELIGMAN, 2018).

A comunicação interpessoal positiva do professor também pode ser fundamentada na teoria dos objetivos retóricos e relacionais. Conforme Mottet *et al.*, (2019) a perspectiva correlata em relação ao ensino evidencia a qualidade das relações professor-aluno e as competências necessárias para criar e cultivar um bom trato no contexto instrucional. Esta teoria baseia-se em seis suposições; primeiro, os alunos têm necessidades relacionais e acadêmicas; segundo, os professores têm objetivos retóricos e relacionais; terceiro, o ensino bem-sucedido é o resultado da especificação de objetivos retóricos e relacionais apropriados e da utilização de comportamentos de comunicação adequados para atingir esses objetivos; os alunos que se sentem mais satisfeitos na sala de aula e cujas necessidades relacionais e acadêmicas são satisfeitas, sentem-se mais motivados para aprender, menos desinteressados e mais realizados; sobre os objetivos os docentes devem discutir como eles os alcançam são diferentes entre séries e contextos; os alunos em diferentes estágios de desenvolvimento têm diferentes necessidades relacionais e acadêmicas e a satisfação desses desejos e necessidades difere entre os estágios de desenvolvimento e os contextos. Com base nesta teoria, pode-se concluir que quando os professores utilizam dicas de comunicação interpessoal eficientes para atender às necessidades relacionais e eloquências dos estudantes, existe a probabilidade que os estudantes experimentem uma ampla gama de resultados desejáveis, incluindo aprendizagem, interesse, envolvimento, capacitação, motivação e conquista (HOUSER E HOSEK, 2018).

Evidências de pesquisas corroboram que os professores que proporcionam interações em sala de aula com maior apoio emocional são normalmente percebidos pelos alunos como mais justos e atenciosos. De acordo com Gasser *et al.* (2018) a importância do tratamento interpessoal positivo do professor aos alunos também se reflete no conceito de Pedagogia Amorosa. Acredita-se que “o amor pedagógico é orientado para as necessidades dos

alunos”, cuja satisfação exige que os professores sejam respeitosos, atenciosos, compreensivos e sensíveis para com os alunos. Para Yin *et al.* (2019) um dos principais pilares de uma pedagogia amorosa é um professor amoroso e competente em nutrir o potencial emocional, interpessoal, afetivo e acadêmico dos alunos.

Pensamentos e sentimentos dos alunos; como resultado, se sentem mais significativos. Sendo assim, quando os professores confirmam os alunos, a aprendizagem e a motivação dos alunos são promovidas, o seu esforço e interesse são aumentados (CASASSUS., 2018), os alunos sentem mais satisfação, mostram mais vontade de falar, sentem-se mais bem preparados e mais envolvidos e percebem o curso como valioso. A confirmação do professor também pode prever os resultados emocionais dos alunos, García (2019) coloca que o sucesso, o envolvimento, a compreensão, a aprendizagem e os comportamentos comunicativos.

Os professores podem estabelecer relacionamento na sala de aula através da promoção da liberdade de expressão, do respeito pelas atitudes dos alunos, do fornecimento de feedback adequado, do uso do humor, da demonstração de entusiasmo na aprendizagem dos alunos e de serem gentis e otimistas. Essa relação também contribui trazendo vivências afirmativas para os estudantes, incluindo maior participação na sala de aula, motivação, conexão entre pares, aprendizagem (FRISBY *et al.*, 2019), notas, engajamento, bem como autonomia e realização (DELOS REYES E TORIO, 2020).

Em suma, a evidência empírica sobre o papel de todos os comportamentos positivos de comunicação interpessoal dos professores mencionados na promoção de resultados positivos relacionados com os alunos é bem justificada pela teoria retórica e dos objetivos relacionais na investigação da comunicação instrucional como discorrem Mottet *et al.*, (2018). Assim, quando os professores especificam objetivos retóricos e relacionais e utilizam comportamentos de comunicação verbal e não-verbal adequados para atingir

simultaneamente os seus próprios objetivos e satisfazer as necessidades dos alunos, os resultados acadêmicos negativos são atenuados, enquanto os resultados positivos são promovidos (HOUSER e HOSEK, 2018).

2.3. Educação de Professores: Formação Inicial e Continuada

A docência pode ser considerada uma das profissões com maior carga emocional e ainda maior stress por envolver um trabalho quotidiano que se baseia em interações sociais, que levam o professor a esforçar-se por regular não só as suas próprias emoções, mas também as dos seus alunos, pais e colegas, de acordo com Palomera *et al.*, (2018). Atualmente esta situação poderá ser agravada pelas possíveis mudanças que o papel do professor tem sofrido, vistas no aparente enfraquecimento do status social que uma vez lhe foi dado.

Se considerarmos que o ato educativo ocorre pela presença de dois atores fundamentais, educadores e educandos, deve necessariamente ser considerado como os primeiros que influenciam os sentimentos e emoções dentro de uma situação cultural específica, conforme García (2019). Diante do exposto, a função docente é de grande responsabilidade, intimamente ligada às competências socioemocionais que devem ter e ao seu nível de autoconsciência e predisposição, ao seu mundo emocional e comportamental, referente ao seu trabalho e ao seu comprometimento, tanto pessoal quanto social.

No que diz respeito à aprendizagem docente na formação inicial, Avalos (2018) refere-se ao processo pessoal de construção identitária que o professor deve realizar, tanto na preparação da docência como na construção do repertório de formas de ensino adequadas às situações de ensino que irá encarar.

Esta identidade ou forma de ser do professor implica, por um lado, ter uma base de conhecimentos essenciais para saber responder às especificidades da sua disciplina e, por outro, ter procedimentos de ensino que permitam aos seus alunos aprender, como discorre Avalos (2018). Sendo assim, é importante

destacar que o docente deve desenvolver uma magnitude de recursos e procedimentos de ensino como ser altamente capacitado na disciplina e valorizar a dimensão afetiva com competências socioemocionais adequadas para ajudar a construir essas habilidades nos outros, desenvolvendo e potencializando o que é essencial para que a aprendizagem ocorra dando sentido às relações que acontecem em classe e contribuindo para o crescimento não só de seus alunos, mas também de outros professores (GARCÍA, 2019; FERNÁNDEZ, 2018, PALOMERA, 2018).

Os professores precisariam de ferramentas para um procedimento eficaz tanto para prevenir como para tratar situações que alteram a convivência. Uma opção para o desenvolvimento de competências socioemocionais docentes encontra-se no período de formação docente, tanto inicial quanto contínua, constituem um momento fundamental para a realização não apenas de uma aprendizagem disciplinar, mas também de uma perspectiva integral que favoreça o crescimento pessoal dos acadêmicos. do ensino superior, bem como dos futuros professores, (ZAHONERO E MARTÍN, 2019).

No que diz respeito à formação inicial de professores, segundo Zahonero e Martín (2019), deve-se necessariamente considerar que o futuro professor realiza uma aprendizagem flexível, com pensamento reflexivo e crítico que se reflete no seu trabalho e em si mesmo. Portanto, além das metodologias de ensino e dos conhecimentos disciplinares, o professor também deve aprender aspectos relacionados à interação como confiança, compreensão, pensamento reflexivo, entre outros.

Portanto, melhorar a qualidade da formação inicial de professores torna-se fundamental formar professores de excelência (FRYMER, 2019) que permita proporcionar aos seus alunos semelhança de experiências, como o tratamento das relações interpessoais e da afetividade, pois na medida em que esse conhecimento é ensinado na formação, o professor adquire como habilidade e que o professor posteriormente volte a lecionar, terá impacto naquilo que o aluno

integra como competências, atitudes e valores que definirão a futura convivência cívica.

Aspectos como aceitação incondicional, compreensão e autenticidade são essenciais a serem considerados no modelo de ensino. Também emotividade, consciência do mundo interior, reflexão crítica sobre a tarefa docente para replicá-la com os alunos (FERNÁNDEZ, 2018).

No que diz respeito à formação continuada de professores, é um requisito fundamental para todo profissional que deseja desempenhar bem o seu trabalho e manter-se atualizado (AVALOS, 2018).

Além disso, seria interessante incluir os professores em programas realizados nas escolas que são realizados majoritariamente para alunos e pais, como observa Palomera (2019), para quem é fundamental construir espaços seguros para promover competências socioemocionais, onde as emoções podem ser compartilhadas, e, assim, criar consciência delas e dos processos envolvidos.

Que a escola promova o desenvolvimento destas competências, como refere Frisby (2019), é decisivo para o autoconhecimento das emoções e dos outros, favorecendo não só o desenvolvimento de pessoas estáveis, mas que também são responsáveis por relacionamentos saudáveis com os outros. García (2018) também apoia esse direcionamento, pois educar-se emocionalmente ajuda as pessoas a se entenderem de uma forma melhor, impactando seus níveis de confiança e capacidade de tomar decisões, o que resulta no planejamento de suas vidas e na capacidade de resolver problemas e conflitos que surgem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembrando a primeira reflexão mencionada neste trabalho, será muito necessário, se quisermos uma sociedade melhor, desenvolver nos professores competência socioafetiva ou relacional, entendida como desenvolvimento

humano no âmbito das relações interpessoais na formação continuada do professor. Tanto a literatura como as pesquisas nesse sentido dão luz sobre o caminho a seguir, o que implica cuidar dos espaços de formação dos professores, ou seja, que as instituições que formam professores, especialmente na formação inicial, transmitam conhecimentos que integrem competências, valores, atitudes e desenvolvimento humano.

Para que um professor consiga realizar processos reflexivos, de comprometimento, de compreensão, de apropriação e de impactar seus alunos e proporcionar uma formação de qualidade, a escola terá necessariamente que zelar pelos espaços de formação de professores, principalmente da formação inicial no que diz respeito a essas competências, que consideram a capacidade de refletir, de saber conduzir os alunos a processos de reflexão profundos, de se comprometer com sua profissão para despertar no aluno a autonomia e o comprometimento com a própria aprendizagem e dessa forma, possa ocorrer o desenvolvimento integral o que envolveria aspectos emocionais, morais e cognitivos, primeiro no professor para chegar ao aluno.

REFERÊNCIAS

AVALOS, B. **Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes**. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2018

CASASSUS, J. **La educación del ser emocional**. Santiago: Editorial Cuarto Propio. 2018

DELOS REYES, RDG e TORIO, VAG. **A relação entre o relacionamento professor-aluno especializado e a autonomia do aluno no programa de aprendizagem dinâmica** CVIF. Ásia-Pacífico Educ. Res. 2020, 1-11. doi: 10.1007/s40299-020-00532-y, 2020

DELORS, J. **La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI**. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 2018

DERAKHSHAN, A. **A previsibilidade do envolvimento acadêmico dos estudantes turcomanos através do imediatismo e da credibilidade não-verbal dos professores de língua persa.** J. Enseñ. Falantes de Persa Outros Lang. 10, 3–26. 2021

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** Documento principal; versão preliminar para discussão interna, out./nov. 2019. 21p. (mimeo)

DIAS, R.E. **Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.** 2019a. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

EUSCÁTEGUI-PACHÓN, R. **Transdisciplinariedad e interculturalidad investigativa en la formación de educadores.** Investigación y Postgrado, 34(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/8221>, 2019

FEO, R. **Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico.** Tendências pedagógicas, 25, 189–206. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/166>, 2018

FERNÁNDEZ, R. **Más allá de la educación emocional: La formación para el desarrollo personal del profesorado.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19, 195-253. 2018

FRISBY, BN. **A influência do contágio emocional nas percepções dos alunos sobre o relacionamento do instrutor, suporte emocional, trabalho emocional, valência e aprendizagem cognitiva.** Comum. Viga. 70, 492–506. doi: 10.1080/10510974.2019.1622584, 2019

FRYMIER, AB, GOLDMAN, ZW e CLAUS, CJ. **Por que o imediatismo não-verbal é importante: uma explicação sobre motivação.** Comum. P. 67, 1–14. 2019

GARCÍA, J. **La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.** Revista educación 36 (1), 97-109.2019

GASSER, L., GRÜTTER, J., BUHOLZER, A. e WETTSTEIN, A. **Interações em sala de aula emocionalmente favoráveis e percepções dos alunos sobre seus professores como atenciosos e justos.** Aprender. Instrução. 54, 82–92. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.08.003, 2018

GOLDMAN, ZW, GOODBOY, AK e WEBER, K. **Necessidades psicológicas de estudantes universitários e motivação intrínseca para aprender: um exame da teoria da autodeterminação.** Comum. Q. 65, 167–191. doi: 10.1080/01463373.2016.1215338, 2018.

HAVIK, T. e WESTERGÅRD, E. **Os professores importam?** Percepções dos alunos sobre as interações em sala de aula e o envolvimento dos alunos. Escandinavo J. Educ. Res. 64, 1–20., 2019.

HOUSER, ML e HOSEK, AM. **Manual de comunicação instrucional: Perspectivas retóricas e relacionais**, 2ª Ed. Nova York, NY: Routledge., 2018

MACINTYRE, PD, GREGERSEN, T. e MERCER, S. **Definindo uma agenda para a psicologia positiva em SLA:** Teoria, prática e pesquisa. Lang moderno. J. 103, 262–274. doi: 10.1111/modl.12544,2019

MERCER, S. e DÖRNYEI, Z. **Envolvendo alunos de línguas em salas de aula contemporâneas.** Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. 2020

Mottet, TP, Frymier, AB e Beebe, SA. “**Teorizando sobre comunicação instrucional**”, em Manual de comunicação instrucional: Perspectivas retóricas e relacionais, eds T. P. Mottet, V. P. Richmond e J. C. McCroskey (Boston, MA: Allyn & Bacon), 255–282,2018

NIEVA, J. y MARTÍNEZ, O. **Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad**, 8 (4), 14–21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu/cu/>,2019.

PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-Berrocal, P., BRACKETT, M. **La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias.** Revista electrónica de investigación psicoeducativa nº15. Vol. 6 (2). Pp. 437- 454,2018

PISHGHADAM, R., DERAKHSHAN, A., ZHALEH, K. e AL-OBAYDI, LH. **Disponibilidade dos alunos para frequentar aulas de EFL no que diz respeito à credibilidade, curso e sucesso dos professores:** Um estudo intercultural das percepções dos estudantes iranianos e iraquianos. Curr. Psicol. 2021:1738. doi: 10.1007/s12144-021-01738-z, 2021

PORTOCARRERO-MERINO, E. y BARRIONUEVO-TORRES, C. **Cultura pedagógica y competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. Investigación y Postgrado**, 34(1), 135-151. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/7780/4476>, 2019.

RANDÓN, M. **Memorias del encuentro: convivencia, conflicto y socio emocionalidad en la educación. Universidad de Antioquia.** Medellín. Facultad de educación. Pp. 49-65. 2018

SÁNCHEZ, C.A.G., GONZÁLEZ, B.S.G.D. e MARTÍNEZ, C.D.J.L. **O impacto das relações professor-aluno na aprendizagem de EFL.** COMO Colombiano J. Professores Engl. 20, 116–129., 2019

SELIGMAN, MEP. **PERMA e os alicerces do bem-estar.** J. Posit. Psicol. 13, 333–335. doi: 10.1080/17439760.2018.1437466, 2018

STRACHAN, SL. **O caso do instrutor atencioso**. Col. Ensinar. 68, 53–56. doi: 10.1080/87567555.2019.1711011, 2020

VIOLANTI, MT, KELLY, SE, GARLAND, ME e Christen, S.. Clareza do instrutor, humor, imediatismo e aprendizagem do aluno: replicação e extensão. *Comum. Viga*. 69, 251–262. doi: 10.1080/10510974.2018.1466718, 2018

WENDT, JL e COURDUFF, J. **A relação entre o imediatismo do professor, as percepções de aprendizagem e os resultados dos cursos de pós-graduação mediados por computador, principalmente entre estudantes internacionais asiáticos matriculados em uma universidade dos EUA**. *Internacional J.Educ. Tecnologia. Alto. Educ.* 15, 1–15, 2018

YIN, LC, LOREMAN, T., MAJID, RA e ALIAS, A. **Escala das disposições para a pedagogia amorosa (DTLP): Desenvolvimento de instrumentos e análise demográfica**. *Ensinar. Professor Educ.* 86:102884. doi: 10.1016/j.tate.2019.102884, 2019

ZAHONERO, A. MARTÍN BRIS, M: **Cómo organizar espacios y tiempos en la universidad, centrados en las personas**. Rd. Pirámide-Anaya, Madrid, 2019.

A LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Kátia Gama Monteiro Fontenelle⁵

RESUMO

Para a formação de leitores a Literatura tem um papel fundamental, pois através dela os estudantes começam seu aprendizado e por isso é importante fazer com que eles tomem gosto pela leitura, pois assim vão moldando paulatinamente sua formação acadêmica e para que isso ocorra devem ser estimuladas e capacitadas para assim se desenvolverem na sociedade a qual vivem. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo, exploratório. O presente artigo tem como abordagem a importância da literatura como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral da criança na alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Para conseguir alcançar essa meta os docentes precisam usar a forma relacionar o aluno com suas experiências de vida, seus aprendizados adquiridos anteriormente para a partir daí continuar desenvolvendo a sua formação integral. O docente desempenhará o papel de intercessor e intermediário na construção de aprendizado dando ao aluno condições para que ele se desenvolva e se capacite progressivamente. O artigo está fundamentado na pesquisa bibliográfica em Abreu e Gonçalves (2020), Solé (2012), Vygotsky (2009), Kleiman (2019), Zilberman e Lajolo (2019), que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho no que se refere a importância da literatura infantil como recurso pedagógico.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Escrita. Alfabetização

ABSTRACT

Literature plays a fundamental role in the formation of readers, as through it students begin their learning and therefore it is important to make them enjoy reading, as this gradually shapes their academic training and for this to happen they must be encouraged. and qualified to develop in the society in which they live. A qualitative, descriptive, exploratory study was developed. This article addresses the importance of literature as a pedagogical resource for the child's integral development in literacy in the initial grades of Elementary School I. To achieve this goal, teachers need to use the way to relate the student to their life

⁵**Graduação:** Licenciatura em Letras/ UFA- Universidade Federal Do Amazonas; **Pós-graduação:** - Literatura Brasileira – Em Andamento; **Mestrado:** Maestría em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – Unida Paraguay. katiakael@yahoo.com.br

experiences. , your previously acquired learnings to then continue developing your comprehensive training. The teacher will play the role of intercessor and intermediary in the construction of learning, providing the student with conditions so that he or she can develop and become progressively qualified. The article is based on bibliographical research in Abreu and Gonçalves (2020), Solé (2012), Vygotsky (2009), Kleiman (2019), Zilberman and Lajolo (2019), which were fundamental for the development of the work with regard to importance of children's literature as a pedagogical resource.

Keywords: Literature. Reading. Writing. Literacy

1. INTRODUÇÃO

Os métodos e táticas para o ensino da leitura assim como a escrita são de grande importância para uma aprendizagem significativa, uma vez que a etapa escolar deve ser uma experiência prazerosa, repleta de sentido e significado, onde não se gere ansiedade diante dos erros, mas sim sirvam para fortalecer o aprendizado principalmente nas séries iniciais na escola, (CAMARGO, SILVA, 2020).

A literatura infantil, segundo Solé (2012) é um elemento importante no fortalecimento dos métodos de ensinar a ler e a escrever na fase pré-escolar, levando em consideração que a literatura desempenha um papel valioso no processo individual de cada criança, pois permite potencializar o desenvolvimento cognitivo que favorece as habilidades comunicativas e sociais, por sua vez, o desenvolvimento psicomotor que começa a se estruturar nos primeiros anos de vida, pois vincula meninas e meninos a diversos tipos de experiências em relação aos textos literários e estabelece uma ligação amistosa entre um responsável que lê e o/a menino/a que ouve, pois ele/a idealiza e reelabora o que escutou. Essa conexão é fundamental para fazer com que a leitura se torne uma ação prazerosa.

No caso da Educação Infantil de acordo com Domingos *et. al* (2021) são os professores que devem oferecer alicerces concretos na obtenção do aprendizado do ler e redigir, pois é um ato que será colocado em exercício ao longo da vida, mas nos primeiros anos é onde os professores devem adotar comportamentos de exemplo no gosto pela leitura, na promoção do hábito de leitura e na disponibilização de meios para que essas crianças possam adquirir esses hábitos e, assim suscitem conhecimentos marcantes em suas vidas. Do mesmo jeito, quando um docente faz a leitura para seus estudantes está expandindo suas maneiras de se comunicar, permitindo assim que os/as e meninos/as consolidem suas ideias, inventividade e através da repetição possam adquirir hábitos importantes ao iniciar a leitura e a redação, contribuindo com que esse costume o leve a ter prazer no que está fazendo, sem que seja uma situação forçada.

Abreu e Gonçalves (2020), consideram a literatura infantil como um elemento importante para consolidar as metodologias de ensino e aprendizado ou seja ler e escrever no Ensino Fundamental I, considerando que a literatura exerce uma função importantíssima no processo individual de cada aluno, pois permite potencializar o desenvolvimento cognitivo que promove habilidades comunicativas e sociais e, por sua vez, o desenvolvimento psicomotor que é iniciado logo nos primeiros anos de vida, pois atrela as crianças com diversos tipos de experiências em relação aos textos literários e estabelece um vínculo afetivo entre o adulto que lê e a criança que ouve, pois ela imagina e recria o que escutou. Essa conexão contribui consideravelmente por tornar a leitura agradável.

Por esta razão, é importante a participação de alguns agentes educativos (papel docente e família) e a implementação de estratégias lúdico-criativas envolvendo o uso adequado de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), (FERREIRA, OLIVEIRA, 2020).

As experiências literárias concebem nos meninos e nas meninas o confronto da vida real com a fantasia através das histórias, o que lhes permite

fortalecer o ato de imaginar e de criar, a aquisição de novo vocabulário, o reconhecimento do mundo através das histórias, a recriação de imagens, e conhecendo-se. Essas experiências oferecidas as crianças devem ser significativas, a partir da exploração de mundos simbólicos que conduzam a uma aprendizagem eloquente, permitindo a aplicação do conhecimento no seu cotidiano, o que não implica o ensino das letras de forma descontextualizada, mas sim a interpretação consciente das diversas coleções literárias, que são a coleção de livros e materiais de leitura oferecidos nas bibliotecas da primeira infância, esses materiais são organizados em diferentes gêneros literários, poesia (canções de ninar, canções, histórias corporais, rodadas, dísticos e todo o repertório que é transmitido de voz para voz), narrativa (lendas da tradição oral, histórias sobre acontecimentos reais ou fantásticos, histórias clássicas que circulam e são comunicadas de pessoa para pessoa ou que foram recolhidas em versões escritas) livros ilustrados (em primeiro lugar, há livros para crianças que são centrados na imagem e muitas vezes, sem recorrer às palavras, contam histórias simples para tocar, olhar, manipular e até morder. Em segundo lugar, existem livros-álbum que propõem um diálogo entre o texto e a ilustração para convidar o leitor à construção de sentido) livros informativos (compondo os vários campos do conhecimento; ciências naturais e sociais, culinária, artes, hobbies, artesanato e culturas), (BERK, CAMPANINI, ROCHA, 2018).

De acordo com Camargo e Silva (2020), a língua e a alfabetização são priorizadas em toda a educação como ferramentas para pensar contextos e ferramentas culturais para acessar a participação na sociedade, na cultura e na aprendizagem. O conhecimento dos professores sobre formas de promover a linguagem e a alfabetização é, portanto, fundamental. Quando os professores conseguem articular com confiança e refletir criticamente sobre as suas pedagogias e tomada de decisões, e são apoiados através de aprendizagem profissional e de políticas, professor-criança, podem fornecer uma base sólida para o desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças.

As crianças nascem com uma capacidade inata de comunicar, de desenvolver um sistema de conhecimento e de expressão, que lhes permite começar a compreender o mundo que as rodeia' (FARRELL *et al.*, 2022). Essas capacidades de aprendizagem de línguas, de desenvolvimento de sistemas de conhecimento e de expressão, constituem bases linguísticas para o desenvolvimento da produção de sinais e de formas de linguagem escrita e visual, (PETERSON E FRIEDRICH, 2021). Para as crianças, a participação em atividades valiosas de alfabetização da infância pode incluir contar e ouvir histórias e a leitura compartilhada de livros de histórias, incluindo interações lúdicas em torno da linguagem. Nesse sentido, a alfabetização precoce é entendida como os conhecimentos, habilidades e disposições que são desenvolvidos nos primeiros anos da infância e constituem os fundamentos afim de que os alunos consigam se comunicar, compreender e expressar de forma oral e nas formas de redigir a linguagem (FARRELL *et al.*, 2022).

A alfabetização e o letramento estão fundamentados no aprendizado do código linguístico e no entendimento destes princípios ao exercício em sociedade, pois tanto escrever, quanto falar, são ferramentas de inclusão e interação com o ambiente social e cultural que se vive. A função social da literatura é colaborar para a compreensão do ambiente que ele convive através do pensamento crítico e pela indagação propiciados pela leitura. É entre os 6 anos de idade que se começa a formar uma pessoa que sabe criticar e questionar os ensinamentos que lhe são dados dentro do ambiente o qual ele faz parte (CALDIN, 2019).

De acordo com esses significados, a literatura infantil na qualidade de ferramenta didática pedagógica de respaldo para a obtenção da leitura e escrita, e princípio para aumento e compreensão de tudo que o cerca de maneira prazerosa e ativa, é importante sabermos como a literatura infantil influencia na formação integral da criança, que dará acesso ao segmento do aprendizado de leitura e escrita e seu uso em sociedade de forma contundente, permitindo outros aprendizados (SOARES, 2001).

Como discorrem Alves e Bego (2020), as ferramentas que auxiliam os docentes na realização das atividades nas classes são primordiais, e a literatura infantil é um recurso muito valioso e prazeroso para o crescimento total do estudante. Sousa e Bernadino (2011) informam que as experiências de vida são condições e situações pelas quais as crianças se fundamentam, e a literatura infantil é um instrumento que favorece para esse crescimento, através da intervenção do docente. Se utilizada de maneira deliberada no decurso do ensino e aprendizado, as histórias infantis se colocam como um meio rico para as metodologias usadas pelo professor.

O papel desempenhado pelo aluno também é de suma importância nessa ação, pois dentro das classes, as histórias devem ser utilizadas pelo professor de forma a incentivar o pensamento crítico, sua inteligência e talento através de recontar e de criar outras histórias escritas por ele mesmo, dando-lhe a chance para que ele possa interagir e também dê a sua apreciação (ANTUNES e OLIVEIRA, 2017). Sendo assim, é fundamental que a utilização desse material pedagógico seja ministrada de forma a aguçar a atenção do aluno, pois aprender de forma a não ter a participação do mesmo, pode não trazer benefícios para o progresso da criança.

Em suma, a literatura infantil é importante para ser implementada como ferramenta pedagógica nas salas de aula desde cedo, pois facilita o desenvolvimento de ensino-aprendizagem de maneira mais prazerosa e prazerosa, cativando o interesse individual de cada criança, (CONCEIÇÃO, SILVA, RAMOS, 2018).

2. O desenvolvimento Infantil a partir da Literatura

De acordo com Kleiman (2019), nos vários passos de desenvolvimento de meninos e meninas, eles atravessam estágios de aprendizagem para obter,

aperfeiçoar e diversificar habilidade no campo da cognição, na questão motora, emocional e social. Exercer determinados hábitos traz a definição dos traços individuais da criança, sendo assim, é fundamental dar a contribuição para que o trajeto desse desenvolvimento infantil aconteça nas mais perfeitas condições possíveis. A literatura tem um lugar de grande relevância nas fases do desenvolvimento da menina e do menino. Ao estimular a criança a ter o hábito de ler, espontaneamente você está colaborando para que ela amplie ainda mais a fantasia, aprendendo a se concentrar, atenciosamente e trabalhar seu aspecto socioemocional.

Através da Literatura Infantil as meninas e meninos têm a chance de apoderar-se do conhecimento sobre a história e a cultura dos seres humanos, além de reinventar os acontecimentos. Por isso, quanto mais forte a assimilação, maiores serão as situações de crescimento pleno do conhecimento e do pensamento, dentre outras competências psíquicas. Pela posse da expressão do outro, levando em conta os livros de Literatura Infantil, a criança transforma-se, pois consegue “[...] conceber aquilo que não enxergou, assim como o que não viveu” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A relação das crianças com a literatura pode oferecê-las, desde os primeiros anos de vida, oportunidades de fazer descobertas não somente quem elas são, mas assim como quem elas desejam e podem ser. Tanto dentro do seu lar como onde estuda tem -se notado que as crianças que obtiveram a chance de ouvir leituras e narração de contos nos primeiros anos na escola aperfeiçoam sua fala tornando-a maior e variada, apoderam-se das características adequadas a linguagem escrita e aperfeiçoam significados sobre o que é redigido, em meio a outros (CUNHA, 2002).

A literatura infantil tem a condição de atrair um entrelaçado de anseios, preferências, direções e conceitos, a partir da sua integração com o local em que a menina e o menino pertencem, através dos livros adequados para o aspecto de cada criança. Nesse interim, inicia-se o encantamento da criança pela literatura,

por estar num momento de misturar o mundo fantástico e o real, e, nesse sentido, a literatura voltada para criança oferece condições para a ampliação do seu universo imaginário, de ideias e de princípios que o levem a uma conduta correta de forma prazerosa. A literatura imprime determinados valores, como a empatia em relação ao outro, a reciprocidade, a preservação da natureza e a independência, tendo um aporte fundamental para a formação de pessoas mais empáticas (MALLMANN, 2011).

A literatura é fundamental na instituição de ensino por ser instrumento indispensável para que o estudante tenha conhecimento do que verificar em seu entorno, tendo condições de dar explicações das diversas circunstâncias e de escolher sentidos com os quais se identifica (BARROS, 2018).

2.1. Os benefícios que a criança pode adquirir mediante o contato com o livro literário

De acordo com Cordeiro e Moura (2020), o brincar, a arte, a literatura e a exploração do ambiente são as atividades norteadoras da primeira infância, longe de serem ferramentas ou estratégias pedagógicas, que servem como meio para alcançar outras aprendizagens, por si só possibilitam a aprendizagem.

Para Coutinho (2018), ela contribui com o imaginário de meninos/as, concedendo-lhes chances e possibilidades de inventar, dando-lhes opções de colocar em prática seu entendimento e a adquirir cultura de maneira livre.

[...] A literatura, é uma transformação daquilo que é autêntico, é a verdade criada de acordo com a alma do artífice e transmitida novamente através da linguagem para as maneiras, que são os gêneros, e com os quais ela se une seguindo-se em um nova etapa de vida. Passa, assim, a tornar-se outra vida, livre, independente do seu criador e conhecimento da realidade de onde decorreu. Os episódios de onde se originaram perderam a veracidade primitiva e contraíram outra, devido ao pensamento do artista. São agora situações de outro caráter, diferentes das formas naturais pretendidos pela ciência ou pela história ou pelo social, (COUTINHO, 2018, p. 52).

