

Pedagogias interdisciplinares

Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (Org.)
Eliane Chainça (Org.)
Kethi C. R. Squecola Alexandre (Org.)

Marcelo Pessoa (Editor)



Alex Junio Barbosa Lima
Ana Elisa Pires
Ana Luiza Delduque de Assis
Ramos
Dávila Monique Dias Borges
Emanuelle Marques Carvalho
Gabriela Garavelo Santana
Isabella Tereza Souza do Carmo
Maria Clara Costa Breda
Maria Eduarda Alves Garuti
Maria Fernanda Araujo

Pâmella Pita Eufrazino
Rodrigo José da Silva
Samanta Elem Gonçalves
Sara Éllen de Sousa Lima
Tauany Pestilli Carlos
Thamara Laiza Lima
Thauany Eduarda da Silva
Pereira
Vitória Contreras Bernardes
Yara da Silva Martins

Pedagogias interdisciplinares



AKEDIA
Editorial

AKEDIA

Coleção All Faces – v. II

Pedagogias interdisciplinares

AKEDIA EDITORIAL

AKEDIA

Kethi C. R. Squecola Alexandre (Org.)
Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (Org.)
Eliane Chainça (Org.)

Alex Junio Barbosa Lima
Ana Elisa Pires
Ana Luiza Delduque de Assis Ramos
Dávila Monique Dias Borges
Emanuelle Marques Carvalho
Gabriela Garavelo Santana
Isabella Tereza Souza do Carmo
Maria Clara Costa Breda
Maria Eduarda Alves Garuti
Maria Fernanda Araujo
Pâmella Pita Eufrazino
Rodrigo José da Silva
Samanta Elem Gonçalves
Sara Éllen de Sousa Lima
Tauany Pestilli Carlos
Thamara Laiza Lima
Thauany Eduarda da Silva Pereira
Vitória Contreras Bernardes
Yara da Silva Martins

Marcelo Pessoa (Editor AKEDIA, responsável pela organização da Coleção)

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP

2025

Biografia dos Organizadores do v. II

Kethi C. R. Squecola Alexandre

Faculdade de Medicina (Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente), de São José do Rio Preto (2014). Especialista em Recursos Humanos e Marketing, pela Unilago (2009). Especialista em Formação em Educação à Distância, pela UNIP (2015). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAISP) (2020). Graduada em Administração, pela União das Faculdades dos Grandes Lagos (2007). Graduada em Pedagogia, pela Universidade de Uberaba (2015). Graduada em Letras – Português e Espanhol, pela Faculdade Alvorada Paulista (2019). Atualmente, é Diretora na ETEC Padre José Nunes Dias (CPS). Professora e Coordenadora de Graduação – Marketing e Recursos Humanos, na Universidade Paulista – UNIP, de São José do Rio Preto.

Adalberto Vitor Raiol Pinheiro

Doutor em Educação pela USP (2020), Mestre em Letras pela USP (2014). Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Cândido Mende do Rio de Janeiro / UCAM (2010). Possui graduações em Pedagogia, pela Universidade de Uberaba (2011), e Letras / Licenciatura, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / UNESP (1999). Atuou como Consultor de Linguagens e suas Tecnologias, para MECCOGEAM / Banco Mundial. Coordenador do Curso de Pedagogia da UNIP, de São José do Rio Preto. Diretor de escola, da rede municipal de São José do Rio Preto – SP. Desenvolve pesquisas, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, processos de aquisição de linguagem, formação de professores, psicologia da educação, educação infantil, metodologia de arte e pedagogia do teatro, BNCC e Novo Ensino Médio.

Eliane Chainça

Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP). Especialista em Didática do Ensino Superior, pelo Centro Universitário do Norte Paulista (2000). Especialista em Gestão de Negócios (2004), pela UNIRP (Sociedade de Educação e Cultura de São José do Rio Preto). Graduada em Letras (Licenciatura – Português e Espanhol), pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/SJRP (1988), e em Pedagogia, pela Universidade Paulista – UNIP (2014). Professora em cursos de graduação e de pós-graduação. Apresenta experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa (gramática, produção e interpretação de textos), e Metodologia da Pesquisa Científica. Na área de Psicologia, ministra disciplinas relacionadas às Teorias do desenvolvimento e, na Pedagogia, atua principalmente com os seguintes temas: didática, metodologia do ensino, currículos, história da educação e estágio; além de orientar e também supervisionar as monografias do curso. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Paulista (UNIP/SJRP).

Biografia do Organizador da Coleção

Marcelo Pessoa Doutor em Letras, com Pós-doutorado em Divulgação Científica pela USP. Docente, na Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutorando em Linguística, pela UFSCAR, com Pesquisa financiada pela FAPEMIG, 2024-2028.

Revisão Linguística

Dr. Marcelo Pessoa

Direção de Diagramação e Arte

Equipe Editorial AKEDIA Books & Journal

Marketing

Arianne Moraes

Informata

Paulo Henrique Pedro

Capa

Equipe AKEDIA de criação

Responsável pela Editoração

Prof. Dr. Marcelo Pessoa

Editor Corporativo

AKEDIA Editorial

Outros títulos publicados pelo do Grupo SIC, Marcelo Pessoa, AKEDIA Books

1. **Nas Gerais da Cultura** – temas e práticas de redação jornalística / Área-Mãe das Letras – Linguística Textual: ISBN 9788590986102, 2009
2. **Linguagens, Sistemas & Sociedade (org.)** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986119, 2013
3. **Publicações do Grupo de Pesquisa Sociedade, Imagens e Cultura [SIC] (org.)** // Área-Mãe da Divulgação Científica: ISBN 9788567463827, 2015
4. **Romance Digital** // Área-Mãe das Letras – Literatura: ISBN 9788590986140, 2017
5. **Divulgação Científica Universitária I (org.)** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986133, 2017 – 1º semestre
6. **Divulgação Científica Universitária II (org.)** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986126, 2017 – 2º semestre
7. **Divulgação Científica Universitária III (org.)** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986157, 2019
8. **A Crônica-Canção de Caetano Veloso** // Área-Mãe das Letras – Crítica Literária: ISBN 9781655813313, 2020
9. **A Crônica-Canção de Chico Buarque** // Área-Mãe das Letras – Crítica Literária: ISBN 978-85-909861-6-4, 2020
10. **Fronteiras em Movimento (org.)** – os desafios da ciência na era digital // Área-Mãe da Linguística Aplicada: ISBN 9781656124340, 2020
11. **Fala sério!** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9786500264654, 2021
12. **Sangue de Alquimista (org.)** – o mistério do quinto elemento // Área-Mãe das Letras – Literatura: ISBN 9798532879300, 2021
13. **Projetos e práticas em neurociência (org.)** // Área-Mãe dos Estudos Filosóficos Intersemióticos: ISBN 9786500456585, 2022
14. **O uso de holdings e offshores (org.)** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9786500493153, 2022
15. **Perdeu, mané, não amola** – um ‘dicionaro’ do governo ‘borsonaro’ // Área-Mãe da Linguística: ISBN 9798850114961, 2023
16. **Práticas educacionais e culturais (org.)** – Coleção All Faces v. 1 - // Área-Mãe de Educação e Linguística Aplicada: ISBN 9786501742687, 2025

AKEDIA

Conselho Consultivo – Selo AKEDIA Editorial

Dr. Carlos Eduardo Falavigna da Rocha (USP – Universidade do Estado de São Paulo). Instituto de Biociências – Depto. de Zoologia, Cidade Universitária Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0940432323590880>

Dr. Fábio Akcelrud Durão (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Depto. Teoria Literária, Cidade Universitária Zeferino Vaz) Currículo: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/88713/fabio-akcelrud-durao/>

Dr. Dionísio Vila Maior (UAL – Universidade Aberta – Lisboa, Portugal) Currículo: <https://www2.uab.pt/departamentos/DH/detaildocente.php?doc=38>

Dra. Susanna Busato (UNESP – Universidade Estadual Paulista, Ibilce) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6152020642730749>

Dr. Isaar Soares de Carvalho (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5170432437971562>

Dr. Josué de Sousa Mendes (IF – Instituto Federal de Brasília, Brasília – DF) – Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2277069650842877>

Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL – Universidade Estadual de Londrina) Currículo: <https://scholar.google.com.br/citations?user=mxLDTXIAAAA&hl=en>

Dr. Rodrigo Ney Millan (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4521089561104903>

Dr. Marcelo Pessoa (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <https://orcid.org/0000-0002-9193-4604>

Dr. Jorge Pedro Sousa (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal) Currículo: <http://jorgepedrosousa.ufp.edu.pt/jorge-pedro-sousa---curriculo>

Dr. Eder Ângelo Milani (UFGO – Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1420630122459706>

Dr. Dirceu Cléber Conde (UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – SP). Depto. de Letras, Centro de Educação e Ciências Humanas – Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2630773088169073>

DOI NUMBER: [doi> 10.33726/akdbooks2447-7656allfacesv2year2025p07a98](https://doi.org/10.33726/akdbooks2447-7656allfacesv2year2025p07a98)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogias interdisciplinares [livro eletrônico] / organização Kethi C. R. Squecola
Alexandre, Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Eliane Chainça.

-- São José do Rio Preto, SP : Ed. dos Autores

: Akedia Editorial, 2025. -- (Coleção All Faces

; 2)

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-85244-7

I. Educação - Coletâneas 2. Educação e cultura
3. Linguística I. Alexandre, Kethi C. R. Squecola.
II. Pinheiro, Adalberto Vitor Raiol. III. Chainça,
Eliane. IV. Série.

25-323944.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

I. Educação : Coletâneas 370 Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Pedagogias interdisciplinares – Coleção All Faces – vol. II

ISBN 9786501852447 – 2025

SUMÁRIO

I. Apresentação.....07

II. A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL.....08

Gabriela Garavelo Santana, Pâmella Pita Eufrazino, Thamara Laiza Lima – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

III. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOCENTES: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.....26

Ana Elisa Pires, Maria Clara Costa Breda, Tauany Pestilli Carlos, Vitória Contreras Bernardes, Yara da Silva Martins – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

IV. LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO: OS EFEITOS DO BRINCAR NO CONTEXTO SOCIAL INFANTIL43

Ana Luiza Delduque de Assis Ramos, Dávila Monique Dias Borges, Emanuelle Marques Carvalho, Maria Eduarda Alves Garuti, Rodrigo José da Silva, Sara Éllen de Sousa Lima – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

V. JOGOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....63

Alex Junio Barbosa Lima, Isabella Tereza Souza do Carmo, Maria Fernanda Araujo, Samanta Elem Gonçalves, Thauany Eduarda da Silva Pereira – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

APRESENTAÇÃO

Sobre

o título do livro, *Pedagogias Interdisciplinares*, a expressão inglesa que nomeia a coleção a que ele se integra, *all faces*, suscita um duplo sentido para o leitor em Língua Portuguesa – e, de propósito.