A literatura é uma das ideias mais acentuadas para o processo intelectual de crescimento do ser humano, porque sua ferramenta é a palavra, sua concepção e sua representação mental, fundamentalmente o que conceitua a condição de unidade da pessoa. O/a menino/a precisa ter condições de acessar à literatura, integrando e adaptando-se ao imaginário e ao real, com o objetivo de atender suas necessidades internas e anseios fantasiosos. A sugestão da literatura infantil é que sejam aperfeiçoados o lado emocional, o sentimento, a percepção, a concentração e o imaginário da criança, (ABREU, GONÇALVES, 2020).

Vivemos em meio a uma sociedade capitalista em que as ferramentas tecnológicas e as mídias digitais onde as crianças são alvo em grande escala, fazendo com que elas passem a consumir sem nenhuma medida. Porém a literatura, ao oposto, consegue oferecer à criança situações que fazem prender a sua atenção induzindo-as ao aprendizado de escutar atentamente, escapando mesmo que seja por pouco tempo dos meios digitais imediatistas, propiciados pela TV (FERNANDES, 2020).

Segundo Furtado e Oliveira (2020), a literatura infantil é demarcada por um vasto agrupamento de criações literárias a toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento por meio de palavras. Ela é definida não somente pelo documento que é o resultado dessa forma de expressão, mas também por se dirigir a um público em particular, o qual tem atributos que o determinam: ou seja, fazem parte de uma faixa etária, uma estimulação por parte da família, um relacionamento com o ambiente escolar e uma vivência com a comunidade, ou seja, trata-se de uma criança que ainda não suplantou uma circunstância que, se é transitória e breve, não deixa de ser importante.

Não tem muito tempo que, segundo Coelho (2000) a literatura infantil era apontada como um gênero acessório, e considerada pelo adulto como algo infantil (do mesmo nível que as brincadeiras) ou benéfica (forma de passatempo). Revalidar e valorizar a literatura infantil, como o principal meio de consciência dentro da vida acadêmica das comunidades, é bem atual.

De acordo com Coutinho (2018), uma maneira de entender o que está ao nosso redor e em seu entorno é através da literatura infantil, sua missão é precisamente fazer com que a criança tenha um olhar mais aguçado de tudo que está ao seu redor, fazendo-a mais atenta e perspicaz, frente ao meio social a qual está inserida, aumentando de maneira considerável e organizada o seu modo de pensar. A literatura infantil tem a capacidade de criar a fantasia, de trazer esclarecimentos aos equívocos em relação a tantos questionamentos, de encontrar novos significados para resolver dúvidas e estimular a curiosidade do leitor infantil.

A literatura infantil tem por meta fazer com que os sonhos se tornem reais, é um importante meio em favor a metodologia de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento da criança, de sua satisfação e encantamento. A literatura infantil na primeira etapa da aprendizagem do/a menino/a tem função orientadora e civilizadora (ZILBERMAN & LAJOLO, 2019, p. 467).

A literatura infantil ajuda ao menino e menina em seu progresso de crescimento e integração, sendo que nessa etapa os desejos da criança dizem acerca, especialmente ao som, ao ritmo, a episódios individualizados, os livros com poucos escritos, muitas ilustrações e versos, com desenhos de animais e objetos conhecidos e imagens ligadas ao universo infantil. Sendo que nesse desenvolvimento literário encontra-se o local especial para incentivar o sujeito como criador das conjecturas mágicas, como afirmam Zilberman & Lajolo (2019).

A literatura é uma ferramenta de mediação para a desenvoltura da criança de maneira sólida contribuindo de maneira contundente no seu ensino e aprendizado, sua qualidade educativa contribui de maneira prática na formação do/a menino/a, em seu reconhecimento do mundo ao seu redor, assim como das pessoas, e tudo que envolve as múltiplas culturas, línguas e da sua própria maneira de ser. Segundo Filho:

[...] A literatura é uma metodologia oral que traz um desenho e um olhar sobre o mundo que estão baseadas no autor de literatura, onde ele tira informações do universo ao seu redor para fazer com que o leitor estruture seu mundo cultural. “Uma cultura ‘é constituída de uma associação que contém inúmeras normas, símbolos, mitos e imagens que invadem a pessoa em sua intimidade estruturando seus instintos, orientando as suas emoções” (FILHO 2007, p. 33).

Em resumo, atentando a leitura como um êxito que ocorreu paulatinamente, -percebe-se que a mesma é um componente primordial no desenvolvimento e na constituição do aprendizado da criança, e que está demasiadamente além do reconhecimento mecânico das linhas escritas, mas no interesse e como consequência a descoberta diligente através dela, entendemos que a enorme exposição em volta das possibilidades advindas da literatura infantil, que possa, sobremaneira, colaborar para formar leitores ávidos e aptos, e como consequência adquirirem uma aprendizagem significativa da criança no processo de ensino e aprendizado, pois como cremos que o primeiro momento com os livros deve ocorrer nos primeiros anos de vida da criança e de preferência com na sua família (LAJOLO, 2018).

A família é uma peça fundamental no que se refere ao desenvolvimento educacional, sendo que ela deve ter em mente o dever de proporcionar condições para que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade, o prazer pela leitura e pela escrita, criando condições na vida da mesma na conquista de conhecimento e comunicação em situações formais e não formais. Assim como a instituição de ensino é responsável, a família também tem responsabilidade pelo ensino-aprendizagem, pois quando essas duas instituições resolvem cooperar e atuar juntas buscando meios e planos de conhecimentos, com certeza esse processo de ensino-aprendizagem é alterável, útil, expressivo trazendo prazer para todos os grupos que têm envolvimento com a escola. É fundamental ressaltar que quando as tarefas são divididas com toda a equipe, as vitórias são mais envolventes têm um grande significado em todos os âmbitos sociais, (FREITAS, 2018).

2.2. Contribuições da literatura para futuras aprendizagens e a relação com as práticas orais e escritas na escola.

O período mais fundamental que meninos e meninas vão vivenciar dentro do contexto escolar será aprender a ler a escrever. Segundo Dadrino e Soares (2017), quando o ser humano é alfabetizado o objetivo é que ele possa usar o alfabeto como código e através dele se expressar como se estivesse falando. Segundo os autores é uma vitória pois, através da compreensão do que está sendo escrito, saber ler significa um grande avanço na sua vida. Já o letramento é o exercício de como aplicar essa metodologia de leitura e escrita na sociedade onde vive, fazendo com que a pessoa se interaja com a cultura.

Objetivando o aprender a ler e a escrever com destreza e habilmente é primordial que a criança desempenhe algumas funções, dentre elas falar fluentemente, assim como compreender que as palavras e as letras que a formam podem representar diferentes sons, e a literatura infantil é uma recurso pedagógico, ou seja, é um meio que poderá contribuir significativamente nesse primeiro momento, (ARTEMAN e VARGAS, 2021). Ao fazer o uso desse recurso ele vem contribuir sobremaneira de forma que a menina e o menino aumentem seu rol de aprendizado e compreenda que a fala é traduzida através dos símbolos, o qual é chamado de alfabeto (FREITAS, 2018).

Ao acessar livros de literatura a compreensão do aluno/a é aguçada fazendo que ele/a entenda que a fala pode ser expressa também de forma palpável e que cada uma possui seus significados, (EBERHARDT e SOARES, 2018). Sendo assim, Silva e Ribeiro (2017) ressaltam que é de suma importância que o docente alfabetizador, deve fazer com que seus alunos tenham o desejo de aprender a ler através dos livros literários, fazendo que esse gostar de ler ajude ao aluno a desenvolver competências que vão contribuir com o seu aprendizado.

Ao abordar o tema letramento, sabe-se que ele pode acontecer antes mesmo que o/a menino/a já sejam alfabetizados/as, porque eles/as conseguem

comunicar-se desenhando e muitas vezes rabiscando, pois na sua imaginação ele está externando e expressando aquilo que ele vivencia no seu cotidiano. Sendo assim, a literatura Infantil vem contribuir de forma que o/a aluno/a desenvolva a capacidade de imaginação, construindo, idealizando o que ele escutou, e assim da sua maneira imaginar o que compreendeu da história que foi lida. Soares e Datrino (2017) discorrem que por meio da leitura de livros de literatura as crianças são impelidas a desenvolverem tais habilidades, pois ao escutar as histórias têm capacidade de através de desenhos expor o que foi dito ou até conta história na sua forma de entendimento.

A literatura infantil propicia o desenvolvimento da fala, assim como da linguagem de maneira prazerosa, fazendo com que a forma de criar seja espontânea analisando fatos e experiências, e finalmente, é uma forma de inteirar-se com o espaço o qual está inserido de forma lúdica, (MONTEIRO e NASCIMENTO, 2020). Por isso, é muito importante a leitura de contos, fábulas, lendas, transmitindo de forma participativa, proporcionando a atuação dos estudantes, de forma proposital se faz fundamental pois é uma metodologia fundamental para os próximos aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento emocional, social, psicológico e cognitivo de meninos e meninas é muito importante o uso da literatura na alfabetização no Ensino Fundamental I. Sendo assim, as crianças acreditam fazer parte da história aprendendo a falar corretamente e também a usar perfeitamente a escrita. É de responsabilidade do docente oferecer instrumentos que deem seus estudantes oportunidades para pensar e fortalecer suas capacidades de forma real, assim como a usar um olhar crítico daquilo que o cerca e o que a sua imaginação cria a

respeito do mundo ao seu redor, pois através da literatura a criança vai desenvolver a fala e a escrita, contribuindo para a resolução de situações difíceis que possam surgir em sua vida de uma maneira mais tranquila e atraente.

Os livros literários auxiliam no desenvolvimento e resolução de problemas que podem surgir na vida cotidiana de cada aluno. A criança aperfeiçoa-se como um agente em seu ambiente, pois é um instrumento motivador para estimular o raciocínio de forma crítica, condição fundamental para viver em meio a comunidade, além de ser um instrumento pelo qual o estudante tem acesso a história e cultura dos povos, o que contribuirá sobremaneira a entender melhor o mundo que o cerca e como deve fazer parte dele, fortalecendo o conhecimento que será adquirido no transcurso da sua vida escolar.

Compreender o conjunto de letras que compõem o alfabeto representado por símbolos é um dos quesitos oferecidos através da literatura, pois ele traz a proximidade e oferece o contato com o programa linguístico desde a primeira infância. Ao interagir com os contos, lendas, que lhes são contadas colaborará para sua capacitação, como a imaginação e a verbalização das palavras, fundamentais para instruir-se na leitura e na redação que estão presentes na vida em sociedade, nas práticas cotidianas.

Sendo assim é fundamental, utilizar a literatura nas classes, com o objetivo não apenas lúdico, mas com o entendimento de que significados indispensáveis para um desenvolvimento saudável de sua experiência colaborará para constituir cada criança que tenha uma formação crítica, e assim, posteriormente, possam desempenhar essa habilidade de fazer críticas como cidadão, porque, se transformando em leitores assíduos, estarão bem esclarecidos e aptos para se colocarem com uma postura diante as dificuldades que possam surgir no decorrer de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. R.; GONÇALVES, R. M. **O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança:** uma revisão bibliográfica. Research, Society and Development, 9(5), e66953078-e66953078. 2020.

ALVES, Milena; BEGO, Amadeu Moura. **A celeuma em torno da temática do planejamento didático-pedagógico:** Definição e caracterização de seus elementos constituintes. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 71-96, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/14625/20102> . Acesso em: 15 set. 2022.

ANTUNES, Tiana Andreza Melo; DE OLIVEIRA, Thaís Martins. **A literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais:** a importância dos contos. Revista de Letras, v. 19, n. 26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/6962> . Acesso em: 15 set 2022.

ARTEMAN, Andreína de Melo Louveira; DA SILVA VARGAS, Priscila Demeneghi. Consciência fonológica na educação infantil: uma análise de práticas pedagógicas. Realização, v. 8, n. 16, p. 132-150, 2021. Disponível em: <https://200.129.209.78/index.php/realizacao/article/view/15105/8324>, Acesso em: 20 set. 2022.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BERK, A; CAMPANINI, B.D; ROCHA, M. B. **A elaboração de materiais didáticos voltados para a Literatura infantil:** uma estratégia de educação Ambiental. Experiências em Ensino de Ciências v.13, n.3, e 1-15, 2018.

CALDIN, Clarice Forkamp. **A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças).** 2019. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMARGO, M. A. S.; SILVA, M. J. P. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável.** Revista ESPACIOS. Vol. 41 (Nº 09) Ano 2020.
COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil. São Paulo: Ática, 2000.

CONCEIÇÃO, G. R.; SILVA, L. C.; RAMOS, E. **A Importância Da Leitura Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental:** Uma revisão bibliográfica. 2018.

CORDEIRO, L. B.; MOURA, L. T. **Leitura deleite como forma de estímulo em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.9, dez. 2020.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 9-10)

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura infantil**: Teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DATRINO, Roberto Cezar; SOARES, Gleici Aparecida Pereira. **As contribuições da literatura infantil na alfabetização e letramento**. Revista de Pósgraduação Multidisciplinar, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 267-276, june 2017. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2022.

DOMINGOS, G. P.; MESQUITA, L. E. S. H.; SERGIO, M. Z.; AMORIM, P. A. B.; MACHADO, T. R. **A Importância da Leitura na Educação Infantil**. Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 7(6), 669-680. 2021.

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**. XVIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL, p. 1-11, 2018. Disponível em: <
<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/5%20-%20mostra%20de%20trabalhos%20de%20prof.%20da%20rede/trabalhos%20completos/a%20importancia%20da%20literatura%20infantil%20no%20processo%20de%20alfabetizacao%20e%20letramento%20dos%20educandos%20do%201%c2%ba%20ciclo%20do%20ensino%20fundamental.pdf> acesso em: 01 set. 2022.

FARRELL L, EADIE T, MCLEAN-DAVIES L, et al. **Alfabetização para a cidadania ao longo da vida**. Australian Journal of Language and Literacy 45: 309–323. 2022
FERNANDES, T. Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras. Revista Teias v. 2, n. 60, pag. 1-14, 2020.

FERREIRA, L. C.; OLIVEIRA, R. L. **A contação de histórias como prática educativa**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 66-75, maio-agosto de 2020.

FILHO, Domicio Proença. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2007.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. Práxis Educacional, v. 8, n. 13, p. 233-

251, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715> . Acesso em: 17 set 2022.

FURTADO, C. C; OLIVEIRA, L. **Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração alpha**. Páginas a&b. S.3, nº especial, p.60-73, 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2018.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional: Despertando os valores morais**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Biblioteconomia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MONTEIRO, Edemar Souza; NASCIMENTO, Fabiana Flavia M. **Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância**. Revista da Faculdade de Educação, v. 33, n. 1, p. 53-69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4785/3670>. Acesso em: 17 set 2022.

PETERSON S, FRIEDRICH N. **Vendo o desenho, a fala e a escrita de crianças pequenas através da lente da “linguagem como contexto”**: implicações para a avaliação da alfabetização. Revista Internacional de Educação Infantil 30(1): 106–121. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 2012.

DE SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. **A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Revista de Educação, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=bernardino%2c+andrezza+dalla%3b+souza%2c+linete+oliveira+de.+a+conta%3%a7%3%a3o+de+hist%3%b3rias+como+estrat%3%a9gia+pedag%3%b3gica+na+educa%3%a7%3%a3o+infantil+e+no+ensino+fundamental.+educare+et+educarerevista+de+educa%3%A7%3%A3o.+S%3%

A3o+Pau lo%2C+v+06%2C+n%C2%BA12%2C+p.+235-249%2C+jul.%2Fdez.+2011&btnG=. Acesso em: 18 set. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: MartinsFontes, 2009

ZILBERMAN, Regina;LAJOLO, **Marisa. A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, v.1. 467p.,2019.