Um, o de sua tradução literal: todos os rostos, as várias faces etc., no que, então, facilmente se conecta com uma interdisciplinaridade dos textos, implícita nos capítulos deste v. II.

Outro

sentido, é o que esconde um trocadilho metafórico. A alface é uma planta ambígua na culinária cotidiana – desperta tanto interesse na cozinha quanto o chuchu num churrasco.

Isto é, ao entrecruzarmos as várias espécies da hortaliça ‘alface’, que ilustram a capa do volume I (Disponível em: https://www.revistaakedia.com.br/_files/ugd/314365_80fec26f666b4a32a070e36e34129c56.pdf?index=true), com os temas inscritos no volume I e, agora, no volume II da Coleção, vemos que tais textos podem também ser metaforizados pela marca d’água impressas no miolo do volume.

Assim,

a imagem das ‘muitas letras’, posta em marca d’água nestas páginas, é momento em que os Autores e Autoras do v. II hasteiam uma bandeira simbólica, como sinal de posicionamento combativo de stakeholders que lidam com a Educação, sempre diante de uma conjuntura de contradições recorrente nas escolas, ao ponto em que, ao empunharem suas canetas e escreverem suas ideias no papel, simplesmente rejeitam a falta de condições que os tentam deter, superando-as, todas elas, em cada linha, em cada parágrafo, em cada capítulo.

No caso

dos capítulos internamente dispostos, tratando-se de Educação, Cultura & Sociedade, as duas acepções do título da Coleção (*All Faces*) se ajustam alternada ou cumulativamente, tanto às interfaces das áreas do conhecimento tomadas como interdisciplinares nos v. I & v. II, quanto ao desdém e à (des)nutrição da verdura que ilustra o v. I, e a ‘sopa de letras’ no v. II.

Isto foi

concebido assim, enfim, em função de que a Equipe AKEDIA, ao criar a ‘Coleção All Faces’ – ou, ‘alfaces’, como quiserem lê-la –, publica escritos, desde o seu nascimento, em 2015 que, de algum modo, se posicionam em atitude de combate e superação, enfrentando com os conteúdos publicados, todo tipo de descasos ao redor. E, neste sentido, o posicionamento editorial da AKEDIA coincide com as premissas daqueles que por aqui transitam.

(Marcelo Pessoa, Editor-Chefe – AKEDIA Editorial)

AKEDIA

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

English title: MUSIC AS AN EDUCATIONAL TOOL IN STIMULATING CHILDREN'S MOTOR DEVELOPMENT

Gabriela Garavelo Santana, Pâmella Pita Eufrazino, Thamara Laiza Lima – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

RESUMO: Este trabalho tem, como objetivo, compreender a contribuição da música para o desenvolvimento motor de crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa mostra, que a música, além de ser uma forma de expressão e linguagem universal, é um importante recurso pedagógico na Educação Infantil. Quando utilizada de forma planejada, ela estimula a coordenação motora, a criatividade e o aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral e motor da criança, de maneira lúdica e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento motor, educação infantil, música coordenação motora

ABSTRACT: This study aims to understand the contribution of music to the motor development of children aged 0 to 3 years. The research shows that music, in addition to being a form of expression and universal language, is an important pedagogical resource in early childhood education. When used in a planned manner, it stimulates motor coordination, creativity, and learning, promoting the child's integral and motor development in a playful and enjoyable way.

KEYWORDS: Motor development, early childhood education, music, motor coordination

I. INTRODUÇÃO

A música está presente na vida humana, desde os tempos mais antigos, sendo uma linguagem universal capaz de expressar emoções, comunicar sentimentos e conectar pessoas. Desde o período gestacional, o bebê já reage a estímulos sonoros, mostrando que a música acompanha o ser humano, já a partir do início da vida, fato que contribui para o seu desenvolvimento físico, emocional e social.

Na Educação Infantil, a música tem papel fundamental, pois, além de divertir, estimula a criatividade, a socialização e o desenvolvimento cognitivo e motor das

crianças. Por meio do ritmo, do movimento e das melodias, a criança aprende, de forma prazerosa, amplia suas percepções e desenvolve suas habilidades.

Diante de tais pressupostos, é que este capítulo tem, como objetivo, refletir sobre a importância da música na Educação Infantil, focando em como ela contribui para o desenvolvimento motor de crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa ora descrita, busca mostrar que a música, quando utilizada de modo planejado e intencional, é uma poderosa aliada no processo educativo e no desenvolvimento integral das crianças, dando-se ênfase em seu desenvolvimento motor.

II. A MÚSICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL E INSTRUMENTO DE EXPRESSÃO

Não é de hoje, que a música faz parte da vida das pessoas, sendo muito importante na identidade cultural e social dos povos ou países. Mesmo na atualidade, a música faz parte de nossas vidas (Coelho, 2006).

A definição de música, em linhas gerais, a buscamos no *Dicionário Aurélio* (2006, p. 73), o qual define a música como sendo uma “Combinação harmoniosa de sons ou combinação de sons para os tornarem harmoniosos e expressivos”.

Assim como a música não é apenas um instrumento presente na história da vida humana, não é muito difícil de e imaginar, que a música esteve presente em praticamente todos os contextos com os quais a humanidade interagiu, aparecendo como resultados dessa interação, a reflexão e a observação dos sons da natureza (Picchi, 2008). Tem sido tão recorrente a importância de tal expressividade cultural, que, na vida humana, antes mesmo do nascimento, a música está presente, como apontam estudos que demonstram que, no útero de suas mães, os bebês reagem a estímulos sonoros, assim como reagiram após nascidos, já em ambientes externos (Nunes, 2009).

Desde o seu nascimento, portanto, a criança tem a necessidade de desenvolver o seu senso de ritmo, pois o mundo que nos rodeia expressa diversos ritmos evidenciados por vários aspectos (Ferreira, 2004). Existem também diferentes aspectos que envolvem a música, além de promover comunicação social e integração, que a tornam uma importante forma de expressão humana.

Pensando na expressão social e cultural humana como um todo, podemos falar que a música também está presente em múltiplas situações e com diferentes objetivos. É por meio deste escopo, que passam a existir composições usadas para ninar, para

dançar, para celebrar. No mesmo sentido, países têm hinos nacionais e as escolas e times de futebol também, além de existirem músicas regionais típicas. Vemos, inclusive, que tal relevância, atualmente, está presente nas maternidades, as quais utilizam sons ambientais dispostos nas mais diferentes músicas em suas salas de parto (UNESCO, 2005).

Segundo Sekeff (2007, p. 24), “A música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”, considerando-se que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor, ajudando na criatividade.

Ao escutarmos uma melodia, nós a interpretamos de um modo único e pessoal, que vai além da condição de mera internalização, inversamente a isto, inclusive, visto que a música ajuda a externalizar os mais densos sentimentos (Garcia; Santos, 2012).

Por meio da música, conseguimos nos expressar de maneira compassiva, o que traz a possibilidade de extravasar alegrias, tristezas e as emoções mais profundas (Lima, 2010). A música é uma das modalidades de expressão humana mais importantes. A sua presença deve estar em evidência em contextos em que ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da pessoa, principalmente de crianças e, neste caso, a música serve como um mediador lúdico, capaz de deixar o ambiente de aprendizado dinâmico e prazeroso, fazendo a criança se sentir segura e motivada a explorar o mundo ao seu redor. Assim, a música é parte fundamental da educação infantil, especificamente nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil, atuando como ferramenta lúdica e pedagógica (Aparecido, 2024).

Olhando sob esta perspectiva, entende-se que a música, faz parte do cotidiano do ser humano desde quando ainda está em gestação, destaca-se que neste momento de sua vida, a musicalidade é importante para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e para a aprendizagem geral, desde a sua concepção. Portanto, durante o ingresso escolar dessa criança, o pedagogo deve ser uma ponte firme para que, com o feitio mais adequado, apresente a música ao aprendiz como um instrumento de apoio na contribuição integral da construção sócio-histórica do aluno (Valverde, 2023).

Sendo assim, a música pode ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, figurando como parte importante da formação global da criança, influenciando na sensibilidade, sociabilidade, criatividade e no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento (Garcia; Santos, 2012).

A sonoridade, assim posta, é fundamental na educação infantil, ao incorporar a música numa rotina constante e planejada na vida escolar, o que é essencial para se garantir que as crianças tenham uma experiência educacional completa, acolhedora e rica, respeitando e valorizando as diferentes formas de aprendizado e expressão (Aparecido, 2024).

Segundo Sousa e Lourenço (2017), a década de 1990, foi marcada pelo surgimento de novas diretrizes que reforçaram a inclusão da música na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (Brasil, 1997; 1998) e do Ensino Médio (2002), passaram a contemplar conteúdos musicais como parte integrante da disciplina de Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996), citada por *apud* Oliveira (2009), destaca a relevância do ensino, a partir da música, ao indicar que a finalidade da educação infantil está vinculada ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a música assume papel essencial no processo de desenvolvimento infantil, em seus diferentes aspectos.

Pacheco (1991) e Ponso (2008), defendem que a escola deve ser um espaço de aprendizado significativo e apontam a música como um recurso valoroso no processo educativo dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora os profissionais conheçam esse recurso auditivo melódico e harmônico, geralmente não o aplicam de maneira organizada e planejada.

Na Educação Infantil, a música sempre foi usada para muitos objetivos. Desde então, ela tem ajudado a criar hábitos, atitudes e comportamentos, servindo para marcar comemorações do ano escolar e também para memorizar conteúdos, por meio das canções. Muitas vezes, as músicas compostas para este fim, vêm acompanhadas de gestos que as crianças repetem, de forma automática, imitativa, e sempre do mesmo jeito (Ferreira et al., 2007)

Chiarelli e Barreto (2005) destacam que, no cotidiano da Educação Infantil, as atividades musicais estão presentes desde a chegada da criança à creche ou escola infantil, o que quer dizer que há espaço temporal para a reformulação de tais condutas, fazendo com que as músicas alcancem outros nichos, que não apenas o didático, posto

que contribuem para alegrar o ambiente e despertar na criança o desejo de permanecer na sala de aula.

Por isso, existem documentos para auxiliar os profissionais neste quesito, agindo sobre suas metodologias, de maneira intencional, tais como as propostas presentes na BNCC. Nela é possível encontrar os campos de experiência, lidos como “traços, sons, cores e formas”, em que se trata da música, trazendo o objetivo de criar sons com instrumentos musicais, objetos e materiais, para acompanhar diversos ritmos e utilizar sons produzidos por materiais, instrumentos musicais e objetos, durante brincadeiras de fazer de conta, criações musicais, encenação e festas.

Para as atividades propostas de “corpo, gesto e movimento”, a música, estando presente, possibilita à criança criar com o corpo, expressões diversificadas de sentimentos, emoções e sensações, tanto em situações do cotidiano quanto em brincadeiras em que interajam música, teatro, dança, ajudando, assim, a criar movimentos, olhares, gestos, e mímicas, o que indica que a música está atrelada, não só a ritmos e cantos, mas também ao desenvolvimento motor da criança, que deve ser estimulado, principalmente no início de sua educação.

III. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS DIMENSÕES

Ainda que sozinhas, crianças brincam em seu universo, cantam felizes, demonstram uma ludicidade própria de seu mundo fantasioso (Fonseca, 2016). As crianças crescem e aprendem interagindo com o mundo ao seu redor e com as pessoas. Entre os 2 e 6 anos, ocorre um avanço significativo no pensamento simbólico, ainda que a criança não possua plenamente o raciocínio lógico. Nesse período, ela começa a compreender melhor conceitos relacionados a espaço, números, causa e efeito, além de classificar objetos e reconhecer que possui pensamento próprio. Também é nesse momento que passa a construir sua identidade, entendendo-se como a mesma pessoa mesmo diante de mudanças.

O desenvolvimento do pensamento simbólico possibilita que a criança utilize símbolos e a imaginação, para representar situações e recordar elementos ausentes, sem depender de objetos concretos. Nesse processo, a música exerce papel importante, pois facilita a assimilação de informações e contribui para o desenvolvimento integral, estimulando intensamente o cérebro infantil (Miranda, 1989).

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental do processo educacional, envolvendo aspectos sociais, motores, cognitivos e afetivos da criança. Para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram significativamente, é necessário que gestores, coordenadores e professores atuem de maneira conjunta na promoção de um ambiente adequado (Oliveira Neto, 2020).

A música, na educação infantil, além de facilitar o aprendizado de novas habilidades e conceitos, também promove a expressão de emoções e sentimentos, deixando que as crianças construam uma percepção positiva do ambiente que estão inseridas e de si mesmas. Além de a música fomentar o desenvolvimento da linguagem e a intenção social da criança, torna-se uma poderosa aliada na formação de um indivíduo mais sensível e equilibrado (Aparecido, 2024).

Por isso, crianças com a mesma idade biológica, podem estar em diferentes estágios de situação social de desenvolvimento. Assim, a condição em que a criança se encontra nesse processo, ou seja, sua situação social de desenvolvimento, manifesta-se no modo como ela interage, percebe, comprehende e se expressa durante suas experiências. Nesse sentido, é papel do professor observar com atenção as ações das crianças, buscando reconhecer e identificar sua situação social de desenvolvimento, a fim de organizar condições que favoreçam o aprendizado e o crescimento, além de planejar intervenções que estimulem seu potencial.

Afinal, de maneira intencional ou não, suas ações sempre influenciam a formação da situação social de desenvolvimento das crianças. Assim, quando o espaço é pensado intencionalmente para oferecer às crianças uma variedade de materiais e objetos que estão disponíveis para elas se relacionarem, a escola se torna um local que provoca novas relações e experiências que potencializam o aprendizado infantil (Singulani, 2016).

A primeira infância, que compreende o período de 0 a 3 anos, é a fase em que a criança se desenvolve por si mesma, mas também é a época em que ela é influenciada pelo meio em que está inserida. Esse processo dinâmico de desenvolvimento deve ser entendido como um aprendizado, mediado e estimulado pelos adultos ao seu redor, pois, ao longo de seu crescimento, a criança busca construir sua identidade gradualmente.

Diversos autores discutem esse tema, apresentando diferentes teorias que explicam as configurações e os conceitos que conduzem a criança ao desenvolvimento

e à aprendizagem. No entanto, independentemente da perspectiva adotada, seja pelo inatismo, pelo viés hereditário ou pela interação com o ambiente, a criança alcança seu desenvolvimento.

O aprendizado está, por isso, sempre ligado à interação e à intervenção entre o sujeito, o outro e o meio em que está inserido, promovendo o desenvolvimento interno. Esse aprendizado pode ser mediado por elementos socioculturais, como a organização do espaço, os brinquedos, os objetos, os eventos, a linguagem e o mundo ao seu redor.

As famílias e as instituições de Educação Infantil devem buscar as melhores formas de promover o desenvolvimento das crianças, oferecendo caminhos que as conduzam a ambientes ricos em oportunidades. Essa mediação, feita pelo adulto, favorece um desenvolvimento saudável do pensamento, das emoções e da inteligência da criança, estimulando a construção de conhecimentos, por meio das trocas e da convivência.

É fundamental reconhecer a importância da fase de 2 a 3 anos, valorizando o conhecimento humano desde o início, tanto por parte dos pais quanto dos professores ou cuidadores. O desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano ocorrem de maneira constante e dinâmica, e o papel do adulto é o de incentivar a criança para que se torne ativa, interativa e participativa diante das possibilidades que o mundo oferece.

Nosso modo de pensar, agir, sentir e compreender, isto tem sido explicado de três maneiras principais: pelo inatismo ou hereditariedade; pelo ambientalismo; e, pela interação entre o indivíduo e o meio. Sob essas perspectivas, a aprendizagem humana se constrói, a partir da relação entre o “eu” e o “outro”, sendo influenciada pela hereditariedade, pelo ambiente e, sobretudo, pela interação, que faz toda a diferença no processo de aprendizado. Assim, a criança edifica sua identidade, fazendo descobertas, partindo de sua própria realidade para elaborar conhecimentos, alcançar a maturidade e avançar para novas fases de desenvolvimento, ampliando suas capacidades cognitivas.

A ideia de que não nascemos seres prontos e acabados, nos mostra que somos eternos aprendizes, e isso se aplica também ao desenvolvimento infantil. O meio em que a criança vive exerce influência constante sobre ela, transformando-a conforme as necessidades surgem. Ao brincar, a criança vivencia processos de troca, partilha, confronto e negociação, experimentando momentos de desequilíbrio que resultam em

novas aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas, enquanto descobre e interage com o mundo físico e social ao seu redor (Santos, 2016).

O desenvolvimento motor pode ser entendido como a capacidade que cada pessoa tem de movimentar o corpo. Esse processo acontece por meio de estímulos que surgem desde os primeiros anos de vida e se manifestam de forma diferente em cada indivíduo, já que cada uma passa por experiências próprias e reage a elas de maneira única (Lima Júnior, 2019; Barreiros, 2016). Está presente em todas as fases da vida e envolve várias habilidades que são aprendidas e aprimoradas no dia a dia. De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento motor é um processo contínuo e cheio de mudanças que acontece nas capacidades motoras e funcionais, desde o nascimento até a velhice.

Segundo Gomes et al. (2015), esse desenvolvimento acontece de gradativamente, acompanhando o crescimento e a idade. Ao longo da vida, o corpo e os movimentos vão mudando e se adaptando, ficando cada vez mais controlados e coordenados (Gallahue; Ozmun, 2003).

Na infância, esse processo é ainda mais intenso, porque a criança está em constante contato com novas experiências e descobertas. O ambiente em que ela vive estimula o movimento e o aprendizado. Brincadeiras e ações simples, como correr, pular, girar, arremessar ou arrastar objetos, ajudam bastante nesse desenvolvimento e são essenciais para as habilidades que ela vai usar no futuro (Silva et al. 2022).

IV. A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Barreiros (2016) explica que o desenvolvimento motor é um processo que vai acontecendo aos poucos, influenciado pelos estímulos, pela maturação e pelas aprendizagens que a pessoa tem ao longo da vida. Cada indivíduo se desenvolve de modo único, de acordo com as suas vivências. Nesse mesmo sentido, Gomes et al. (2015) apontam que, conforme o ser humano cresce, seus movimentos ficam mais elaborados e conscientes. Nos primeiros anos, eles são simples e até desorganizados, mas, com o tempo, passam a ser mais coordenados e intencionais.

Assim, o desenvolvimento motor é algo contínuo, que muda conforme a idade e as experiências que cada um tem. Quanto mais a pessoa explora o ambiente e vive

novas situações, maior será sua capacidade de se adaptar e aprimorar suas habilidades motoras. A criança é reconhecida como um sujeito em constante desenvolvimento, adquirindo, ao longo de seu crescimento, novas competências nos âmbitos cognitivo, físico-motor, socioemocional e psicológico, as quais contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Essas conquistas decorrem das experiências proporcionadas pelo convívio familiar, social e pela interação com o ambiente, bem como pelos estímulos recebidos. Dentro desse contexto, o desenvolvimento motor é uma habilidade presente desde os primeiros meses de vida, caracterizando-se como um processo contínuo que se amplia gradualmente. Assim, ele é considerado um aspecto essencial da infância, devendo ser promovido de modo a favorecer a ampliação das capacidades motoras da criança. Contudo, tais habilidades só se manifestam plenamente, quando a criança é estimulada em diferentes situações, desde o início de seu desenvolvimento (Silva, 2022).

Silva (2016) ressalta que a limitação ou a ausência de experiências pode comprometer a aquisição e o aprimoramento de movimentos básicos, evidenciando a importância de incorporar estímulos motores em todas as atividades infantis, garantindo um desenvolvimento gradual e abrangente.

No âmbito educacional, compreender o desenvolvimento motor e inseri-lo nas práticas pedagógicas é fundamental, principalmente em um contexto em que a cultura contemporânea tem substituído atividades lúdicas e físicas por experiências em que a criança assume um papel mais passivo. Considerando que a escola é o espaço em que a criança passa grande parte da infância, as experiências corporais, nos primeiros anos de vida, são determinantes para o desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma, as atividades motoras, na Educação Infantil, devem ser planejadas, de tal modo, a estimular o movimento, a exploração, o prazer, o autoconhecimento, a descoberta e a interação com o meio.

A Educação Infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento motor das crianças, pois ambientes que incentivam a participação em atividades motoras oferecem oportunidades para a exploração, interação e aprimoramento de habilidades (Kambas *et al.* 2010). É fundamental que a criança tenha acesso a práticas e atividades que estimulem o movimento, a curiosidade, a exploração e o contato com o ambiente ao seu redor. Tais experiências contribuem significativamente para o seu

AKEDIA

desenvolvimento, permitindo que ela conheça melhor o próprio corpo e compreenda suas possibilidades de ação. Quanto mais oportunidades vivenciar, mais competências motoras e cognitivas será capaz de desenvolver ao longo do tempo.

A escola também tem um papel muito importante nesse processo, pois deve oferecer um espaço com atividades que estimulem o desenvolvimento motor de forma adequada. O educador atua como mediador, planejando e organizando práticas que ajudem a criança a se desenvolver de maneira natural e de acordo com sua idade. O desenvolvimento motor passa por diversas mudanças ao longo da vida, começando no nascimento e seguindo até a velhice. Em cada fase, o corpo recebe estímulos que ajudam a aprimorar o aspecto motor, preparando-o para realizar desde movimentos mais simples até os mais complexos (Silva et al. 2022).

Segundo Gomes e colaboradores (2015), os primeiros movimentos realizados pelo ser humano são chamados de 'reflexos', sendo considerados modalidades primitivas e temporárias, pois desaparecem, à medida em que o indivíduo cresce, dando lugar aos movimentos mais elaborados e especializados.

Dessa forma, quanto mais experiências e estímulos a pessoa tiver desde a infância, maiores serão suas capacidades motoras e o domínio sobre o próprio corpo. Isso influencia, não apenas o movimento em si, mas também aspectos importantes da vida, como a aprendizagem, a qualidade de vida e o estilo de lidar com desafios e situações do dia a dia.

Cada fase da vida é marcada por transformações diferentes relacionadas ao movimento, e o desenvolvimento motor é dividido em quatro etapas principais: a fase reflexiva; a rudimentar; a fundamental; e, a especializada. Cada uma possui suas próprias características e estão diretamente relacionadas, formando uma sequência de aperfeiçoamento que permite ao indivíduo desenvolver e refinar suas habilidades motoras.

A fase motora reflexiva acontece ainda no ventre materno e se estende, até aproximadamente, os quatro meses de vida. Nesse período, os movimentos do bebê são resultado de estímulos visuais, auditivos e táteis, sendo considerados involuntários, pois ocorrem como reflexos diante do ambiente externo. Esses movimentos, juntamente com as atividades neurológicas, contribuem para que a criança comece a perceber o próprio corpo e o meio em que está inserida (Silva et al, 2022).

AKEDIA

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003) e Lima Júnior (2019), essa fase pode ser dividida em duas etapas. A primeira, está relacionada aos movimentos decodificadores de informação, que estão ligados à alimentação e à proteção. Movimentos como sugar, cheirar, procurar o alimento, ou acompanhar com os olhos e com a cabeça estímulos sonoros, são exemplos típicos dessa etapa, pois ajudam o bebê a interagir com o ambiente e a satisfazer suas necessidades básicas.

A segunda etapa, é caracterizada pelos reflexos posturais, que consistem em movimentos involuntários, mas semelhantes aos comportamentos voluntários. Esses reflexos acontecem em resposta aos estímulos do meio externo, e são fundamentais, pois servem como base para o desenvolvimento de movimentos futuros e são utilizados como referência em avaliações neuropsicomotoras, ajudando a verificar o progresso do desenvolvimento infantil.

A fase motora rudimentar, por sua vez, marca o início dos movimentos voluntários, e se estende desde os primeiros meses até cerca de dois anos de idade. Nessa etapa, a criança começa a reagir aos estímulos, de maneira mais espontânea, movimentando-se constantemente e explorando o ambiente ao máximo, o que contribui para o aprimoramento do controle corporal (Silva et al., 2022).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), essa fase representa as formas básicas de movimento voluntário, as quais são essenciais para a sobrevivência. Nela, surgem os movimentos estabilizadores, como o controle da cabeça, do pescoço e dos músculos do tronco; os movimentos manipulativos, como alcançar, segurar e soltar objetos; e os movimentos locomotores, como arrastar-se, engatinhar e caminhar. Esses avanços permitem que a criança conquiste maior independência e desenvolva lentamente sua coordenação motora.

A fase motora fundamental é o momento em que a criança começa a aperfeiçoar seus movimentos voluntários, tornando-os mais coordenados e específicos. Essa fase acontece, aproximadamente, dos dois aos sete anos de idade (Silva et al., 2022).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), é nessa etapa que a criança desenvolve padrões de movimento, a partir de diferentes estímulos e situações, fazendo com que seus gestos se tornem mais controlados e estáveis, embora ainda um pouco imprecisos. Lima Júnior (2019) destaca que, no início desse processo, as habilidades

motoras ainda são consideradas grosseiras, pois a criança ainda não tem total domínio de seus movimentos.

Nessa fase, a criança explora intensamente o ambiente, buscando novas sensações e experiências que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento. Essa exploração constante contribui para que seus movimentos evoluam gradualmente, passando de ações simples e isoladas para movimentos mais complexos e combinados, realizados com maior precisão e controle (Gallahue; Ozmun, 2003; Lima Júnior, 2019).

É nesse período que se percebe um grande avanço no desenvolvimento motor da criança, sendo fundamental a inserção de atividades que estimulem ao máximo suas habilidades motoras, desde os primeiros anos da infância. Conforme destacam Gallahue e Ozmun (2003), atividades locomotoras, estabilizadoras e de manipulação são essenciais, pois contribuem para o fortalecimento do corpo, o aprimoramento da coordenação e o desenvolvimento global da criança, servindo, ainda, como base para futuras aprendizagens.

A última etapa do desenvolvimento motor é conhecida como 'fase dos movimentos especializados', e nela, o indivíduo passa a agir de forma mais autônoma e consciente, sendo capaz de realizar os movimentos fundamentais de maneira mais refinada e coordenada. Nesse momento, as atividades corporais e esportivas são executadas com maior agilidade e precisão, demonstrando um nível elevado de controle motor. De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), é nesse período que as habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas se tornam progressivamente mais complexas e combinadas, permitindo a realização de movimentos mais elaborados.

As habilidades motoras específicas dessa fase, costumam aparecer principalmente em contextos esportivos, nos quais o indivíduo aprimora suas capacidades, por meio de condicionamentos práticos e definidos. Esses estímulos favorecem o desenvolvimento de habilidades específicas e o aumento do desempenho motor, conforme apontam Barreiros (2016) e Júnior (2019). Assim, o corpo passa a responder, de maneira mais eficiente às exigências físicas e cognitivas do ambiente.

É importante destacar que cada pessoa se desenvolve de forma única, de acordo com os estímulos que recebe e com fatores orgânicos, biológicos e culturais que influenciam seu desenvolvimento. Além disso, o avanço da idade adulta e o processo de

envelhecimento podem limitar algumas habilidades motoras, reduzindo a agilidade e o controle dos movimentos (Barreiros, 2016).

De acordo com Oliveira (2019), a criança já nasce envolvida por sons e ritmos, pois, ainda antes do nascimento, costuma ouvir canções e melodias vindas dos pais e do ambiente familiar. Isso mostra que a musicalidade está presente desde o ventre, fazendo parte das experiências culturais que influenciam seu desenvolvimento. À medida que cresce, a criança vai ampliando essas vivências sonoras e corporais, aprendendo a bater palmas, mexer os pés, cantar, dançar e se expressar musicalmente. Essas experiências ajudam no desenvolvimento cognitivo e favorecem a assimilação da linguagem musical de um jeito natural e prazeroso.

De acordo com Santos *et al.* (2022), as atividades artísticas, de modo geral, possuem características em comum, como o fato de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente quando relacionadas aos processos de aprendizagem. A música, quando trabalhada de modo pedagogicamente adequado pelos professores da Educação Infantil, ou seja, em consonância com os documentos que orientam essa etapa da educação, exerce influência direta no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos aspectos motores, observa-se esse potencial em cantigas tradicionais, como “Cabeça, ombro, joelho e pé”, em que a própria criança identifica e aponta em si mesma as partes do corpo mencionadas na canção. Essa prática estimula a coordenação motora, a consciência corporal e contribui, também, para o desenvolvimento de aspectos psicológicos e emocionais.

De acordo com Piaget, nessa fase da Educação Infantil, a criança encontra-se no estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos) ou no estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos de idade). Assim, a música configura-se como um recurso que favorece o desenvolvimento das estruturas cognitivas infantis, bem como sua formação integral. Além disso, a musicalização está profundamente ligada às emoções, uma vez que favorece a interação entre os pares e promove a participação ativa nas brincadeiras. Conforme Nascimento (2018), a música estimula a criatividade e a expressividade emocional das crianças, possibilitando um aprendizado mais significativo e divertido.

A educação musical vai além da aprendizagem de notas, ritmos e melodias, desempenhando um papel relevante no desenvolvimento integral do indivíduo.

AKEDIA

Atividades que estimulam o cérebro e a coordenação motora, quando incorporadas às aulas de música, podem trazer benefícios significativos para alunos de diferentes idades (Penido, 2024).

A prática musical envolve diversas áreas do cérebro simultaneamente, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. É neste escopo, que estudos indicam que a música pode aumentar a plasticidade cerebral, melhorar a memória e até influenciar o desempenho intelectual. Nesse contexto, a técnica “palmapé”, desenvolvida por Penido (2024), combina música, matemática, dança e consciência corporal, trabalhando habilidades motoras, atenção, foco e concentração de forma lúdica e envolvente.

A Coordenação motora também é beneficiada pela prática musical, especialmente ao tocar instrumentos que exigem movimentos sincronizados de mãos, olhos e, em alguns casos, pés. Atividades de percussão corporal, em que os alunos utilizam o corpo como instrumento, batendo palmas, estalando os dedos ou batendo os pés, contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, essenciais tanto para o desempenho musical quanto para a vida cotidiana.

Além dos aspectos cognitivos e motores, a música favorece o desenvolvimento socioemocional, incentivando disciplina, paciência, perseverança e expressão pessoal.

De acordo com Petersen e Catuzzo, citados por Greco e Silva (2013), a coordenação motora pode ser entendida como a forma como o corpo organiza seus movimentos no tempo e no espaço, considerando o organismo, a tarefa e o ambiente em que a ação acontece. Essa habilidade está presente tanto nas atividades do dia a dia quanto em práticas esportivas e recreativas, influenciando também o aprendizado da escrita e da fala. Ela possibilita que os movimentos sejam realizados de maneira mais ágil, eficiente e com menor esforço. Avaliar a coordenação motora em diferentes idades é importante para compreender o nível de desenvolvimento e aproveitar melhor cada fase de crescimento.

A linguagem musical, por envolver sons, ritmos e diferentes formas de expressão, estimula amplamente a percepção, a sensibilidade e o desenvolvimento das pessoas. Por isso, as atividades de musicalização são um importante recurso pedagógico, pois permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolva sua noção de corpo e aprenda a se comunicar com os outros.

AKEDIA

Nesse contexto, Weigel e Barreto, citados por Chiarelli e Barreto (2005), destacam que a musicalização contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança.

No campo do desenvolvimento cognitivo/linguístico, as experiências musicais ampliam as capacidades intelectuais, já que a aprendizagem acontece, por meio das vivências do dia a dia. Quanto mais variados forem os estímulos sonoros, os movimentos e as percepções, maior será o desenvolvimento da atenção, da escuta e da expressão. Assim, ao participar de atividades que envolvam ouvir, cantar, tocar ou dançar, a criança estimula seus sentidos e aprende de modo mais significativo (Chiarelli e Barreto, 2005).

No desenvolvimento psicomotor, a música ajuda a aprimorar as habilidades motoras, o controle do corpo e o equilíbrio emocional. O ritmo, ao exigir movimentos coordenados, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora e do senso rítmico, importantes também para a leitura e a escrita. Assim, atividades como cantar com gestos, bater palmas ou dançar fortalecem essas habilidades e tornam o aprendizado mais atraente (Chiarelli e Barreto, 2005).