A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Cleide Rufino da Silva⁶

Educia Neri da Silva⁷

RESUMO:

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a inteligência emocional na Educação infantil como uma importante dimensão do desenvolvimento humano. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo, na qual buscamos respaldo para apontar a importância de se trabalhar a inteligência emocional na Educação infantil na esfera escolar visando a obtenção de qualidade no processo educacional. E para que essa aprendizagem aconteça de forma significativa e dinâmica, o professor tem como apoio a técnica dos livros infantis, jogos, brinquedos, músicas e brincadeiras. A partir da dificuldade dos profissionais da educação em lidar com alguns comportamentos agressivos e inesperados das crianças, buscamos elucidar o conceito de Inteligência Emocional, sua definição e importância, a fim de compreender mais sobre o tema proporcionando uma educação emocional afetiva. Analisando o desenvolvimento emocional desde o início da vida, buscou-se propostas que ajudem a desenvolver da melhor maneira as competências afetivas dos pequenos. Verificou-se que ao iniciar a abordagem emocional desde cedo, o infante terá mais chances de se tornar um adulto responsável e consciente de suas emoções, o que impõe a necessidade de se trabalhar a Inteligência Emocional desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Desenvolvimento. Educação Infantil.

ABSTRACT:

This article presents a reflection on emotional intelligence in early childhood education as an important dimension of human development. The methodology used was bibliographical and field research, in which we sought support to point out the importance of working on emotional intelligence in Early Childhood Education at school, aiming to obtain quality in the educational process. And for

⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso; **Pós-graduação:** Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Panamericano. cleiderufinosilva@hotmail.com

⁷**Graduação:** Licenciatura em Letras, UNEMAT/ Universidade Estadual do Mato Grosso. Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Especial -AJES /Educação Infantil/Práticas em sala de aula -FACULDADE -UNINA.

this learning to happen in a meaningful and dynamic way, the teacher is supported by the technique of children's books, games, toys, music and games. Based on the difficulty faced by education professionals in dealing with some aggressive and unexpected behaviors of children, we seek to elucidate the concept of Emotional Intelligence, its definition and importance, in order to understand more about the topic by providing an affective emotional education. Analyzing emotional development from the beginning of life, proposals were sought that help develop the affective skills of children in the best way possible. It was found that by starting an emotional approach from an early age, the child will have a greater chance of becoming a responsible adult aware of their emotions, which imposes the need to work on Emotional Intelligence from an early age.

Keywords: Emotional Intelligence. Development. Child education.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa relatar a inteligência emocional e a aprendizagem da criança, no Centro Municipal de Educação Infantil Nibele Vefago, sua compreensão de mundo por meio da literatura infantil, jogos e brincadeiras, trazendo para o foco quanto a inteligência emocional vem amadurecendo as capacidades de socialização. Observamos que por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras e literaturas, a maneira que a criança ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo ao seu modo é diretamente afetado. Podendo ela expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e conhecimentos novos que vão se incorporando a sua vida, utilizando uma das qualidades mais importantes, aprende a gerenciar seus sentimentos, que é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar a solução.

Nesse sentido, a estimulação do desenvolvimento da inteligência emocional através de livros infantis, dos jogos, das brincadeiras, do faz-de-conta, revela formas diferentes das crianças construir suas relações. Através de expressões usadas pelas crianças como maneiras diversas de interagir.

Percebemos que, a brincadeira é uma ação que está associada à infância; e é por meio dela que a criança que brinca, vivencia um cenário articulado e a dimensão imaginária, sendo impulsionada a conquistar novas possibilidades de criação, sendo assim possível manter a ponte entre o mundo imaginário e o mundo real.

[...] A experiência do brincar e as emoções que são resultantes desta vivência cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, sendo marcada ao mesmo tempo pela comunidade e pela mudança". A criança pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio de relações que estabelecem com os outros, adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim, recriada a partir do que a criança traz de novo com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura [...] (BORBA CITADO POR BRASIL, 2000, p. 32).

Considerando a percepção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional juntamente a importância do brincar na Educação, e que este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, é, impossível não associar o lúdico com o processo de construção de autoconhecimento emocional.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

O conceito de inteligência emocional foi desenvolvido ao longo do último meio século, surgindo pela primeira vez em 1990, por Peter Salovey e John D. Mayer que ao redefinirem as inteligências pessoais de Gardner, cartografaram o modo de trazer inteligência às emoções, criando o conceito de inteligência emocional. De acordo com Mayer e Salovey (1997, citado em Mayer, Salovey & Caruso, 2004) a inteligência emocional é o conjunto de quatro capacidades distintas que interagem entre si: a percepção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, com a finalidade de promover melhores emoções e pensamentos.

Goleman (2006) define inteligência emocional como a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos. A análise de inteligência emocional e das respetivas dimensões, foi evoluindo ao longo do tempo, deste modo Goleman simplificou o seu modelo original, de cinco para quatro domínios: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007).

O saber gerir as emoções remete-nos para o domínio das competências emocionais, que ao serem trabalhadas e desenvolvidas permitirão, em todo o contexto escolar um ambiente mais saudável e rico em aprendizagens. Damásio (1995) clarifica e Goleman (1999) defende que as pessoas emocionalmente competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional.

2.1. Brincadeiras, jogos, músicas, literaturas como ferramenta lúdica no contexto da aprendizagem e gestão de conflitos

As emoções encontram-se inerentemente relacionadas com o conflito, ou seja, ativamos as emoções com o conflito e este, por sua vez, também as estimula (SÁNCHEZ, 2014). As emoções podem dificultar uma gestão positiva do conflito por diversos motivos: interferem na nossa atenção; a sua demonstração pode tornar-nos vulneráveis à manipulação; e as emoções dificultam o pensamento objetivo e preciso (MACIEL, 2013). No entanto, a capacidade de lidar positivamente com as emoções aumenta a possibilidade de se alcançarem os objetivos numa negociação. Logo, torna-se vantajoso compreender a informação transmitida através das emoções, dado que estas exprimem a importância que cada um confere aos seus interesses e necessidades no conflito (SHAPIRO, 2004).

O conceito lúdico transparece como uma ação voltada para o mundo das relações e emoções, das atividades e dos papéis dos adultos.; quando a criança, por intermédio dessas atividades, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas emocionais humanas, correlaciona e vivência atitudes, sentimento que são configuradas atitudes de adultos, mais em suas proporções (LIMA *et al.* 2005).

Sendo assim, cabe a nós professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar, apesar de que muitos pensam que brincar na educação venha a ser perda de tempo, entretanto, o brincar e o educar se integram na educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 em seu Artigo 29, expressa que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, n.º 9.394/96 em seu Artigo 29)

Neste universo de possibilidades, não podemos limitar a atuação do professor ao espaço da sala de aula, devemos abrir um leque de oportunidades dentro e fora da escola, trazendo para sala de aula as vivências de mundo que este aluno tem, e adaptá-lo dentro das atividades escolares, onde o professor proporcione que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia.

Cabe ao professor, o papel de mediador da aprendizagem, devendo fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras e temáticas socioemocionais, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

Fernández-Berrocal e Extremera (2002) consideram que vivemos um momento de mudanças educativas em que importa refletir sobre o desafio da

inclusão das competências emocionais de uma forma explícita no sistema escolar. Os autores preconizam que “o professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais” (FERNÁNDEZBERROCAL & EXTREMER, 2002, p. 6).

A ludicidade nos permite trabalhar de várias formas para todos estarem interagindo de forma igualitária, sabendo que cada qual tem sua habilidade e seu limite, possibilitando na criança inúmeras descobertas com sua própria vocação que lhe dá mais prazer ao ser protagonista, a dança proporciona a vivência corporal como fonte de expressão através dos atos motores, utilizando os movimentos corporais como linguagem para comunicar necessidades e sentimentos.

A música pode ser entendida como um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (Mello, et al 2009).

As atividades musicais oferecem oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades: cognitivo/linguístico - quanto mais a criança for estimulada melhor será seu intelecto; o psicomotor, o ritmo tem um papel importante, pois consegue desenvolver estímulos e equilíbrio, fazendo com que a criança aprenda a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura; desenvolvimento sócio afetivo – a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros.

Segundo Silva e Martins (2012 p. 89) assim se faz necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto as

possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, a mente e as emoções.

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

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo e demonstrando prazer em aprender e tem a oportunidade de lidar com suas pulsões em busca das satisfações dos seus desejos, aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirmam sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança.

Introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que eles exercem frente as crianças, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

É quase impossível pensar a escola, ou outro ambiente de trabalho, onde não ocorram situações de conflitualidade. Sabemos que as exigências colocadas atualmente à escola constituem imperativos de ordem não só formativa, mas principalmente de natureza pessoal e social. Existem outras necessidades na sociedade atual, diferentes das do passado as quais, evidentemente requerem outras respostas.

As atividades com jogos auxiliam no desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias, e quando as situações são planejadas por profissionais possuem o objetivo de proporcionar para a criança a construção de novos

conhecimentos e/ou novas habilidades, “brincar é uma linguagem, é a nossa primeira forma de cultura” (MEYER, 2008, p. 33)

2.2. O processo de ensino-aprendizagem emocional, com auxílio do lúdico na educação infantil.

[...] por volta dos cinco anos, então, brincar, construir e expressar-se podem ser uma coisa só: a criança constrói cenas, objetos, cenários para sua brincadeira enquanto está se autoexpressando, verbalmente e de outras formas também, imaginárias ou simbólicas. (MACHADO, 2001, p. 51).

A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea, alegre, comunicativa, entre outras características positivas que auxiliam no desenvolvimento infantil, podendo torná-la assim um ser mais humano, cooperativo e sociável.

Nesse sentido, entendemos que faz se necessário buscar saber qual a importância da valorização da inteligência emocional, na construção do conhecimento na Educação Infantil, tendo como objetivo geral pesquisar sobre a importância do lúdico dentro da sala de aula com crianças de 01 a 03 anos de idade.

Na perspectiva desta análise, estabelecem-se como objetivos específicos: Relacionar o lúdico com o desenvolvimento socioemocional infantil; analisar as possibilidades proporcionadas através do lúdico na construção do conhecimento durante o desenvolvimento infantil e estabelecer relações entre os pensamentos dos autores quanto à importância do lúdico, teoria e a prática observada. Partindo desse pressuposto, foi realizada uma pesquisa de campo com professores da instituição de educação infantil, CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NIBELE VEFAGO, através de um questionário onde cada professor relatou o seu entendimento em relação a importância do lúdico na aprendizagem e construção do conhecimento infantil.

3. ANÁLISE DE DADOS

O questionário teve por objetivo identificar como os profissionais da educação infantil, do Centro Municipal de Educação Infantil Nibele Vefago, compreende a inteligência emocional e desenvolvimento infantil, tendo uma visão ampla da aprendizagem crianças de 01 a 3 anos.

4. RESULTADOS

Foi realizada a coleta de dados através da aplicação de questionário com os educadores da educação infantil.

Há uma concordância no que se refere a importância das interações e brincadeiras enfatizando o aprendizado de forma prazerosa, dando oportunidades à criança autoconhecimento e descobrindo sua inteligência emocional. No ponto de vista dos professores, a literatura infantil é de grande contribuição para trabalhar o emocional das crianças, pois os mesmos, ao ouvir uma história imaginam e recriam isso no dia a dia, na interação no ambiente que estão inseridos.

No que tange, as sugestões de literatura que são trabalhadas com os pequenos, os professores têm trazido feedbacks positivos em relação ao cuidado com o outro, o respeito com os colegas e bem-estar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de suas crianças. Uma vez que no Centro Municipal de Educação Infantil Nibele Vefago, é um espaço privilegiado para essas experiências literárias onde a escuta da leitura de histórias, ouvir e falar, ampliando a compreensão sobre como se expressar.

Os professores acreditam as habilidades socioemocionais ajudam os alunos a se sentir acolhidos em relação a rotina escolar, por meio de atividades que propiciam o equilíbrio emocional.

Comentado [TS1]: Nesse Capítulo 4.0 ao invés de colocar todas as pesquisas eu elaboraria parágrafos para falar sobre as respostas e deixaria um anexo com a pesquisa em branco. Vou deixar um parágrafo de exemplo.

100

Perguntas pertinentes à temática socioemocional:

1) Você acha necessário trabalhar inteligência emocional com as crianças em sala de aula?

(

(X) sim () Não

• Professora A-

(X) sim () Não

Professora B-

(X) sim () Não

• Professora C-

(X) sim () Não

• Professora D-

(X) sim () Não

• Professora E-

(X) sim () Não

• Professora F-

(X) sim () Não

• Professora G-

(X) sim () Não

• Professora H-

(X) sim () Não

2- Como você trabalha a inteligência emocional em sala de aula?

• Professora (A)

Resp.- Trabalho com as carinhas: feliz, triste, bravo. Também com a música

“Cara de que”?

• Professora (B)

Resp.- Através de teatro, contação de histórias e conversa.

• Professora (C)

Através da prática do respeito, em dividir os espaços de rotina, na hora de histórias, teatros e fantoches.

• Professora (| |D)

Primeiro conhecer cada criança. Roda de conversa, escuta, jogos das expressões, espelho artes e metáforas para verificar a diversidade da turma, traçar o perfil da turma.

• Professora (E)

Através de músicas, histórias onde relata como devemos tratar o próximo.

• Professora (F)

Aprendendo a se colocar no lugar do outro de forma que os alunos possam compartilhar experiências em sala de aula.

- Professora (G)

Através de livros e músicas

- Professora (H)

Através de atividades em que as crianças se coloquem uma no lugar da outra ou seja troca de informações.

- Professora (I)

A ideia não é trabalhar com a emoção em sua forma básica, mas sim interligada com outras habilidades.

- Professora (J)

Trabalho as expressões faciais solicitando que identifiquem a emoção transmitida no momento, tendo empatia respeitando as emoções de cada criança.

3-Você como professor da Educação Infantil acha importante as interações e brincadeiras para trabalhar as emoções e sentimentos de suas crianças?

- Professor(A)

Sim

- Professor(B)

Sim, principalmente no momento que estamos vivendo pós pandemia, as crianças estão precisando de mais carinho e atenção.

- Professor (C)

Extremamente importante pois assim se insere o aprendizado de forma prazerosa se dando o princípio das emoções.

- Professor(D)

Sim. Porque através das brincadeiras que a criança aprende, contação de histórias, espelhos, desenhos, mímica, pote das emoções e fantoches.

- Professor (E)

Sim muito importante é através da brincadeira que a criança expressa suas vontades e desejos.

- Professor (F)

Sim.

- Professor (G)

Sim porque vão aprendendo a diferenciar cada uma delas e como vai se sentir em determinada situação.

- Professor(H)

Sim pois através da troca de informações as crianças interagem melhor na atividade proposta.

- Professor(I)

A interação e brincadeira na educação infantil é um elemento fundamental, para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através da brincadeira a criança acabam colocando em prática seus direitos

- Professor(J)

Sim com certeza. Interações e brincadeiras vão ajudar as crianças a lidarem melhor com suas emoções trazendo equilíbrio melhora na autoestima, responsabilidade e capacidade de compreender o outro.