Já, no desenvolvimento socioafetivo, a musicalização auxilia na formação da identidade e da autoestima, pois a criança passa a reconhecer suas capacidades e a conviver melhor com os outros. As atividades musicais em grupo estimulam a cooperação, a amizade e o sentimento de pertencimento, além de favorecerem a expressão das emoções e o bem-estar. Assim, a música se torna um meio de aprendizado, socialização e de crescimento pessoal (Chiarelli e Barreto, 2005).

V. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como a música pode atuar como um importante instrumento de apoio ao desenvolvimento motor de crianças de 0 a 3 anos, especialmente dentro do contexto da Educação. A partir das reflexões, estudos e o levantamento bibliográfico apresentados, foi possível perceber que a música vai muito além do entretenimento ou do simples ato de cantar, ela é uma linguagem universal, que desperta emoções, estimula os sentidos e promove o desenvolvimento integral do ser humano desde os primeiros momentos de vida.

Nos primeiros anos de infância, o corpo da criança é sua principal forma de comunicação com o mundo. Por meio dos movimentos, gestos, expressões e reações,

ela explora, descobre e aprende. Nesse processo, a música se revela uma poderosa aliada, pois o ritmo e as melodias convidam a criança ao movimento, à experimentação e à descoberta de suas próprias capacidades motoras. Cada som ouvido, cada canção acompanhada com palmas, balanços ou danças espontâneas, contribui para o fortalecimento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção corporal e da consciência espacial.

Além disso, o uso da música no ambiente escolar, favorece, não apenas o desenvolvimento físico, mas também o emocional, social e cognitivo. Por intermédio das atividades musicais, as crianças aprendem a se expressar, a trabalhar em grupo, a reconhecer suas emoções e a desenvolver a escuta atenta e o respeito ao outro. Esse conjunto de experiências promove um crescimento mais completo, no qual o corpo e a mente se desenvolvem de forma integrada e harmoniosa.

Quando a música é inserida de modo constante na rotina, as crianças passam a vivenciá-la como parte natural do aprendizado, tornando-se mais participativas, criativas e confiantes. A música, nesse sentido, transforma a sala de aula em um espaço vivo de experimentação, alegria e descobertas.

A música também contribui para o fortalecimento do vínculo afetivo entre educador e criança, gerando momentos de interação e acolhimento que favorecem o sentimento de segurança e pertencimento. Esse aspecto afetivo é de extrema importância para o desenvolvimento motor, pois uma criança que se sente acolhida e confiante tende a explorar o ambiente com mais liberdade e entusiasmo, aprimorando suas habilidades com maior naturalidade.

Portanto, chegamos à compreensão de que a música, quando utilizada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, é um recurso transformador no processo de aprendizagem. Ela possibilita que a criança aprenda, por meio do prazer e da vivência, formando as bases para um desenvolvimento motor sólido e equilibrado, ao mesmo tempo em que desperta sua expressividade, autoestima e vontade de aprender. A música, ao dialogar com o movimento, torna-se uma verdadeira ponte entre o corpo e o conhecimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos.

Assim, podemos concluir que a música é uma ferramenta indispensável no processo educativo, principalmente nos primeiros anos de vida. Ela estimula o

movimento, desperta a criatividade, amplia as experiências sensoriais e fortalece o desenvolvimento motor de forma lúdica e prazerosa. Ao unir som, corpo e emoção, a música contribui para que a criança se desenvolva de forma integral, mas também, em sua parte motora.

REFERÊNCIAS

- APARECIDO, R. *A música como ferramenta lúdica e pedagógica na Educação Infantil*. São Paulo: [s.n.], 2024.
- BARREIROS, J. M. *Desenvolvimento motor humano: perspectivas e aplicações*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2016.
- CHIARELLI, T.; BARRETO, S. A música na educação infantil: um instrumento para o desenvolvimento integral da criança. *Revista Educação e Música*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45–58, 2005. Disponível em: http://labcmotor.fmh.ulisboa.pt/site/chapterareas/4?Chapter_page=2. Acesso em: 12 out. 2025.
- CHIARELLI, L; BARRETO, S. *A importância da música no processo de ensino e aprendizagem* [monografia]. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira, 2018. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21161/1/importanciamusicaprocessoenino.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.
- COELHO, C. *História da música: uma introdução*. São Paulo: Moderna, 2006.
- FERREIRA, A. *A música e o desenvolvimento infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FERREIRA, A. et al. *A música na escola: práticas e reflexões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- FONSECA, V. *Psicomotricidade e desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 2016. Disponível em: https://www.waece.org/AMEcongresocompetencias/ponencias/victor_da_fonseca.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2003. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/compreendendo-o-desenvolvimento-motorbebescrianasadolescentes-e-adultos-david-l-gallahuepdf/261064774>. Acesso em: 15 out. 2025.
- GARCIA, R.; SANTOS, L. A música e o desenvolvimento infantil. *Revista Educação*, v. 15, n. 3, p. 89–102, 2012. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/7404/2881/1086>. Acesso em: 10 out. 2025.
- GOMES, A. L. et al. *O desenvolvimento motor na infância: aspectos teóricos e práticos*. Curitiba: CRV, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339592540_Desenvolvimento_motor_na_infancia. Acesso em: 11 out. 2025.
- GRECO, P. J.; SILVA, M. V. A coordenação motora e suas implicações no esporte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 100-115, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/bc76194e-e866-47ef-8a99-56012a6ca5cb/content>. Acesso em: 24 nov. 2025.

AKEDIA

JÚNIOR, P. M. *Fundamentos do desenvolvimento motor*. Rio de Janeiro: Shape, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso em: 29 set 2025.

KAMBAS, N. A. et al. Psicomotricidade e Desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia Setentrional. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 396-414, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/38814/27161>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIMA, M. *A expressão emocional através da música*. Salvador: EDUFBA, 2010.

LIMA, J. BARREIROS. *A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil*. Licenciado em Educação Física (UEL), mestre em Educação (UFC), doutor em Educação Física (UEL), docente universitário (Unopar), 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso 20 nov. 2025.

MIRANDA, J. *A música como linguagem simbólica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

NUNES, C. *A música e o bebê: sons e emoções desde o útero*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

OLIVEIRA, M. A. *Educação musical e LDB: uma análise crítica*. Brasília: MEC, 2009.

OLIVEIRA NETO, J. *A importância da música no desenvolvimento infantil*. Curitiba: Appris, 2020.

PACHECO, R. *A escola e a música: caminhos para a aprendizagem significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

PENIDO, Daniel. *Música: Exercitando o Cérebro e a Coordenação Motora*. Clavedec, [s. l.], 31 jul. 2024. Disponível em: <https://clavedec.com.br/2024/07/cerebro-e-a-coordenacao-motora-palmape/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PICCHI, A. *História da música: origens e evolução*. São Paulo: Ática, 2008.

PONSO, L. *Educação musical e aprendizagem significativa*. Campinas: Papirus, 2008.

SANTOS, E. *A criança e o meio: interação e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8t823/pdf/santos-9788574554891.pdf>. Acesso em: 02 out 2025.

SEKEFF, M. *Música e educação: teoria e prática*. São Paulo: Moderna, 2007.

SILVA, R. et al. O desenvolvimento motor e suas fases na infância. *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 36, n. 4, p. 112–125, 2022.

SILVA, V. *Estimulação motora na educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SINGULANI, M. *Espaços e interações na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, M.; LOURENÇO, A. *Educação musical e legislação brasileira: avanços e desafios*. *Revista Arte & Educação*, v. 9, n. 1, p. 20–33, 2017.

UNESCO. *Relatório mundial sobre cultura e desenvolvimento*. Paris: UNESCO, 2005.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por. Acesso em: 30 set, 2025.

VALVERDE, L. *Música e desenvolvimento infantil: um olhar pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOCENTES: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

English title: TEACHERS' SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS: THE TEACHER'S MEDIATION IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF 4- AND 5-YEAR-OLD CHILDREN

Ana Elisa Pires, Maria Clara Costa Breda, Tauany Pestilli Carlos, Vitória Contreras Bernardes, Yara da Silva Martins – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

RESUMO: O trabalho trata da importância das competências socioemocionais na educação infantil, e de como elas influenciam a prática docente. O objetivo foi compreender como o desenvolvimento das competências socioemocionais do professor contribui para sua atuação mediadora, no fortalecimento dos vínculos afetivos e no desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico-bibliográfico, foi fundamentada, em autores como Vygotsky, Wallon e Goleman. Os resultados evidenciam que o professor emocionalmente equilibrado, favorece a construção de um ambiente acolhedor e cooperativo, promovendo aprendizagens mais significativas. Conclui-se, que o desenvolvimento das competências socioemocionais do educador é essencial para uma prática pedagógica sensível, humana e voltada à formação integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Competências socioemocionais, professor, educação infantil, afetividade, mediação pedagógica

ABSTRACT: This study discusses the relevance of socio-emotional competencies in Early Childhood Education and their influence on teaching practice. The objective was to understand how the development of teachers' socio-emotional competencies contributes to their mediating role, to the strengthening of affective bonds, and to the holistic development of children aged 4 and 5. The research, qualitative in nature and based on theoretical-bibliographic references, was grounded in authors such as Vygotsky, Wallon, and Goleman. The results show that emotionally balanced teachers foster a welcoming and cooperative environment, promoting more meaningful learning experiences. It is concluded that the development of educators' socio-emotional competencies is essential for a sensitive and humanized pedagogical practice committed to the integral development of children.

KEYWORDS: Socio-emotional competencies, early childhood education, teaching practice, child development, mediation

I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as competências socioemocionais passaram a ocupar um espaço importante nas discussões sobre educação. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornaram esse tema parte obrigatória do currículo escolar, ao reconhecer que o desenvolvimento integral dos estudantes envolve, não apenas o aprendizado cognitivo, mas, também, o emocional e o social (Brasil, 2017). Essa perspectiva reforça a importância de pensar a escola como um ambiente de convivência, empatia e equilíbrio, em que o professor tem papel essencial na formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis.

A escolha por trabalhar esse tema, surgiu da observação de situações cotidianas que evidenciam a influência das emoções nas relações dentro da escola. Percebe-se que o comportamento das crianças está diretamente ligado à forma como o professor conduz suas práticas e expressa suas próprias emoções. Diante disso, refletir sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais torna-se fundamental para compreender como o equilíbrio emocional do educador contribui para um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

O objetivo deste trabalho, é de compreender como o desenvolvimento das competências socioemocionais do professor contribui para sua atuação mediadora, no fortalecimento dos vínculos afetivos e no desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos de idade.

A pesquisa tem caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentada em estudos que abordam a importância das relações afetivas e emocionais no processo educativo, com base em autores como Vygotsky (1991), Wallon (2008) e Goleman (1998). Essas referências ofereceram suporte teórico para compreender o papel das emoções no trabalho docente e na formação das crianças.