4- A literatura infantil contribui para se trabalhar a educação emocional? Explique:

- Professora (A)

Sim quando a criança ouve histórias elas passam a ver os sentimentos de forma mais clara.

- Professora(B)

Sim porque é muito importante para formação de nossas crianças

- Professora (C)

Sim, necessária pois transmite as sensações e descobre interiormente a diferença entre os sentimentos.

- Professora (D)

Sim os contos infantis são os primeiros aliados do professor e das crianças para colocar para fora os sentimentos.

- Professora (E)

Ela desenvolve melhor seu senso crítico aprende de uma forma mais prazerosa

- Professora (F)

Sim ela é fundamental para formação de nossas crianças porque os acompanhará por toda a sua vida trajetória escolar e de vida.

- Professora (G)

Sim temos muitas histórias e músicas que nos ensina como devemos reagir.

- Professor (H)

Sim pois ela é muito ampla proporcionando as crianças um desenvolvimento emocional, social e cognitivo, proporcionando evidências que não se pode discutir.

- Professor (I)

A literatura infantil pode influenciar na formação da criança que passa a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo, os contos de fada são realmente importantes no desenvolvimento da criança.

- Professor (J)

Sim. A literatura pode estimular sentimentos como a empatia, trabalhar sua individualidade e compreender melhor seus sentimentos.

5- Indique uma literatura que você compartilha com os pequenos que trouxe contribuições no cuidado com o outro, o respeito com os colegas e bem-estar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de suas crianças.

- Professora (A)

Fala, gestos e histórias ilustradas.

- Professora (B)

Quando tenho medo, quando estou triste.

- Professora (C)

Solidariedade

- Professora (D)

Emocionóquio- O livro dos sentimentos, lata de sentimentos- A lagarta comilona

- Professora (E)

Respeito e tolerância

- Professora (F)

O livro dos sentimentos

- Professora (G)

O monstro das cores

- Professora (H)

O mundinho de boas atitudes – Reconhecimento das diversidades

- Professor (I)

Competências socio emocionais sem dúvida serve para as crianças e para os adultos aprender a colocar em pratica as melhores atitudes e habilidades que consigam gerenciar emoções e alcançar objetivos.

- Professora (J)

Inveja – Medo – Sozinho

6) Você acredita que trabalhar as habilidades socioemocionais pode ajudar os alunos a se adaptarem ao retorno as rotinas da escola? Como?

- Professora (A)

Sim. Aprendendo a lidar primeiramente com suas emoções

Professora(B)

Sim. Trazendo atividades que possam ajudá-los a desestressar.

- Professora (C)

Sim. Trabalhando o medo a insegurança.

- Professora (D)

Sim. Já que nossas crianças tiveram muito estímulo visual com as telas, porém ficaram em déficit de afeto.

Professora (E)

Não tenho como opinar minha turma é de crianças de um ano e é o primeiro ano delas na instituição.

- Professor (F)

Sim. Trabalhando ansiedade, angústia dificuldade de concentração e falta de

motivação através de leituras e rodas de conversa.

- Professor(G)

Sim. Com jogos cooperativos.

- Professor (H)

Sim. Através de jogos e brincadeira.

- Professor (I)

Sim. Fazendo leituras deleite referente a temas relacionados a inteligência emocional.

- Professor (J)

Sim. Fazendo jogos e brincadeiras ao ar livre para que as crianças possam se expressar emocionalmente e fisicamente.

7-Em sua opinião emoções e sentimentos afetam o aprendizado da criança?

Professora(A)

Com certeza, uma criança que convive em um ambiente tranquilo mora com familiares, tem pais presentes essa criança tem um aprendizado mais avançado.

- Professora(B)

Sim. Se as crianças estão tristes, provavelmente vai querer se isolar vai ter dificuldade em

participar das atividades propostas e do convívio social.

- Professora(C)

Com certeza!! Vejo que a criança tem incentivo com emoções positivas para se desenvolver.

- Professora (D)

Sim. Quando as crianças choram, riem, sentem raiva, medo, tristeza ou sente amor, tudo isso pode afetar no aprendizado e na saúde mental desta criança.

- Professora (E)

Sim

- Professora (F)

Sim desde que não são sentimentos e emoções boas.

- Professora (G)

Sim, porque a criança precisa estar emocionalmente bem para ter um bom desenvolvimento.

- Professora (H)

Sim. Pois quanto mais a criança se envolve emocionalmente mais a mobilização cognitiva da atenção, percepção e memória serão assimilados por parte dela.

- Professora (I)

Trabalhar sentimentos na educação infantil significa levar

as crianças por um caminho de autoconhecimento para que possam perceber e verbalizar a maneira como se sentem.

- Professor (J)

Quando não trabalhada de forma correta acredito que afetam sim, mas quando as emoções são gerenciadas de forma equilibrada e sadia propiciam aprendizagens benéficas e prazerosas para as crianças.

8- Como podemos contribuir positivamente no desenvolvimento da inteligência emocional da criança:

- Professor (A)

Devemos procurar entender com mais atenção cada situação, para podermos ajudar de forma segura e clara,

- Professor (B)

Respeitando as emoções da criança dando oportunidade para falar o que está sentindo e ajudando a criança a identificar o que está sentindo.

- Professor (C)

Podemos ser de forma sempre disposto a transferir nosso

conhecimento através de ações em que se encaixa conforme o necessário para o momento, com projetos e atividades.

- Professor (D)

Através de nossas ações. Seremos exemplos, ouvir a criança, da comunicação não violenta mais ação e menos fala, nossas ações representa um modelo de conduta vista.

- Professor (E)

Sempre com palavras positivas, ex: você pode, você consegue e palavras de incentivo.

- Professor (F)

Ajudando as crianças a lidar com sentimentos (bons e ruins)

- Professor (G)

Sempre estar conversando sobre nossas emoções e propondo atividades dinâmicas sempre que possível.

- Professor (H)

Estimular a criança a ouvir mais. Ser exemplo e ter um vínculo saudável com a criança.

- Professor (I)

O desenvolvimento emocional na infância direcional as nossas

vidas, afetando os rumos que tomaremos e as escolhas que faremos.

- Professor (J)

Respeitando suas emoções estimulando a empatia auxiliando na identificação das emoções proporcionando atividades lúdicas incentivando a comunicação.

9) Quais habilidades socioemocionais você avalia como essenciais para que as crianças desenvolvam na cidadania e conscientização do meio ambiente?

- Professor (A)

Empatia

- Professor (B)

Percepção visual e responsabilidade

- Professor (C)

Ser empático e consciente

Professor (D)

Educação para a vida de forma que as crianças possam falar de seus sentimentos e aprender o devido respeito pelos rios, parques, bosques enfim a natureza.

- Professor (E)

A empatia se torna essencial para viver e conviver neste contexto em que se prima pela cidadania respeito e conscientização da natureza.

- Professor (F)

A conscientização da importância do meio ambiente trará ganhos incalculáveis para formação do humano.

Professor (G)

(não respondeu)

- Professor (H)

Através do respeito pelo ambiente em que se vive, desenvolvendo atitudes de cuidados.

- Professor (I)

Pensamento crítico em relação ao meio, comunicação, colaboração, coragem, ética, liderança.

- Professor (J)

Empatia e criatividade

10- Na sua rede de trabalho você tem participado de formação continuada sobre inteligência

emocional de professores e das crianças? Qual a importância dessa formação para educação infantil?

Professor (A)

Sim, tem sido muito importante para os profissionais da educação e ajuda nos a preparar a criança para que futuramente seja uma pessoa segura tranquila, com habilidades emocionais para conviver em sociedade.

- Professor (B)

Sim o “GERMINAR” tem falado bastante sobre inteligência emocional e abre possibilidades para que os professores tomem consciência de suas emoções e das suas crianças.

- Professor (C)

Sim tenho é de fundamental necessidade, precisa de amparo e valorização pois é daí que se forma o futuro das crianças.

- Professor (D)

Sim temos oportunidade de receber formação online por meio do Instituto Signativo isso nos tem proporcionado

crescimento pessoal e reflexões acerca de quem somos e o que podemos melhorar.

- Professor (E)

É estimular a empatia, pois ao compreender as próprias emoções os pequenos também se tornam capazes de reconhecer as emoções dos outros, assim aprendem a se relacionar.

- Professor (F)

Sim. Elas desenvolvem desde cedo as habilidades socioemocionais e se tornarão adultos seguros.

- Professor (G)

Sim para aprimorar o conhecimento e podermos colocar em prática e a partir daí as crianças também usufruem do conhecimento.

- Professor (H)

Sim acredito como educadora estimular a autonomia dos pequenos mediante comunicação das suas emoções.

- Professor (I)

A importância do professor na educação infantil se reflete em toda sociedade neste ensino aprendizagem, o educador equilibra o brincar e ensinar, tendo a sensibilidade para trabalhar a inteligência emocional.

- Professor (J)

Sim o curso (GERMINAR) na formação continuada traz fortalecimento ao indivíduo capacita e ajuda na busca de novos conhecimentos, no aprender, no fazer, no aperfeiçoar no buscar novas práticas de ensino (professor Ivan) enfim gerando resultados significativos

CONCLUSÃO

A inteligência emocional ainda é algo novo para nós profissionais da educação, mas, com a chegada do Instituto Signativo em nossa instituição

tivemos oportunidade de refletir acerca dessa competência a ser desenvolvida diariamente na educação infantil.

A capacidade de ter autoconsciência das nossas emoções e agir de forma adequada estabelecendo relacionamentos saudáveis é indispensável na educação que hoje não pode concentrar-se apenas em conteúdos didáticos, sendo assim o artigo tem o objetivo levantar a temática sobre a importância da inteligência emocional no contexto pós pandêmico do Centro Municipal de Educação infantil Nibele Vefago.

Com isso foi possível através da pesquisa realizada, observar, que a educação emocional quando é proporcionada para as crianças desde o ensino infantil torna o ambiente escolar mais acolhedor e agradável e contribui significativamente para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, para a diminuição de comportamentos conflituosos, como violência e dificuldades nas relações interpessoais. Por fim considera-se que o presente estudo possa contribuir para fomentar futuras pesquisas que serão muito oportunas no nosso cenário educacional.

Assim se faz necessária a sensibilização dos educadores para despertar as diversas possibilidades da valorização da inteligência socioemocional para o bem-estar da nossa criança, pois ela fala diretamente ao corpo, a mente e as emoções.

REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, 1997, p. 17

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC, 1998. 3 v.

BRASIL, MEC/CEB. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF. 2000. Pg 33.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidade essencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,1-6.

Maciel, D. (2013). A importância da inteligência emocional nos estilos de gestão de conflitos. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. *Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.; 21cm.

IMPACTOS, Revista. Instituto Mato-grossense de Pós-Graduação e Serviço Educacionais – LTDA – Vol. 1n.1 (nov) 2012- Cuiabá: Defanti 2012.

PÁTIO. Educação Infanti – Brincar e Bprender. Pg 38. Ano 2011.

Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of Emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3-4), 772-781.

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Barcelona: Sic Idea y Creación Editorial.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Sánchez, M.L. (2014). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus.

O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Andréa Rodrigues Carlos da Costa ⁸

RESUMO

Este Artigo tem por objetivo avaliar o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento de alunos com deficiência, considerando a melhoria das relações interpessoais, empatia e autoestima. Este estudo investigou o impacto das atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, com foco no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, incluindo a melhoria das relações interpessoais, empatia e autoestima. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os resultados do estudo demonstraram que as atividades lúdicas desempenharam um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos alunos com deficiência. Este estudo sugere que as atividades lúdicas adaptadas e inclusivas podem ser um instrumento mediador eficaz no processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o crescimento emocional e social desses estudantes. Portanto, a integração de estratégias lúdicas nas práticas pedagógicas pode ser fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos. A incorporação de atividades lúdicas resulta em um aumento do desempenho e da interação dos alunos, o que, por sua vez, efetivamente promove a inclusão.

Palavras-chave: Lúdico. Inclusão. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to evaluate the impact of recreational activities on the development of students with disabilities, considering the improvement of interpersonal relationships, empathy and self-esteem. This study investigates the impact of recreational activities carried out in the classroom in the teaching-learning process of students with disabilities, with a focus on the

⁸**Graduação:** Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional – Faculdade Kurios. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Faculdade Única de Ipatinga – Grupo Prominas. **Mestrado:** em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA PARAGUAY. andrearodriguescarlos@gmail.com

development of teaching and learning, including the best in interpersonal relationships, empathy and self-esteem. A qualitative, descriptive and bibliographical research was developed. The results of the study demonstrate that recreational activities play a significant role in the emotional and social development of students with disabilities. This study suggests that adapted and inclusive recreational activities can be an effective mediating instrument in the teaching-learning process for students with disabilities, contributing not only to the academic development, but also to the emotional and social growth of these students. Therefore, the integration of recreational strategies into pedagogical practices can be essential to promote a more inclusive and enriching educational environment for all students. The incorporation of recreational activities results in an increase in the performance and interaction of students, which, in turn, effectively promotes inclusion.

Keywords: Playful. Even. Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

Os docentes em classes atendem alunos com necessidades educacionais especiais, conforme mencionado por Friedmann (2016) que afirma que, quando um professor tem um aluno com deficiência, existe a possibilidade de ele não estar qualificado para atender às suas necessidades de aprendizagem; o professor deve refletir sobre a prática pedagógica e buscar recursos por meio da interação com seus colegas para proporcionar um trabalho individualizado. No sistema regular de ensino os educadores atendem uma superpopulação de alunos, com salas de aula superlotadas ensinam vários grupos, limitando assim a atenção aos alunos com necessidades especiais. Porém, o professor tenta superar esses obstáculos para melhor atender os alunos, conhecendo seus alunos em sala de aula, estilos de aprendizagem, adaptando sua metodologia e estratégias pedagógicas, estilos de ensino; para isso, deixa-se de lado o ensino tradicional e potencializa-se a envolvimento ativo do estudante na metodologia de ensino.

A instituição de ensino deve incentivar os professores a fazerem adaptações curriculares; os gestores devem acompanhar os professores,

gerenciar a formação e os recursos para prestar um bom atendimento aos alunos com necessidades especiais.

De acordo com Raiol (2021) a educar para inclusão defronta-se com um desafio de transformação e é necessário que as políticas públicas em educação sejam implementadas num ritmo contraproducente. Os processos de formação educacional nas escolas estão a cada dia evoluindo em as suas práticas educativas; assim, ajustar regimes educativos inclusivos exige uma intensa responsabilidade de todos.

A prática pedagógica realizada pelo professor é decisiva nesse processo, uma vez que as atividades formativas em sala de aula têm importância direta no sucesso do processo educativo. O professor é o primeiro agente mediador no processo de aprendizagem e na medida em que os alunos são mais heterogêneos, devem necessitar de uma formação mais intensa e desta forma satisfazer as demandas dos estudantes conforme a características de cada um.

Quando se trata das oportunidades proporcionadas pelos jogos para promover a interação entre crianças com diversas características, torna-se evidente a importância de estimular o brincar em contextos sociais, culturais e educacionais. Isso cria um ambiente propício para a participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças, independentemente de sua experiência prévia com práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Os jogos segundo Huizinga (2015) em suas várias formas, representam uma ferramenta valiosa para fomentar a colaboração e a competição saudável entre crianças de diferentes origens, habilidades e perspectivas. Eles oferecem um espaço onde as crianças podem se envolver de forma ativa, estimulando a comunicação, a empatia e a compreensão mútua. Através da competição social, as crianças aprendem a lidar com

vitórias e derrotas, desenvolvendo habilidades essenciais, como resiliência e autoestima.