O desenvolvimento está organizado em três partes: a primeira, apresenta os pressupostos teóricos das competências socioemocionais e o papel do professor na formação integral; a segunda, discute o desenvolvimento emocional e socioemocional na infância, com foco nas crianças de 4 e 5 anos; e, a terceira, aborda o papel do professor nesse processo, destacando a importância da afetividade e da mediação nas relações cotidianas.

II. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL

A noção de inteligência passou por diversas transformações ao longo do tempo. No século XIX, predominava a compreensão de que ela se limitava a capacidades cognitivas gerais, como raciocínio lógico e memória. Com o tempo, essa visão mostrou-se insuficiente, abrindo espaço para novas abordagens. Nesse contexto, Woyciekoski e Hutz (2009, p. 02) destacam que a Inteligência Emocional constitui um campo de estudo recente, que amplia o conceito tradicional de inteligência, ao incorporar aspectos relacionados às emoções e aos sentimentos. Essa mudança conceitual foi essencial para que, nas décadas seguintes, a educação passasse a valorizar, também, a dimensão socioemocional no desenvolvimento dos estudantes, reforçando a perspectiva de formação integral.

Marin *et al.* (2017, p. 99) ressaltam que “a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos”. Esse movimento foi aprofundado por Salovey e Mayer (1990, p. 189), que definiram a inteligência emocional como “a maneira de vincular a emoção à inteligência, almejando o encontro de soluções para problemas”.

O conceito de inteligência emocional (IE), desde então, ganhou grande visibilidade, a partir de Goleman (1995), cuja obra contribuiu para popularizar a compreensão de que competências emocionais — como empatia, autocontrole e persistência — são essenciais para o sucesso pessoal e profissional. O autor explica que a IE abrange processos como regulação das emoções, inibição de impulsos, motivação e capacidade de manter-se perseverante diante de frustrações, além do desenvolvimento da empatia e de uma postura esperançosa. Assim, consolidou-se a noção de competências socioemocionais como um conjunto de habilidades necessárias para lidar com demandas sociais e culturais, ampliando a compreensão de inteligência para além do QI.

As competências socioemocionais são formadas por práticas e processos que incentivam o desenvolvimento de habilidades ligadas às emoções, aos pensamentos e aos comportamentos, permitindo que os indivíduos se relacionem de maneira saudável, compreendam a si mesmos e enfrentem os desafios do cotidiano. Segundo o Instituto

Ayrton Senna (2020), essas competências se definem como capacidades que se manifestam em padrões estáveis de sentir, pensar e agir, influenciando continuamente a maneira como cada indivíduo estabelece seus objetivos, toma decisões e se relaciona socialmente.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu a educação socioemocional como parte da formação integral, trazendo dez competências gerais que apontam para a necessidade de integrar aspectos cognitivos, físicos, sociais, culturais e emocionais no ambiente educacional. Diante disso e, de acordo com Dias *et al.* (2024), a escola deve ser entendida como um espaço que, além de transmitir conhecimento, promova acolhimento e favoreça a convivência saudável, sendo a educação socioemocional um processo contínuo e transversal ao currículo.

Segundo Goleman (1995, p. 80), “as emoções podem ajudar ou atrapalhar o raciocínio lógico”. O autor defende que o autoconhecimento é “a chave de todas as outras competências emocionais, pois permite que o indivíduo reconheça seus próprios sentimentos no momento em que ocorrem” (1995, p. 71).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, reforça essa compreensão, ao considerar que pensamento e afeto formam uma unidade funcional, sendo impossível compreender os processos cognitivos sem levar em conta as emoções que os sustentam. Como afirma o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual” (Vygotsky, 1991, p. 97).

Wallon também destaca a centralidade da emoção no desenvolvimento humano, entendendo-a como forma primordial de comunicação que organiza motricidade, contato e cognição. Nessa perspectiva, Corrêa (2024) explica que a inteligência e a afetividade se integram dialeticamente, pois sem a energia do afeto, a inteligência perde direção e, sem a organização da inteligência, o afeto carece de elaboração.

Na mesma direção, Freinet (1994, p. 45) afirmava que “a escola deve ser um lugar de vida, de trabalho e de alegria”. Para ele, “sem compreensão mútua e cooperação, o aprendizado verdadeiro não acontece”.

O Instituto Ayrton Senna (2020) destaca, que o professor desempenha um papel essencial como modelo socioemocional, já que sua postura diante dos desafios influencia a maneira como os estudantes aprendem a lidar com as próprias emoções. Isso indica

que a prática pedagógica ultrapassa o simples domínio dos conteúdos, envolvendo, também, a habilidade de criar um ambiente equilibrado e pautado no respeito mútuo.

Segundo Vale (2009), a docência exige, cada vez mais, o desenvolvimento de competências voltadas à gestão de conflitos, à empatia e ao equilíbrio emocional, uma vez que o espaço escolar é atravessado por diferentes realidades e subjetividades. Dessa forma, o professor que cultiva essas competências, torna-se mais apto a lidar com situações de tensão e a transformar a sala de aula em espaço de acolhimento.

Colagrossi e Vassimon (2017) afirmam que o fortalecimento das competências socioemocionais do professor não se limita à esfera individual, mas reverbera na instituição como um todo, promovendo um clima organizacional mais cooperativo. Assim, o desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência social pelos educadores repercute no fortalecimento dos vínculos escolares e na qualidade das práticas pedagógicas.

A afetividade é entendida como um elemento essencial da prática docente, pois a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem depende da capacidade do professor de reconhecer, gerenciar e expressar adequadamente suas emoções. Essa compreensão, como destaca Corrêa (2024), contribui, tanto para o bem-estar do educador quanto para a construção de um ambiente escolar saudável.

Conforme Vale (2009), as atitudes e reações do professor diante das situações cotidianas tornam-se referência para os alunos, que aprendem muito, por meio da observação de seus comportamentos. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais do educador ultrapassa o ensino formal, influenciando diretamente a formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se central. As competências socioemocionais são fundamentais para o desempenho docente, já que desenvolver habilidades como autoconsciência, autogerenciamento, empatia, motivação e habilidades sociais é essencial, não apenas para lidar com os próprios sentimentos, mas, também, para conduzir práticas pedagógicas mais humanas e eficazes (Goleman, 1998).

Com isso, ferramentas como autoconhecimento, autorregulação, consciência social e tomada de decisões responsáveis, favorecem a atuação do professor, que se torna mais seguro e preparado para enfrentar os desafios educacionais (Colagrossi; Vassimon, 2017).

A autora ressalta que um educador que não desenvolve a capacidade de gerir suas próprias emoções, encontra dificuldades para estabelecer relações saudáveis no ambiente escolar. Logo, competências como autocontrole, empatia e resiliência tornam-se fundamentais para a prática docente (Vale, 2009).

No entendimento difundido pelo Instituto Ayrton Senna (2024), professores que desenvolvem suas competências socioemocionais tendem a lidar melhor com as próprias emoções, favorecendo um ambiente escolar mais positivo e impactando de maneira significativa a qualidade da prática pedagógica. Além disso, esta instituição destaca que esse desenvolvimento contribui para maior satisfação profissional e para a promoção de um clima institucional mais saudável.

A integração das habilidades socioemocionais nas práticas pedagógicas é um desafio que deve ser enfrentado por todos os educadores. Conforme vemos em Del Prette e Del Prette (2022, p. 50), “a promoção de um ambiente de aprendizado que priorize as habilidades sociais deve ser uma estratégia central na formação do professor, uma vez que a interação entre alunos é uma oportunidade para o desenvolvimento dessas competências”. Assim, ao desenvolver suas competências socioemocionais, o educador não apenas cuida de si mesmo, mas também amplia seu papel como mediador e modelo de comportamento, promovendo uma educação mais justa, humana e integral.

III. O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: DOS 4 AOS 5 ANOS

O período dos 4 a 5 anos, é uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, marcada por avanços, tanto no lado emocional quanto no social. Nessa idade, aparecem novas formas de autonomia, maior desenvolvimento da linguagem e mais consciência sobre as próprias emoções. Piaget (1999) explica que essa fase faz parte do estágio pré-operatório, em que o egocentrismo ainda é forte, mas já começam os primeiros passos para o descentramento, isto é, a capacidade de considerar o ponto de vista de outra pessoa. Essa mudança abre espaço para que a criança aprenda a controlar suas emoções, não apenas pelos impulsos imediatos, mas seguindo regras sociais.

O desenvolvimento emocional descrito por Piaget (1999), está ligado diretamente à construção das primeiras noções socioemocionais. Quando a criança entende que o colega pode ter uma experiência diferente da dela, começa a desenvolver

empatia, que é essencial para a convivência em grupo. Essa passagem do egocentrismo para a descentralização, permite que sentimentos como raiva, tristeza ou alegria, sejam cada vez mais mediados pelas interações sociais. Assim, o que antes era apenas emocional — sentir — passa a ser também socioemocional — relacionar-se com base nas emoções.

Vygotsky (1991) amplia essa discussão, ao mostrar que o desenvolvimento emocional não acontece sozinho, mas dentro de contextos de interação. Para ele, a autorregulação emocional surge, quando a criança aprende e internaliza regras e significados culturais, especialmente na convivência com colegas e adultos. É na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que a criança aprende, com a ajuda de outros, a transformar comportamentos impulsivos em respostas mais equilibradas. Situações como dividir brinquedos ou esperar a vez em uma atividade, são exemplos em que as emoções se transformam em aprendizagens socioemocionais.

A teoria de Vygotsky (1991) mostra, ainda, que a linguagem é o principal meio desse processo. Quando a criança aprende a falar sobre suas emoções, dizendo, por exemplo, “estou triste” ou “estou com raiva”, ela organiza sua experiência interna e a comunica ao outro. Essa habilidade é essencial para transformar o aspecto apenas emocional em uma competência socioemocional, porque permite negociar, dialogar e criar vínculos. Pereira e Silva (2020, p. 05) reforçam essa visão, ao afirmar que “é fundamental que os currículos da educação infantil contemplam as competências socioemocionais”, já que a infância é o período mais favorável para esse aprendizado.

Wallon complementa essas ideias, ao colocar a afetividade no centro do desenvolvimento humano. No estágio do personalismo, que corresponde à faixa etária de 4 a 5 anos, a criança procura se afirmar, por meio de três formas principais: oposição; imitação; e, sedução. Como destacam Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013, p. 199), “características importantes do estágio do personalismo (sedução, oposição e imitação) foram observadas”. Esses comportamentos, que podem parecer apenas atitudes comuns, na verdade, são expressões emocionais que ganham significado nas relações sociais, tornando-se aprendizagens socioemocionais.