Para Kishimoto (2012), o estímulo ao brincar em ambientes inclusivos, cria oportunidades ricas para o aprendizado e crescimento de crianças, independentemente de sua experiência anterior. Através da interação em atividades lúdicas, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais acentuada dos diversos pontos de vista e qualidades de seus colegas. Isso não apenas fortalece a coesão social, mas também enriquece a metodologia de ensino, contribuindo para que os docentes se favoreçam dos conhecimentos uns dos outros. Através do jogo, a diversidade se transforma em um recurso valioso, capacitando as crianças a crescerem juntas, aprenderem umas com as outras e construir um futuro mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Neste contexto, a inclusão enquadra-se nos elementos que emergem da interação social entre meninos e meninas no que diz respeito à brincadeira, permitindo visualizar diferentes experiências de participação na infância, em contextos de encontro lúdico. Isso torna visíveis as possibilidades que a cultura oferece para perceber, interpretar e responder a diferentes situações sociais na interação lúdica entre pares. A abordagem básica é incentivar as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações lúdicas, manter relações sociais positivas que envolvam inclusão. É relevante a necessidade de examinar uma abordagem abrangente que envolva conjuntamente o desenvolvimento da brincadeira e diferentes formas de inclusão nas interações no Ensino Fundamental. Este artigo tem por objetivo avaliar o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento de alunos com deficiência.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão da inclusão educacional é uma das questões mais importantes da atualidade, pois representa um desafio para todas as instituições de ensino do país, incluindo a “preocupação com a inclusão dentro da escola converte-se um dos grandes obstáculos que os sistemas educacionais, as escolas, os professores e a sociedade devem enfrentar hoje no mundo” (MITTLER, 2013, p. 9).

Segundo Camelo (2016), quando a deficiência é definida no contexto da educação inclusiva, surgem dois conceitos muito relevantes: participação e ambiente a participação deve ser o ponto de partida tanto da análise como da intervenção.

Segundo Mantoan (2010), promover a participação significa minimizar o impacto que a deficiência pode ter no desempenho do aluno numa determinada atividade e as dificuldades inerentes a essas atividades, através de alterações no ambiente. A inclusão procura garantir que todos os alunos aprendam e alcancem o seu pleno potencial, criando oportunidades e ambientes propícios nas escolas e outros estabelecimentos de ensino.

Para começar, como discorre Rodrigues (2015), quando falamos em inclusão educacional, referimo-nos à garantia dos direitos a uma educação de qualidade, onde não se vejam desigualdades e discriminações para garantir um bom aprendizado. Além disso, queremos destacar as características, interesses e necessidades de cada criança sem qualquer motivo de exclusão educacional.

Sendo um processo de identificação para responder às diversas necessidades que todos os alunos têm, para isso queremos que tenham participação na aprendizagem, nas culturas e comunidades (MITTLER, 2013).

Da mesma forma, a inclusão educacional é uma forma pela qual a criança pode demonstrar suas capacidades independente da necessidade

que tenha, pois quando falamos em inclusão não se está abordando somente o caso de uma pessoa com necessidade especial, mas de todas as pessoas que o fazem. não têm acesso à educação. Tudo isso também vem de mãos dadas com a forma como é ensinado porque deve ser uma maneira colaborativa e atrativa com estratégias de ensino para o crescimento das crianças, nas quais é importante acrescentar que é responsabilidade do sistema educacional para cumprir com a oferta da mesma qualidade e oportunidades gratuitas para as pessoas, pois é um benefício para todos. Por um lado, mostra-se a posição de Sasaki (2010) que afirma:

[...] Inclusão educacional é o que se refere ao direito de todas as crianças, de todas as pessoas, e não apenas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, para que uma ação docente vincule a inclusão educacional a todos os sujeitos que de uma forma ou de outra não se beneficiam da educação, ou seja, aqueles que dele são excluídos por suas características pessoais, culturais ou sociais (SASSAKI, 2010, p. 23)

Portanto, a inclusão educacional consiste em mudanças para melhorar, deixar de lidar com a indiferença da comunidade educativa com o objetivo de garantir melhores oportunidades com programas educacionais para alunos com necessidades especiais, a falha evidente é que eles tentam aumentar a participação de todos os alunos quando na realidade se concentram em alguns.

Além disso, a escola não garante necessariamente as competências e conhecimentos necessários para que aprendam com sucesso, uma vez que estamos numa sociedade complexa. Para isso, a inclusão pretende ser a base para edificar uma sociedade mais justa e igualitária para todos e a procura de educação alternativas, eficaz para que se transforme em uma metodologia de inclusão, porque deve ser enfrentada de uma forma que seja uma visão global, porque atendem às diferentes necessidades dos alunos (SASSAKI, 2010).

A inclusão também tem sido trabalhada com o desenvolvimento de uma escola comum e não seletiva, oferecendo programas de ensino diferenciados. “A inclusão estende-se a todo o processo escolar e tem mais a ver com a transformação dos centros para aumentar as oportunidades de participação e sucesso de todos os alunos” (RODRIGUES, 2015, p. 17).

Como mencionado acima, conforme Mercado e Fumes (2017), a inclusão é uma participação que cabe às suas respectivas comunidades para uma evolução de melhoria. Sendo assim, é fundamental realizar um estudo para distinguir e retirar os obstáculos que possam interagir negativamente com as condições pessoais do aluno e para encontrar uma forma de condicionar a sua presença, participação e desempenho de igualdade em relação aos outros. Portanto, a escola tem que garantir que o conteúdo seja aprendido para que possa ser desenvolvido nas pessoas e que possam aprender adequadamente em outros contextos, pois se sofrerem exclusão, os estudantes não poderão ser instruídos em relação as habilidades, aprendizados e instrumentos de que necessitam desenvolver-se como pessoa.

Ao longo do tempo, a inclusão educacional tem se destacado pela diversidade de alunos que ingressaram em instituições de ensino comuns, cada um deles com características e necessidades diferentes. Os métodos e currículos têm mostrado progressos nas mudanças na educação, melhorando a qualidade das estratégias de inclusão. Sobre isso, Camelo (2016) afirma que:

[...] Que incluir na escola é uma metodologia diversa que poderá ser melhor entendido se tivermos em conta que as atitudes de toda a comunidade educativa, especificamente as atitudes dos professores, são fundamentais para falar sobre a diferença dos estudantes. As atitudes têm sido estudadas do ponto de vista psicológico por muitos autores (CAMELO, 2016, p. 6).

Enquanto isso, a inclusão advém de uma verdadeira experiência educacional para que os alunos e o professor sejam beneficiados, pois a

experiência e a prática ajudam a construir melhor um conhecimento e permite que ele seja uma forma de aprender (CARVALHO, 2014).

De acordo com Mantoan (2010), nas últimas décadas, a inclusão tem representado uma opção essencial para a garantia dos direitos fundamentais no ambiente escolar, desde quando é entendida no sentido amplo de respeito à diversidade das crianças e não apenas como um método de atenção à população com deficiência, a inclusão representa um elemento humanizador por excelência da escola.

Além disso, no campo educacional é onde a diversidade e os princípios de inclusão são evidentes, embora a educação seja muitas vezes limitada e com grande desigualdade para as crianças, (MITTLER, 2013).

Por outro lado, mostra-se que é por isso que quando falamos do termo inclusão percebemos que ele vai além da mera questão pedagógica, é também um ato de solidariedade legítima, uma ação direta de construção do tecido social e por que não, um ato de amor que conecta mundos subjetivos, que talvez pudessem estar separados por oceanos de preconceitos (RODRIGUES, 2015, p. 11).

2.1. O brincar como estratégia pedagógica para inclusão

Quando falamos em brincar, referimo-nos a tudo o que se relaciona com a brincadeira e a diversão que gera prazer nas crianças e promove a sua criatividade, mas não podemos esquecer que vem de mãos dadas com algo significativo que é a aprendizagem, porque o brincar é considerado um bom instrumento pedagógico. e estratégia educacional para trabalhar com crianças. Por outro lado, mostra-se a posição de Raiol (2021), afirmando que:

[...] O brincar abre um caminho para uma aprendizagem que olha para a alegria do conhecer e da experiência cotidiana como fonte

122

de ser e aprender, dando lugar a imaginários para gerar novas articulações de conceitos e, por que não, novas realidades que geram novos paradigmas (RAIOL, 2021, p. 28).

No qual se trata de desenhar estratégias para criar um bom ambiente, onde os alunos se envolvam no processo de aprendizagem, através de brincadeiras com atividades lúdicas e prazerosas onde possam ser incluídos conteúdos, temas ou currículo. Acrescente-se que o brincar como estratégia pedagógica é essencial para o progresso em sua totalidade das crianças nos primeiros anos de vida para garantir uma educação de qualidade. É por isso que o professor realiza ações com o propósito de contribuir facilmente a formação e a aprendizagem das crianças. Por um lado, Silva (2015) discorre:

[...] Pretende-se que os alunos se tornem aprendizes especialistas, ou seja, tenham conhecimentos prévios e os ativem para assimilar novas informações, reconheçam as ferramentas e recursos de que necessitam e transformem novas informações em conhecimentos significativos; Além disso, devem ser estratégicos na sua aprendizagem, formulando, organizando, monitorizando e ajustando o seu processo de aprendizagem; e, por fim, que estejam comprometidos e motivados para aprender, tenham uma atitude reflexiva e possam autorregular (SILVA, 2015, p. 66).

Além disso, as estratégias pedagógicas buscam proporcionar diversas alternativas pedagógicas para que todos os alunos aprendam e, assim, minimizar as barreiras que apresentam. Para que as estratégias pedagógicas funcionem, a intencionalidade pedagógica deve ser levada em conta.

Para que a brincadeira tenha destaque na educação, é permitido ao professor realizar suas tarefas e utilizar materiais que facilitem o desenvolvimento de habilidades e indicadores de desempenho e destacar isso para as crianças em forma de jogo, para evitar a rotina e refletir sobre diferentes estratégias de aprendizagem. Por outro lado, a posição de Bock, Furtado e Teixeira (2018) afirmam que: “Brincar é uma experiência ligada ao prazer que permite descobrir, experimentar, criar, conhecer, inventar, compartilhar, ousar, sonhar e se expressar a partir de múltiplas linguagens”

(p. 18). Além de ajudar as crianças a terem autoconfiança e aprenderem a utilizar os recursos didáticos pertencentes à experiência, é por isso que o professor tem clareza sobre seus propósitos ao ensinar para despertar sua motivação, participação e interesse. Tudo isso permite que a inclusão tenha acesso a uma abordagem para motivar as crianças e demonstrar igualdade no processo educativo. Tudo mencionado anteriormente, trata-se de utilizar estratégias pedagógicas de maneira adequada em sala de aula para que as crianças que necessitam de inclusão sejam beneficiadas, pois são procedimentos educativos que favorece ao educador e educando a comunicação e aquisição dos conteúdos, conseguindo um aprendizado total nas crianças, pois concedem ao aluno a chance de praticar as atividades e o meio ambiente também ajudam muito (BIZERRA, 2017).

É importante ter em conta as estratégias de gestão das classes, contribuindo com a ordem nas classes e tendo um carácter cognitivista em que a motivação e o interesse são evidentes. "Dentro das classes é sempre possível imaginar alternativas ao uso escolar do espaço, para responder com flexibilidade e adaptabilidade às necessidades que possam surgir" (SOUZA, 2021, p. 40). Além disso, recursos como cantinhos podem ser usados em classes para enriquecer o aprendizado.

As estratégias nos ajudam para que a inclusão se envolva muito mais no aprimoramento das competências para obter uma aprendizagem significativa e se tornem cada vez mais autônomos porque adquirem a disciplina para que possam ter suas próprias experiências e serem protagonistas de seus próprios conhecimentos, (SANTOS, 2008).

As estratégias lúdicas de ensino segundo Bessa (2018) são métodos e atividades de ensino que estão envolvidas com jogos com abordagens educativas, que, ao mesmo tempo, podem ser desenvolvidos através de um objetivo já planejado e utilizar diversas atividades que são utilizadas no campo educacional como dinâmicas com colegas, dramatizações, cantos,

444

desenhos e charadas. Essas estratégias de ensino são úteis para cada um dos profissionais da educação, ao mesmo tempo, proporcionam uma aprendizagem experiencial e significativa aos seus ensinamentos e reforçam conhecimentos e habilidades com os alunos, não apenas no contexto educacional, mas também, na sua prática diária.

Portanto, de acordo com Almeida (2021), as estratégias lúdicas de ensino auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos específicos da aprendizagem no desenvolvimento integral das crianças, por meio de jogos, músicas, dinâmicas e outras atividades com finalidade lúdica e pedagógica, para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com Costa (2022), conhecer as brincadeiras é conhecer as características da infância, consentindo que a criança seja e viva como criança, é preocupar-se com o presente, pois o futuro é resultado deste, é redescobrir a corporeidade, sem a dualidade corpo e alma, é levar as crianças que dormem um sono profundo em suas fileiras, uma luz onde possam vislumbrar a alegria de viver e aprender.

Para Bandeira (2015), brincar é fazer coisas que precisam de tempo e espaço. A importância do brincar é sempre a precariedade do jogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência do controle de objetos reais.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, e este deve acontecer de maneira plena, atendendo a cada necessidade da criança, despertando nela a imaginação e a criatividade. O espaço lúdico da escola deve propiciar a criança condições de desenvolver a construção do conhecimento (COSTA, 2022).

2.2. O Jogo e sua relação com as habilidades sociais

O jogo é definido como uma estratégia que permite a aprender de maneira divertida a partir do próprio conhecimento; porém, ao relacioná-lo com habilidades sociais, pode ser definir como uma estratégia adaptada para o desenvolvimento e fortalecimento de competências a nível pessoal, em áreas como social, emocional, acadêmica, entre outras.

As competências sociais podem ser desenvolvidas através de diferentes atividades e ao mesmo tempo as competências permitem a realização de outras atividades em benefício daqueles que o praticam, continuando com o tema que foi ampliado ao longo da pesquisa, temos que o jogo é uma daquelas atividades através das quais as habilidades sociais podem ser desenvolvidas, principalmente se isso for feito tanto no nível familiar como educativo, Santos (2016) afirma que “a escola juntamente com a família constituem os primeiros agentes de socialização da criança” (p. 1).

Ao observar o jogo como meio de socialização, pode-se citar que tudo vai depender da interação que a pessoa teve com seus pares desde cedo, pois a partir daí dependerá o nível de tolerância ou a possibilidade de aceitação dos outros. outros, mais uma vez o autor Santos (2016) ao se referir a este tema menciona que “o grupo de pares proporciona à criança uma preparação para se adaptar e se relacionar com os outros de acordo com as mesmas estratégias que regerão a vida adulta” (SANTOS, 2016, p. 3).

Além disso, o referido autor acrescenta que “o jogo permite à criança adaptar-se ao contexto social que a rodeia, conhecer e compreender o mundo em que vive” (SANTOS, 2016, p. 6). Ou seja, o jogo torna-se uma porta para a realidade, que nos permite conhecer as coisas como elas são, com o único intuito de preparar as pessoas para enfrentarem a vida da melhor forma possível, tendo em conta os valores e propósitos que ela acarreta. Ao internalizar as informações sobre os propósitos do jogo, Pereira (2017) expõe entre os mais notáveis “estimular a resolução de problemas, fortalecer o desenvolvimento emocional” (PEREIRA, 2017, p. 22).

As habilidades sociais que preocupam esta pesquisa são a comunicação, a expressão de sentimentos, a tarefa em equipe e a expressão artística, por isso é necessário destacar que Gonçalves e Ribeiro (2014) valorizam:

[...] O jogo como meio de comunicação e expressão. As atividades lúdicas permitem expressar necessidades a nível individual e grupal, através de emoções representadas, movimentos e atitudes desenvolvidas. Da mesma forma, a comunicação de sentimentos ocultos, que por algum motivo ou circunstância são expostos indiretamente; que permite, ao mesmo tempo, expressar opiniões e situações e buscar soluções para cada uma (GONÇALVES e RIBEIRO, 2014, p. 60).

O exposto acima proporciona uma visão abrangente, onde diversas habilidades sociais descritas são beneficiadas através da brincadeira, de forma que as pessoas com deficiência intelectual sejam beneficiadas pela participação em jogos, ao mesmo tempo em que desfrutam do eles mesmos. Além disso, está envolvida a capacidade de comunicar e trabalhar em grupo, como referido na citação anterior, e os mesmos autores reforçam-no, afirmando que “Em geral, o jogo é uma atividade integral que permite trabalhar o desenvolvimento de uma forma diversificada e ao mesmo tempo ao mesmo tempo como um todo e proporciona grandes vantagens ao aplicar o jogo como meio de estimulação” (GONÇALVES E RIBEIRO, 2014, p. 61), promovendo um desenvolvimento integral de competências sociais.

A expressão de sentimentos é uma habilidade social necessária à vida, que pode ser estimulada por meio da brincadeira, pois, como mencionam Gonçalves e Ribeiro (2014), a brincadeira testa uma variedade de emoções. É um meio pelo qual se pode testar os limites da paciência, do carinho, da dor, da raiva, do próprio aborrecimento e dos outros, uma vez que as áreas emocionais e sociais são trabalhadas de forma abrangente, bem como a capacidade de tolerar determinados comportamentos e se aventurar melhor na área social, (GONÇALVES e RIBEIRO, 2014, p. 60).

Os mesmos autores indicam que “o jogo é uma reflexão e um meio para resolver situações. O jogo pode transmitir emoções, pensamentos e opiniões, pois a pessoa é capaz de expressar problemas importantes e aceitar ajuda para a sua solução tanto para si como para a sua vida” (p. 60), acrescentam ainda que “o jogo motiva. O jogo envolve motivações intrínsecas e tem um fim em si mesmo” (p. 60), permitindo-nos valorizar esta importante área que está presente em todas as situações da vida.

Os autores Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), referem-se ao facto de “o jogo ser gratuito. O jogo se caracteriza por dar liberdade e constitui um modo de vida diferente. Ao utilizar o movimento corporal, os sentidos e os espaços de forma integral, permite que a pessoa se expresse com maior liberdade” (p. 60), razão pela qual a expressão corporal é outra habilidade social levada em consideração para esta pesquisa, uma vez que envolve o jogo como um meio eficaz para melhorá-lo.

As habilidades sociais das pessoas com deficiência são limitadas por diversos motivos, porém, graças ao uso de jogos, pode-se promover o empoderamento, para transformá-lo em um fator de favorecimento, para que possam funcionar adequadamente na sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estratégias lazer, recreação e esporte favorecem a aprendizagem cognitiva, atitudinal e processual; permitir a sociabilização dos alunos na escola; fortalecer o desenvolvimento motor; promovem competências de comunicação e compreensão; gerar competências cidadãs e valores individuais e comunitários. Aqui o lúdico tem um papel preponderante porque tem as bases pedagógicas que contribuem para as competências

específicas e, portanto, é possível a transversalidade curricular, permitindo que todos os temas, objetivos e conceitos que são trabalhados do comum ao complexo, pode ser desenvolvido de uma forma inovadora, ligando o conhecimento prévio neste caso, a aplicação de metodologias lúdicas contribuiu para um crescimento significativo nos resultados acadêmicos dos alunos comprovando avanços em atividades, como compreensão de leitura, lógica matemática, contexto social, entre outros, gerando confiança nos alunos, para buscar integração, equidade e qualidade da sua aprendizagem.

Com esses avanços, permanece o desafio para a escola em fortalecer o campo de atuação da população incluída, com deficiência, abrindo portas para demonstrar suas diferentes habilidades, destacando e motivando seu avanço cognitivo e social, criando espaços de participação, promovendo o diálogo e expressão dos seus interesses, procurando explorar as suas capacidades, reforçar as suas competências cívicas e laborais, para que alcançar um passo de sucesso na sua carreira escolar, mas, melhorando sua qualidade de vida.

Deve-se notar que não apenas o aspecto pedagógico influencia o bom desempenho do aluno, independentemente de categorizados dentro de um grupo de inclusão, uma vez que fatores, como a família, a sociedade e os serviços que dispõem para o seu bem-estar, nutrição, saúde, entre outros, possibilitam ou não o seu bom desempenho escolar.

Assim, as atividades lúdicas devem estar presentes no cotidiano, pois, quando elas são utilizadas como uma estratégia para apresentar um novo tema aos alunos PcD, os jogos e brincadeiras podem ser um auxílio de eficiência relevante para se alcançar resultados dentro das ações traçadas no planejamento.

A utilização de atividades lúdicas proporciona um melhor desempenho e envolvimento dos alunos entre si, contribuindo para que haja a inclusão de fato. Os princípios que norteiam a inclusão são fundamentados

no reconhecimento e no atendimento às diferenças e necessidades individuais, e os princípios de igualdade de direitos também estão fundamentados em relação a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 158 p., 2021.

BANDEIRA, Priscilla Oliveira. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil** / Priscilla Oliveira Bandeira, Priscilla Kézia Tavares de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2015. 53f. Orientador: Nádia Jane de Sousa Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2431/1/POB19012016.pdf>

BESSA, Valéria da Hora. **Teoria da Aprendizagem**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., . 263 p., 2018.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017. https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 464 p., 2018.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Ideia, 2016.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Ideia, 2016.

CARVALHO, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2014.

COSTA, E. G., & ALMEIDA, A. C. P. C. de. **Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS).** *Ciência & Educação (Bauru)*, 27(Ciênc. educ. (Bauru), 2021, e21043. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso, 2023.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 out. 2023. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

GONCALVES, Josiane Peres; RIBEIRO, Lizíria Gabriela Soares. **Ludicidade no 1º ano do ensino fundamental: percepção e prática das professoras.** *Educação. UNISINOS, São Leopoldo*, v. 18, n. 3, p. 258-270, set. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217762102014000300258&lng=pt&nrm=iso http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102014000300258&lng=pt&nrm=iso . acessos em 07 out. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 128 p., 2012.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** 10º ed. São Paulo: Memnon, 2010.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira e FUMES Neiza de Lourdes Frederico. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial No Contexto da Inclusão Escolar,** 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfoque/article/download> (Acesso em setembro de 2021).

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais/ tradução Windyz Brazão Ferreira.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil** / Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS25112016.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2022

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A. **Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

SILVA, Cilnaria De Mello. **O lúdico na educação infantil:brincar e jogar uma forma de aprender e ensinar**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, 2021.**
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%8ANCIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf

O USO DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA

katia Monteiro Gama Fontenelle⁹

RESUMO

Este artigo é decorrente da Dissertação de Mestrado intitulado: A literatura infantil e a sua contribuição no processo de aprendizagem da leitura No Ensino Fundamental I, na Escola Estadual Coronel Cruz, município de Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021. O objetivo do estudo, de caráter exploratório, baseado no paradigma qualitativo, consiste em descrever e analisar como a leitura é promovida como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A leitura de literatura na infância permite ao leitor infantil explorar mundos ficcionais nos quais estão representadas diferentes realidades, caracterizadas por uma série de interações sociais e, portanto, por processos emocionais. Neste artigo, destacam as contribuições da leitura de literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Nesse processo, o professor opera como mediador da experiência emocional fictícia dos personagens da narrativa, da história e daqueles processos reais que caracterizam o contexto e a experiência de vida das crianças, em que a base da narrativa seja direcionada para ensinar a ler com uma certa emoção. Dessa forma, o estudo apresenta como resultado que a leitura mediada por meio da literatura na infância funciona como ferramenta que permite a interação entre aspectos cognitivos e afetivos na educação da criança. Compreende-se, que o professor desempenha um papel fundamental como mediador da experiência emocional dos personagens da narrativa, conectando as histórias fictícias com os processos reais que fazem parte da vida das crianças. Como resultado, o estudo evidencia que a leitura mediada por meio da literatura infantil é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Desenvolvimento Cognitivo. Afetivo.

⁹**Graduação:** Licenciatura em Letras/ UFA- Universidade Federal do Amazonas; **Pós-graduação:** - Literatura Brasileira (em andamento); **Mestrado:** em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA- Paraguay. katiakael@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article is from the Dissertação de Mestrado entitled: A children's literature and its contribution in the learning process of reading No Ensino Fundamental I, at Escola Estadual Coronel Cruz, municipality of Itacoatiara-AM/Brazil, period 2020-2021. The objective of the study, of an exploratory nature, based on a qualitative paradigm, consists of discovering and analyzing how reading is promoted as a tool for the cognitive and emotional development of children. Reading literature in childhood allows the child reader to explore fictional worlds in which different realities are represented, characterized by a series of social interactions and, therefore, by emotional processes. In this article, we highlight the contributions of reading children's literature for the cognitive and emotional development of children. Nesse processo, the professor operates as a mediator of the fictitious emotional experience of two characters in the narrative, the history and the real processes that characterize the context and the life experience of children, in that based on the narrative is directed to teach reading with a certain emotion. This form, the study presents as a result that reading mediated by childhood literature functions as a tool that allows the interaction between cognitive and affective aspects in childhood education. It is understood that the teacher plays a fundamental role as a mediator of the emotional experience of two characters in the narrative, connecting the fictional stories with the real processes that make up part of the lives of children. As a result, I study evidence that media-mediated reading of children's literature is an effective tool for the cognitive and affective development of children.

Keywords: Children's Literature. Reading. Cognitive Development. Affective.

1. INTRODUÇÃO

As crianças aprendem com a língua que ouvem; portanto, quanto mais rico for o ambiente linguístico, mais rico será o desenvolvimento da linguagem. Para Bordini e Aguiar (2018), o processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, portanto esses anos devem ser preenchidos com imagens e vocabulário emocionantes que a literatura infantil oferece. O termo literatura segundo Braggio (2015), pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico

ou de outro, ou de um leitor ou de outro. Como promotores de leitura, Breves (2010) expõem que entende a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento em formas e estruturas de linguagem, integradas num conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. Essa experiência pode ser a reconstrução ou expansão viva de acontecimentos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros. Bryant e Bradey (2017, p. 34) destaca que “um gênero é uma classe ou tipo de literatura que possui um conjunto de características comuns”. Assim, pode ser destacado cinco gêneros: a) ficção ou literatura de romance ou mistério; b) literatura tradicional, representada por fábulas, lendas e mitos; c) fantasia, relacionada a temas fantásticos; d) poesia; e e) realistas, vinculados a biografias.

A base de todos estes gêneros é a função imaginativa da literatura que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento do patrimônio cultural do seu contexto social, a reafirmação da sua identidade e o contato com mundos diferentes, o que favorece o desenvolvimento de um pensamento divergente. Assim, a literatura infantil, maioritariamente escrita por adultos, é aquela que, tendo ou não a criança como protagonista, reflete as suas emoções e experiências; É aquele que, tendo como centro a perspectiva da criança, oferece-lhe, nem sempre, finais felizes (KLEBIS, 2016).

Pode-se dizer que as crianças, desde muito pequenas, participam da literatura como brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, culturais, morais, religiosas e pedagógicas. Neste sentido, é oportuno mencionar Machado (2017) que salienta que a criança desde o nascimento está exposta aos produtos literários que a sua cultura propõe para diversos fins e através de diferentes meios (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ele ouve canções de ninar, ouve histórias

ou leem para ele. Quando fala, brinca com as palavras, canta canções e aprende charadas. Esse fato determina que as crianças possam aprender inconscientemente algumas regras de funcionamento ou marcas do texto literário. Isto permite-lhes desenvolver esquemas antecipatórios sobre o funcionamento da linguagem escrita, que serão muito úteis para aprender a ler. Portanto, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura nas crianças está a fruição de histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para o ensino da leitura em sala de aula; porque é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades (MARTINS, 2019).

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo-lhes se expressarem de diversas formas. Desde o nível da Educação Infantil as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar experiências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão de ideias, emoções e sentimentos próprios, que permitem que o seu mundo interior emergja. Portanto, o uso da história torna-se um instrumento didático útil para acompanhar emocional e criativamente as crianças em seu processo de formação. O problema do estudo traz o seguinte questionamento: como pode ser promovida através da leitura o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança?

Estas ideias são complementadas por Orlandi (2018) que afirma que a literatura proporciona às crianças conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência enriquecedora que lhes dá a oportunidade de partilhar sentimentos, significados e outras construções baseadas nas suas necessidades e interesses particulares. Da mesma forma, Salgado e Rocha (2019) consideram que o discurso literário difere dos outros discursos porque promove a liberdade interpretativa do leitor, trabalha a emoção pelo que cada leitura, mesmo do mesmo texto, torna-se uma nova aventura para a

criança. Por sua vez, Braggio (2015), salienta que não vê o ensino da literatura apenas como uma forma de desfrutar, nem como uma forma de se aproximar do espírito porque ler literatura é uma experiência, uma forma de vicariamente viver a vida e as emoções dos outros e aproximar-se das suas e, portanto, enfrentar dilemas vitais. Dessa forma o objetivo do estudo compreende descrever e analisar como a leitura é promovida como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

2. A UMA RECONSIDERAÇÃO DO MUNDO EMOCIONAL

A melhoria das competências emocionais na sala de aula tornou-se um foco de investigação e intervenção recentes (SENNA, 2021). Durante os últimos 10 a 15 anos, a literatura associada à psicologia e à educação tem enfatizado a importância do desenvolvimento social e emocional adequado durante os anos da Educação Infantil. No entanto, apesar da evidência acumulada sobre o seu impacto positivo no desenvolvimento das competências do educando a sua associação com a melhoria do clima na sala de aula e mesmo os benefícios econômicos implícitos no investimento na intervenção primária, as dimensões afetivas presentes na dinâmica da sala de aula têm sido mantidas à margem, minimizando o seu impacto no desenvolvimento dos alunos e sua relação com o desempenho acadêmico.

A tradição no processo de ensino-aprendizagem, intimamente ligada ao espaço de aprendizagem definido por um processo de incorporação de informações compreende o cognitivo nesta lógica, que desloca a dimensão emocional. Para Smolka (2018), esta separação entre o afetivo e o cognitivo tem raízes profundas que já podem ser reconhecidas na filosofia clássica que, passou a conceituar as emoções “como julgamentos equivocados sobre o mundo e o lugar de cada pessoa nele, como formas falsas e destrutivas de ver a vida” (SMOLKA, 2018, p. 16).

No quadro desta reconsideração do mundo emocional, devem ser integrados elementos que conduz a leitura para integrar as emoções nos diferentes processos da experiência humana, especialmente aqueles associados à educação formal (LERNER, 2020, p. 54). Neste contexto educativo, o papel da emoção começou a ser destacado de forma ampla; e ter um carácter uniforme e partilhado, reconhecendo o mundo emocional como parte da interação quotidiana, que desempenha um papel central em todas as áreas da vida.