Ao juntar as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, percebemos que, por volta dos 4/5 anos, a criança não apenas sente, mas também aprende a lidar com as emoções em contato com os outros. Esse processo, segundo Vale (2009, p. 131), exige práticas de

contenção na educação infantil, pois “a educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais”. Assim, trabalhar emoções, empatia e cooperação, desde cedo, é uma forma de fortalecer a dimensão socioemocional como parte do desenvolvimento integral.

A diferença entre o emocional e o socioemocional, pode ser percebida, quando a criança começa a nomear sentimentos. Do ponto de vista emocional, ela reconhece o que sente; já, do ponto de vista socioemocional, ela consegue comunicar esse sentimento de forma clara e adequada ao contexto. Saarni (1999), citado por Vale (2009, p. 130), explica que “a competência emocional é a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. Em outras palavras, dar nome às emoções é a ponte entre ‘sentir’ e ‘interagir’.

Essa fase também marca o início da autorregulação emocional, que é a capacidade de controlar impulsos e esperar recompensas. Piaget (1999) lembra que essa habilidade ainda é limitada pelo egocentrismo, mas já se fortalece no jogo simbólico, quando a criança assume papéis sociais e vivencia situações de ‘faz de conta’. Quando brinca de ser mãe, médico ou professor, ela não apenas usa a imaginação, mas também aprende a ajustar suas emoções a regras que simulam a vida em sociedade — um importante exercício socioemocional.

Para Vygotsky (1991), esse aprendizado está ligado ao processo de internalização. Quando a criança, com a ajuda de um colega ou de um adulto, consegue trocar uma reação agressiva por uma negociação, está vivendo um momento típico da ZDP. Pereira e Silva (2020, p. 04) confirmam essa ideia, ao afirmar que “o educador deve apoiar os alunos quanto ao exercício das competências socioemocionais”. Isso mostra que as competências socioemocionais não nascem prontas: precisam ser ensinadas, acompanhadas e praticadas em situações reais de convivência.

Wallon, por sua vez, destaca que a afetividade, sempre em relação com o pensamento, é a base para esse tipo de aprendizagem. Como lembra Almeida (2010, *apud* Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013, p. 201), “o conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão”. Assim, o emocional e o socioemocional caminham juntos: o primeiro, garante a experiência interna, enquanto o

segundo, leva essa experiência para as relações sociais, preparando a criança para conviver, aprender e se desenvolver de forma integral.

No convívio entre colegas, Piaget (1999) observa que, por volta dos 4/5 anos, surgem as primeiras amizades mais estáveis, mesmo que ainda marcadas por conflitos e reconciliações rápidas. Essa fase coincide com o fortalecimento do descentramento, quando a criança começa a entender que o outro tem pensamentos e emoções diferentes dos seus. No aspecto emocional, isso significa aprender a lidar com frustrações; já, no socioemocional, envolve negociar regras, compartilhar e aceitar limites coletivos.

Vygotsky (1991) complementa essa visão, ao mostrar a importância da linguagem como mediadora da autorregulação. Quando a criança consegue dizer que está com raiva ou triste, ela organiza internamente o que sente e aprende a comunicar isso de forma clara. Pereira e Silva (2020, p. 05) reforçam que “quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador”. Ou seja, é no diálogo que as experiências emocionais se transformam em aprendizagens socioemocionais.

Wallon, nesse mesmo período, destaca o estágio do personalismo, em que a criança busca afirmar sua identidade. Essa busca aparece naquelas três formas já mencionadas: sedução, oposição e imitação, as quais, muitas vezes, se manifestam em comportamentos intensos. Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013, p. 199) estabelecem que “a qualidade das interações se mostrou determinante na condução das atividades de aprendizagem”. Isso significa que essas manifestações, mais do que simples atos de teimosia, são expressões emocionais em processo de socialização, compondo o desenvolvimento socioemocional.

Pesquisas atuais confirmam a importância dessas aprendizagens iniciais. Vale (2009, p. 132), destaca que “a educação socioemocional toma a forma de prevenção primária para uma conduta antissocial, tentando minimizar a vulnerabilidade às disfunções”. Assim, oferecer oportunidades para que a criança de 4/5 anos aprenda a cooperar, dividir e lidar com frustrações é preparar, não apenas o seu equilíbrio emocional, mas, também, sua participação socioemocional em grupos e atividades coletivas.

Outra conquista dessa fase, é a capacidade de diferenciar sentimentos de ações. A criança pode sentir raiva de um colega, mas entender que não deve bater nele. Saarni (1999), citado por Vale (2009, p. 130), lembra que “a competência emocional é inseparável do contexto cultural”. Isso mostra que a emoção em si é natural, mas, o modo de controlá-la é aprendido nas interações sociais. Assim, quando a criança aprende a dar respostas mais adequadas ao convívio, a emoção se transforma em competência socioemocional.

O desenvolvimento da empatia também merece destaque. Piaget (1999) aponta que, ao superar aos poucos o egocentrismo, a criança começa a reconhecer os sentimentos do outro. Isso pode ser visto em atitudes simples, como oferecer um brinquedo ou consolar um colega. Do ponto de vista emocional, ela percebe a tristeza do outro; do ponto de vista socioemocional, transforma essa percepção em uma ação de cuidado.

Wallon lembra que as emoções ainda têm grande importância nessa idade, mesmo em constante troca com o pensamento. Para ele, “a afetividade é anterior ao desenvolvimento da inteligência” (Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013, p. 200). Isso ajuda a entender por que, mesmo com avanços cognitivos, as crianças de 4/5 anos continuam expressando intensamente suas emoções, por meio do choro, do riso ou de gestos corporais. Esses elementos são parte essencial, tanto da vivência emocional quanto da construção socioemocional.

Estudos mais recentes, reforçam que a qualidade dessas experiências iniciais influencia diretamente a vida escolar da criança. Pereira e Silva (2020, p. 05) afirmam que “as habilidades e competências socioemocionais podem ser ensinadas e aprendidas por qualquer pessoa, contudo, são um dos fatores de proteção para o desenvolvimento do indivíduo”. Isso mostra que, investir em práticas educativas que incentivem cooperação, empatia e autorregulação, desde a infância, fortalece, não apenas o lado emocional, mas também o socioemocional, aumentando as chances de sucesso no futuro.

É importante lembrar que o desenvolvimento emocional e socioemocional acontece de forma única em cada criança. Vale (2009, p. 131) observa que “a criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares”. Isso mostra que a experiência de vida, o contexto cultural e os vínculos afetivos influenciam muito como cada criança transforma emoções em aprendizagens

socioemocionais, tornando esse processo individual, mas essencial para o desenvolvimento integral.

Uma das conquistas mais importantes entre os 4 e 5 anos é a capacidade de separar emoções de comportamentos, entendendo que sentir raiva não justifica ter atitudes agressivas. Esse avanço mostra como o emocional (a vivência do sentimento) se liga ao socioemocional (a capacidade de controlar o comportamento em função do outro). Wallon descreve esse processo, como parte da alternância entre afetividade e inteligência, que “não se excluem, mas interagem em movimento contínuo” (Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013, p. 202).

Outro aspecto marcante em Wallon, é o fortalecimento da identidade, presente no estágio do personalismo. Nessa fase, a criança busca afirmar-se no grupo, seja se opondo, imitando ou tentando conquistar os outros. Esses comportamentos emocionais ganham valor socioemocional, quando se transformam em interações positivas, capazes de criar vínculos. Pereira e Silva (2020) reforçam que vínculos seguros na infância resultam em maior autoconfiança e iniciativa nas etapas seguintes.

Piaget (1999) já havia mostrado que o contato com regras coletivas é essencial para o desenvolvimento moral e social. Nos jogos, a obediência deixa de ser apenas uma imposição externa e passa a ser aceita de forma consciente, por meio da cooperação. Esse processo revela como lidar com frustrações deixa de ser apenas uma experiência emocional e se transforma em competência socioemocional, já que exige negociar, respeitar turnos e compreender noções de justiça.

Em resumo, o desenvolvimento emocional e socioemocional entre 4 e 5 anos é um processo dinâmico, que envolve avanços cognitivos, interações sociais e afetividade. Essa fase marca a consolidação da empatia, da autorregulação e da cooperação, competências fundamentais para a vida em sociedade. Como conclui Vale (2009, p. 132), “a educação socioemocional toma a forma de prevenção primária”, mostrando que apoiar a criança, nesse momento, é investir em sua formação integral e em seu futuro como sujeito social.

IV. O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL: NA PRÉ-ESCOLA

O desenvolvimento socioemocional das crianças de 4 e 5 anos, tem um papel central na educação infantil, e exige do professor, uma atuação atenta e sensível às emoções e às interações do grupo. Nessa fase, a criança começa a entender melhor o mundo ao seu redor, a conviver com os colegas e a compreender regras de convivência, o que torna essencial um trabalho pedagógico que une afeto e aprendizagem.

Wallon explica que “o conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão”, citado por (Almeida, 2010, p. 26, *apud* Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013, p. 201), mostrando que a emoção não é algo à parte da aprendizagem, mas a base que sustenta o desenvolvimento integral da criança.

Entender o desenvolvimento socioemocional nessa idade, significa reconhecer que a criança está passando por um processo de descentração — ou seja, está deixando de pensar apenas em si para começar a perceber o outro como alguém com sentimentos e ideias próprias. Piaget (1994) afirma que, entre 4 e 5 anos, o pensamento infantil passa a considerar diferentes pontos de vista, o que favorece o surgimento da empatia e da cooperação. Cabe ao professor criar momentos de convivência que incentivem essas descobertas, transformando situações simples do dia a dia — como dividir brinquedos ou resolver conflitos — em oportunidades de aprendizagem socioemocional.

A criação de vínculos afetivos entre professor e aluno é a base da aprendizagem emocional. No dia a dia da educação infantil, esses vínculos se fortalecem com atitudes simples, como o acolhimento na chegada, a escuta atenta e a valorização das expressões das crianças. Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013, p. 200) afirmam que “a intensificação das relações entre professor e aluno, as formas de comunicação estabelecidas e os aspectos afetivo-emocionais podem ser considerados alicerces da construção do conhecimento”. Quando as crianças se sentem acolhidas, ficam mais seguras para explorar o ambiente e participar das atividades em grupo.

Vygotsky (1991) destaca que o aprendizado emocional e cognitivo acontece nas interações sociais mediadas pelo adulto. Na educação infantil, o professor exerce esse papel de mediador, ao ajudar as crianças a entenderem seus sentimentos, a nomeá-los e a controlá-los em situações do dia a dia. Quando o educador intervém com calma, diante de um conflito ou de uma frustração, ele ensina estratégias de autorregulação que a

criança levará consigo e aplicará futuramente. Essa mediação se torna ainda mais eficaz quando o professor usa a linguagem como apoio emocional, incentivando o diálogo e a expressão dos sentimentos dentro do grupo.