A partir deste amplo quadro, surgiram diferentes modelos de intervenção que enfatizam o desenvolvimento de competências emocionais como forma de prevenir problemas nos vários níveis de interação das crianças (LAJOLO, 2018). O lugar da afetividade e do desenvolvimento das competências emocionais das crianças, de desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentalmente a literacia emocional entendida como processos de interação, de forma a que estas competências promovam a compreensão das crianças sobre as suas próprias emoções e as dos outros. De acordo Fernandes (2018), a leitura como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança deve ser trabalhada:

[...] a leitura como contexto de interação regulada ou experiências mediadas para o desenvolvimento da criança, deve apresentar-se como uma proposta de trabalho, num processo não forçado, em que a leitura da literatura infantil ocorre de forma natural, integrando-se no contexto habitual do grupo sem necessidade de gerar dinâmicas exclusivas (FERNANDES, 2018, p. 67).

Conforme descreveu o autor, a leitura é um processo interativo que requer um trabalho de investigação que ajuda a encontrar o nível de conhecimento e compreensão e os procedimentos para implementá-lo como uma estratégia eficaz de adaptação e um movimento de mudança nas práticas de avaliação da compreensão leitora.

Para Costa (2019) a leitura é um processo de interpretação simbólica em que são abordados aspectos como o conhecimento e o manejo da língua

100

em que se lê, o conhecimento ou pelo menos a abordagem do assunto, e o nível cultural e conhecimento que o sujeito leitor possui. Dessa forma, a leitura é uma atividade humana e torna-se um instrumento de significativa importância para o desenvolvimento emocional da criança, da linguagem e dos processos de pensamento, nos quais é utilizada como veículo de transmissão de informações. Como meio, a leitura é um recurso que aumenta a capacidade de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, e o resultado da escrita proporciona ao sujeito leitor a oportunidade de ampliar e concentrar o conhecimento que a humanidade administra na decifração do universo.

Conforme destaca Coelho (2020), a leitura cumpre uma função lúdica como recreação e gestão do tempo livre ou gestão do lazer, que introduz a leitura de versos, fábulas, contos, romances, etc., que se tornam estratégias de recreação e melhor aproveitamento do tempo com objetivos de melhorar a qualidade de vida. A leitura também tem um valor estético, como meio de comunicação entre um sujeito ativo artista e um leitor.

O exercício da leitura segundo Cândido (2018), é para a criança um encontro no qual, a partir de diferentes papéis, é possível percorrer um caminho no qual busca aproximações entre a capacidade de ler e o manejo do material escrito. Para isso, é essencial a gestão de técnicas e processos de formação, como, por exemplo, a correta interpretação de sinais e símbolos linguísticos, combinações, entonações, tons, nuances, velocidade, não só para percorrer uma página, mas para interpretá-la e extrair sua ideia principal, suas ideias secundárias, os elementos complementares, de tempo, lugar, modo, etc.

2.1. A literatura como plataforma de interação e alfabetização emocional da criança

Para Cagliari (2019), aceitar os veículos imaginários que a literatura proporciona, mesmo quando assumidos como enunciados ficcionais, permite à criança explorar as emoções e os estados mentais dos personagens que vivem no texto. Estes têm a capacidade de “representar” os estados emocionais da vida humana, atuando num universo regido por certas regras de verossimilhança que os tornam “possíveis” aos olhos do leitor. Assim, dado o princípio da verossimilhança que caracteriza as boas histórias, o leitor infantil pode identificar esses estados emocionais num processo de empatia para com personagens que vivenciam interações e situações semelhantes às suas. Neles, a criança poderá observar sentimentos, valores, comportamentos que vai gostar ou não gostar e também observará as causas que levam os personagens a agir ou sentir de determinada maneira, bem como as consequências que essas ações e/ou emoções causam.

Postulando então o texto literário, e particularmente a narrativa infantil, como plataforma de interação e alfabetização emocional da criança leitora/ouvinte, pois ao considerar o mundo ficcional como uma meta-representação do mundo real, o texto permite nomear e reconhecer estados mentais dos outros, mas que também são atribuíveis à própria experiência. Nas palavras de Bamberger (2018, p. 53) “Os escritores ajudam-nos a dar nome aos estados de espírito que atravessamos, a apaziguá-los, a conhecê-los melhor, a partilhá-los. Graças às suas histórias, escrevemos as nossas, nas entrelinhas”.

Neste quadro, toda ficção literária é uma imersão no indivíduo (MACHADO, 2017), nos seus movimentos internos, e o processo de leitura constitui, portanto, uma boa possibilidade de ler melhor o mundo e a forma particular de participação. Muitos autores (LERNER, 2020; SALGADO e ROCHA, 2019) desenvolveram a ideia de literatura como espaço de “tradução” dos movimentos interiores da criança. Desta forma, por exemplo, Silva (2018) explica por que uma criança volta continuamente à mesma

história: essa história estaria fornecendo, ao nível das estruturas do inconsciente, respostas a certos problemas psíquicos e preocupações psicológicas. específico para a criança e seu estágio de desenvolvimento. Para além deste exemplo e da sua interpretação particular, interessa-nos reforçar a ideia do contato precoce e intensivo com a literatura como plataforma para atribuir estados emocionais aos outros, bem como a possibilidade de reconhecer e regular os próprios.

Quando trata das primeiras abordagens da literatura, é necessário referir também à mediação da leitura. À luz do conceito de Fernandes (2018) que trata do conceito vygotskiano de “mediação”, pode compreender o mediador de leitura como um adulto que facilita as primeiras aproximações da criança ao livro, num processo em que prevalecem a afetividade e a criação de um momento de leitura acolhedor e gratificante. Ali o mediador demonstra sua própria alegria de ler para semear esse desejo no outro, neste caso a criança e suas reduzidas experiências de leitura, cujo objetivo é fomentar uma aproximação emocional entre a criança e a literatura.

Uma das estratégias de mediação Costa (2019) explica que mais utilizadas para motivar as crianças a ler é a estratégia de “contação de histórias”. Compreendido das mais diversas formas pelos diversos programas de animação de leitura que surgiram nas últimas décadas, o mais simples: o de um adulto que lê uma história em voz alta para uma ou mais crianças. Seguindo Coelho (2020, p. 78), considera que “uma das experiências mais interessantes e felizes que uma criança pode ter é ouvir histórias narradas ou lidas por um adulto”. Assim, o mediador, através da atividade do contador de histórias, provoca uma experiência partilhada em que o componente afetivo e o prazer que a leitura produz, tanto nas crianças como nele próprio, são fundamentais. Pois bem, ao se entusiasmar com as histórias que conta, o mediador adulto já é um modelo de leitor ativo para seus ouvintes.

Conseqüentemente, para Cândido (2019, p. 43) “contar histórias é conectar o narrador à história, o narrador ao público e, finalmente, o público à história”. Este processo de interação texto-narrador tem como objetivo central a ligação da criança com a história, e isso é conseguido em grande parte graças à capacidade do mediador de “veicular” os sentimentos e atmosferas emocionais da narrativa, permitindo assim a exploração de esses mundos narrados ao auditor infantil.

Para conseguir uma leitura mediada eficaz, o narrador deve complementar a sua leitura do texto com outros componentes da linguagem não verbal e paraverbal (LAJOLO, 2018). Neste último, a entonação, o tom e o ritmo adequados serão decisivos para canalizar o enredo da narrativa de forma credível e atrativa e nos aspectos não verbais, a cinésica será uma excelente forma de regular as ações da história e os estados emocionais que ela transmite: o significado expressivo de seus gestos e movimentos fará do mediador a ponte de acesso à história. A tensão ou calma de uma determinada passagem, a alegria ou tristeza dos personagens ou a surpresa diante de uma reviravolta narrativa inesperada, podem se manifestar na expressão facial e corporal do leitor.

Em síntese, nos processos de leitura para trabalhar a parte afetiva convergem diversas linguagens que, canalizadas pela mediação de um adulto, favorecem a aproximação emocional da criança ao livro e, por extensão, introduzem-na nos diversos estados emocionais que as personagens apresentam.

2.2. Considerações sobre o impacto da leitura mediada pela Literatura Infantil

Neste contexto, a literacia emocional, segundo Smolka (2018), é um processo fundamental para formar bons leitores, contribuindo para o desenvolvimento de empatia e competências emocionais, bem como de comportamentos pró-sociais nas crianças.

Nesta linha, vários autores (SENNA, 2021; KLEBIS, 2016; CAGLIARI, 2019) propuseram inúmeras formas de promover a literacia emocional e o desenvolvimento social das crianças. Apontam, por exemplo, a estruturação dos ambientes de sala de aula, a inclusão da família e da comunidade, o trabalho com jogos e músicas rítmicas, grupos temáticos, rodas de tempo, entre outros. Na maioria destes casos, Bryant e Bradey (2017) discorrem que o professor atua como monitor dos processos; ou seja, cabe a ele atuar como aquele que ensina o valor correspondente. A leitura de histórias também tem sido apontada como outra forma de alfabetização emocional; nesse caso, Smolka (2018) aponta para aquelas histórias temáticas, nas quais é explicitamente “ensinada” uma emoção que deve ser relacionada à criança (emoção contida na história, e nela representada de forma direcionada, por exemplo: uma história sobre tristeza).

Neste sentido, Costa (2019, p. 76) coloca que “sabemos que é possível ensinar uma determinada emoção numa história”. Isto, em primeiro lugar, pela natureza relacional e contextualizada dos processos emocionais e, em segundo lugar, pelo caráter conotativo e polissêmico do discurso literário, cuja relação com a função poética e o pensamento divergente o distancia daqueles textos que “dirigem” uma determinada mensagem ao destinatário.

Consideramos, então, que na leitura mediada de literatura infantil são explorados conjuntos de narrativas atravessadas por uma série de interações carregadas de emoção. Nesta exploração, Fernandes (2018) menciona que o leitor adulto opera na zona de desenvolvimento proximal do leitor/auditor infantil, construindo com ele uma série de andaimes na linguagem, que

facilitam o reconhecimento das emoções tanto no mundo ficcional (ou real) e em personagens fictícios (mas reais), em leitores adultos e em si mesmo.

Esta capacidade cognitiva da ficção segundo Cagliari (2019), entendida como uma “ficção” que permite um novo olhar sobre o mundo, e em particular sobre os estados emocionais típicos das interações da realidade, será favorecida pela leitura de histórias que, longe de terem foram "manipuladas" para esse fim (a história "sobre" a tristeza), foram criadas tomando a faculdade expressiva da imagem poética como reflexo da série de interações afetivas típicas da vida humana.

Ao mesmo tempo, acrescenta-se que, Salgado e Rocha (2019) explica que na leitura mediada, a aprendizagem vicária das emoções não ocorre apenas no encontro com o livro em si, mas esta é acompanhada pela leitura do texto pelo mediador. Em outras palavras, é no contexto da leitura e do diálogo que a emoção se situa. Como mencionamos, o modelo Vygotskyano destacado por Costa (2019) é central para os processos de leitura mediada; Ali o leitor adulto proporciona segurança na exploração de mundos, que constituem os conjuntos de narrativas de uma série de interações sociais que ocorrem na ficção.

Nesta jornada conjunta de exploração das emoções, a alfabetização emocional (como o reconhecimento de emoções) conforme aponta Fernandes (2018), é mediada durante o processo de leitura, e os processos afetivos são contextualizados, facilitando a compreensão da criança sobre os estados emocionais de um determinado personagem e da interação em geral.

Dessa forma, Coelho (2020) expõem que a narrativa reúne e entrega uma plataforma de exploração. Este processo básico, de duas ou mais pessoas lendo e comentando um texto literário, também integra os elementos fundamentais para explorar os estados mentais de outras pessoas e facilita aos

leitores a partilha desses estados mentais num processo não forçado, integrativo e seguro. É por isso que Coelho (2020, . 55) explica:

[...] como entendemos a leitura mediada de literatura infantil, como uma ferramenta de exploração dos estados mentais de outras pessoas (como desejos, emoções e crenças), cuja força como prevenção inespecífica não é gerar dinâmicas de exclusão em sala de aula, mas sim ser um processo compartilhado por todos e que faz parte do cotidiano do grupo.

Por fim, salientaremos que a educação socioafetiva e académica não devem ser duas prioridades independentes nos processos educativos de crianças e jovens. Pelo contrário, estas reflexões levam-nos a pensá-las como o mesmo caminho que se integra para promover um desenvolvimento social e individual adequado.

Acreditamos que esta integração tem um bom aliado na literatura, na arte de contar palavras. Cândido (2018, p. 75) afirma:

[...] O que determina a vida de um ser humano é em grande parte o peso das palavras, ou o peso da sua ausência. e transformá-lo. Enquanto no caso oposto, a dificuldade de simbolizar pode ser acompanhada por uma agressividade incontrolável.

Para o autor, compreender o significado das palavras envolve não apenas a extração de informações supostamente ocultas, mas também a geração de significado por meio de diferentes fatores relacionados ao ato de ler e que, em última instância, produzem o significado do texto que o leitor expressa. Portanto, a boa literatura infantil, num contexto afetivo de leitura mediada por um adulto, favoreceria a exploração natural do conteúdo mental pela criança, bem como a construção de significados contextualizados da interação. Ajudaria, portanto, a prevenir a agressividade por meio da empatia com personagens que, pelos intrincados caminhos da ficção, nos ensinam a nomear e nomear a nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição do processo de leitura não tem um percurso linear definido, ele se constrói aos poucos, por meio dos encontros, relações, intuições, desejos e incertezas que cada ser humano estabelece. Quanto mais cedo a criança começar a ler, mais facilmente conseguirá ligá-la ao mundo, assumindo, neste caso, que se faz referência a uma leitura que vai além da decodificação de palavras, em deve ser trabalhada também a parte afetiva.

A constituição de um bom leitor não se reduz à forma do prazer em ler, exige também a qualificação do ato. Isso significa que a leitura não pode ser sensibilizada apenas como um ato em que se encontra algum entretenimento, pois deve ir além para se aprofundar nos tipos de compreensão leitora, na análise do texto, na sua coerência interna, na sua utilidade para o contexto da leitura. e compreender os interesses do escritor e a emoção que desperta.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de repensar os materiais de leitura que utilizamos na escola, para induzir a criança, de tal forma que a abordagem aos livros seja facilitada para o seu desenvolvimento emocional, mas reconhecendo que não basta, um processo significativo e sequencial, será necessário, durável e duradouro. Apoio e monitoramento permanente para atingir objetivos significativos que garantam resultados de longo prazo.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2018.

BRAGGIO, S. L. B, **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

- BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem** um (pré) texto para contar histórias. Ética Editora. 2010.
- BRYANT, P.; BRADEY, L. **Problemas de leitura na criança** Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 12ª ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2019.
- CÂNDIDO, A. **Vários Escritos. O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- COSTA, Marta Moraes da. **Literatura Infantil**. 2ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2019.
- FERNANDES, Lorimier Dirce. **A literatura Infantil**. Edições Loyola, 2018.
- KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e Envolvimento: A Escola, a Biblioteca e o Professor na Construção das relações entre leitores e Livros**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP – Faculdade de Educação, 2006. (Dissertação de Mestrado), 2016.
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 4ª ed. 2018.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. 3ª ed. 2020.
- MACHADO, Maria Ana. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, objetiva, 3ª ed. 2017.
- MARTINS, Maria Helena – **O que é leitura** – São Paulo, Brasiliense, 3ª ed. 2019.
- ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso & Leitura**, 5ª ed. Campinas – SP: Cortez, 2018.
- SALGADO, Raquel G. ROCHA, Simone Albuquerque Da.- (orgs). **A Criança e as Linguagens na /da Infância**. EDUFMT, 2019.
- SENNA, Luiz Antonio G.- **Letramento -Princípios e Processos**. Curitiba: Ibpex, 2009. a Infância. EDUFMT, 2021.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**/ Ademar Silva – 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**/ Ana Maria Bustamante Smolka - 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2018.