O professor é, de fato, um modelo de comportamento para as crianças. A aprendizagem por observação é uma das principais formas pelas quais os pequenos assimilam valores e atitudes. Quando o educador resolve conflitos com diálogo, demonstra empatia ou reconhece seus erros, ele oferece à criança referências de comportamento positivo. Saarni (1999, *apud* Vale, 2009) define a competência emocional como a eficácia pessoal nas relações sociais que envolvem emoção — algo que o professor ensina todos os dias, muitas vezes, sem precisar falar.

Outro ponto importante é planejar práticas pedagógicas que unam emoção e aprendizagem. Rodas de conversa, histórias sobre sentimentos e brincadeiras em grupo, são estratégias eficazes para desenvolver o lado socioemocional das crianças. Essas atividades ajudam a criança a entender melhor seus próprios sentimentos e a perceber como suas ações afetam os outros. Nessas situações, o professor atua como um guia, conduzindo o grupo à reflexão e à convivência respeitosa (Pereira; Silva, 2020).

Desse modo, o professor da educação infantil é o mediador entre emoção e conhecimento, entre o sentir e o aprender. Sua prática deve unir sensibilidade e intenção, entendendo que o desenvolvimento socioemocional faz parte da formação completa da criança. Como destaca Vale (2009, p. 131), “a criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares”, e é o professor, com sua escuta atenta e presença afetiva, que torna essa aprendizagem possível.

A linguagem do professor é, portanto, um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento socioemocional. Frases simples, como “como você se sente hoje?” ou “eu vejo que você está triste”, ajudam as crianças a reconhecer e nomear o que estão sentindo. Pereira e Silva (2020) reforçam que o educador deve apoiar os alunos no exercício das competências socioemocionais, o que, na educação infantil, acontece principalmente nas interações cotidianas e nas experiências de convivência.

A afetividade, segundo Wallon (2008), é a base da inteligência. Por isso, o professor deve entender que não há aprendizado sem envolvimento emocional. O ambiente escolar precisa unir razão e emoção, criando experiências que favoreçam,

tanto o pensamento quanto os sentimentos. Quando o educador valoriza a dimensão emocional das vivências infantis, contribui para que as crianças se tornem mais seguras, empáticas e socialmente equilibradas.

No tocante ao equilíbrio emocional do professor, isto é quesito essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. As crianças pequenas percebem e refletem o clima emocional da sala de aula, sendo influenciadas pelo comportamento do adulto. Santos e Souza (2022) afirmam que a autorregulação emocional do professor interfere diretamente no ambiente de aprendizagem e na forma como as crianças aprendem a lidar com suas próprias emoções. Um professor equilibrado consegue reagir com paciência diante de comportamentos desafiadores, garantindo um ambiente seguro e acolhedor.

As competências socioemocionais do professor também têm papel fundamental na qualidade do vínculo com os alunos. O autoconhecimento, a empatia e a autorregulação ajudam o docente a lidar com suas próprias emoções e a compreender as das crianças, favorecendo uma convivência equilibrada. Vale (2009) explica que a educação socioemocional funciona como uma técnica de prevenção contra comportamentos inadequados, o que reforça a importância de o professor desenvolver suas próprias habilidades emocionais antes de ensiná-las. Quando o educador se reconhece como um ser emocional, torna-se um exemplo para seus alunos.

A saúde emocional do professor está diretamente ligada ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Oliveira e Matos (2023) afirmam que professores emocionalmente equilibrados criam ambientes mais acolhedores e motivadores, o que aumenta o envolvimento dos alunos. Nas turmas de 4 e 5 anos, essa sensibilidade é ainda mais importante, pois o professor lida com emoções intensas, mudanças de humor e frustrações típicas da infância. Por isso, cuidar do bem-estar emocional do educador é uma parte essencial do trabalho pedagógico.

A formação continuada na educação infantil precisa incluir o desenvolvimento socioemocional como um dos seus principais objetivos. Além do conhecimento técnico, o professor deve ter momentos para refletir sobre suas próprias emoções, suas relações e formas de lidar com o comportamento das crianças. Santos e Souza (2022) destacam que a formação em competências socioemocionais melhora a qualidade das interações em sala de aula, tornando a prática mais empática e acolhedora.

Em resumo, o papel do professor na educação infantil vai além de ensinar conteúdos. Ele ajuda a formar crianças capazes de entender e expressar emoções, criar relações positivas e conviver com empatia. Ao construir um ambiente de confiança e respeito, o educador favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais que serão base para toda a vida escolar e pessoal das crianças. Investir nessa dimensão emocional da prática docente é investir no futuro humano e social da educação.

V. CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo, compreender como o desenvolvimento das competências socioemocionais do professor contribui para sua atuação mediadora, no fortalecimento dos vínculos afetivos e no desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos. Com base em referenciais teóricos como Goleman, Vygotsky, Wallon, Piaget, Vale e Pereira e Silva, conclui-se que a mediação socioemocional do educador é fundamental, para unir emoção e aprendizagem, tornando o processo educativo mais humano e significativo. A análise desenvolvida, ao longo deste trabalho, mostrou que a mediação socioemocional é um elemento essencial da prática docente na educação infantil.

A fundamentação teórica, mostrou que o conceito de competências socioemocionais ampliou a ideia tradicional de inteligência, incluindo dimensões afetivas, sociais e culturais no desenvolvimento humano. Essa ampliação reforça que, ensinar e aprender, são processos que envolvem tanto o pensar quanto o sentir, e que o professor precisa desenvolver consciência e equilíbrio emocional para atuar de maneira empática, sensível e colaborativa. Nessa perspectiva, a dimensão emocional torna-se parte essencial do fazer pedagógico, contribuindo para a formação integral de educadores e alunos.

Na faixa etária de 4 e 5 anos, as crianças estão aprendendo a reconhecer e expressar seus sentimentos, o que torna a presença de um professor emocionalmente estável ainda mais importante. O comportamento do educador serve de exemplo, ajudando os alunos a compreenderem como lidar com frustrações e conflitos do dia a dia. Ao demonstrar calma e equilíbrio, o professor ensina, na prática, que as emoções podem ser controladas e usadas, de modo positivo no convívio com os outros.

A mediação socioemocional do professor amplia as possibilidades de aprendizagem e convivência dentro da sala de aula. Por meio de atitudes sensíveis, escuta

AKEDIA

atenta e intervenções adequadas, o educador favorece a participação ativa das crianças, estimula a cooperação e ajuda cada um a reconhecer suas emoções e as do outro. Essa mediação transforma o espaço escolar em um ambiente de trocas e descobertas, onde aprender e conviver tornam-se experiências complementares e significativas para o crescimento emocional e social das crianças.

Diante disso, é essencial que a formação e o cuidado com o professor incluam a dimensão emocional. Trabalhar na educação infantil exige mais do que conhecimento teórico: exige sensibilidade, empatia e escuta. Valorizar o bem-estar emocional do educador é garantir uma prática pedagógica mais afetiva e de melhor qualidade. Cuidar do professor é cuidar das crianças e da própria educação, que só se torna realmente transformadora quando conecta razão e emoção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-6975200500010002. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.
- CORRÊA, C. G. L. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/65R6zmLYGxTT37zmdvYs4pB/>. Acesso em: 01 set. 2025.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola*. 2022. Disponível em: <https://books.google.com>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- DIAS, A. L.; SOUZA, M. R.; CARVALHO, P. F. et al. Educação socioemocional e desenvolvimento humano: práticas e desafios no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2024.
- FREINET, Célestin. *A pedagogia do bom senso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 16. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais do professor: por que é importante avaliá-las?* [S. I.], 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-socioemocionais-do-professor-por-que-e-importante-avalia-las/>. Acesso em: 14 set. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais: habilidades para a vida.* São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXgvxy5m5bNBXRk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. Disponível em: DOI: 10.5935/1808-5687.20170014.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; MATOS, Renata Cristina. O impacto da saúde socioemocional docente no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação e Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 75-89, 2023. Disponível em: <https://periodicos.anped.org.br/rbep>. Acesso em: 11 out. 2025.

PEREIRA, Thaís Munhoz; SILVA, Barbara Cristina Heitor. A importância da educação socioemocional na educação infantil. *Revista Científica de Educação*, Lavras, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7640128>. Acesso em: 14 set. 2025.

PIAGET, Jean. Comments on mathematical education. *Contemporary Education*, v. 47, n. 1, p. 5, 1975.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIAGET, Jean; INHEIDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SAARNI, Carolyn. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press, 1999.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTOS, Camila Ferreira; SOUZA, Luan Ribeiro. Competências socioemocionais docentes e mediação pedagógica na educação infantil. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 1, p. 54-62, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/educacao>. Acesso em: 11 out. 2025.

VALE, Vera do. Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. *Exedra: Revista Científica de Educação e Formação*, Coimbra, n. 2, p. 129-138, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398255>. Acesso em: 14 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2008.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009.

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO: OS EFEITOS DO BRINCAR NO CONTEXTO SOCIAL INFANTIL

Englighish title: LUDIC PRACTICES AND DEVELOPMENT: The Effects of Play in Children's Social Contexts

Ana Luiza Delduque de Assis Ramos, Dávila Monique Dias Borges, Emanuelle Marques Carvalho, Maria Eduarda Alves Garuti, Rodrigo José da Silva, Sara Éllen de Sousa Lima - Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre.

RESUMO: O lúdico e o ‘faz de conta’ desempenham papel essencial no desenvolvimento integral da criança, atuando como recursos pedagógicos que favorecem aprendizagens significativas. Brincadeiras, jogos e atividades simbólicas possibilitam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, promovendo a criatividade, a autonomia e a socialização. Autores como Kishimoto, Piaget e Vygotsky destacam que, por meio do brincar, a criança interpreta o mundo, expressa sentimentos e internaliza valores e regras sociais. O ‘faz de conta’, em especial, permite que a criança vivencie situações imaginárias, reelabore experiências e desenvolva competências fundamentais para a sua formação integral. Assim, o brincar deve ser compreendido como uma prática educativa, que contribui para o aprendizado e a construção do conhecimento, de forma prazerosa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade, faz de conta, brincar, social

ABSTRACT: Play and pretend activities play an essential role in children's holistic development, functioning as pedagogical resources that foster meaningful learning. Play, games, and symbolic activities support cognitive, social, emotional, and motor development while promoting creativity, autonomy, and socialization. Authors such as Kishimoto, Piaget, and Vygotsky highlight that, through play, children interpret the world, express emotions, and internalize social values and norms. Pretend play, in particular, enables children to engage in imaginary situations, reframe their experiences, and develop competencies that are fundamental to their overall development. Therefore, play should be understood as an educational practice that contributes to learning and to the construction of knowledge in a pleasurable and meaningful way.

KEYWORDS: Ludic practices, pretend play, play, social development

I. INTRODUÇÃO

O brincar é uma das formas pelas quais a criança comprehende o mundo, desenvolve habilidades, pratica a interação e expressa sentimentos, sendo tudo isso fundamental para uma infância natural. Mesmo assim, o brincar ainda é visto como um simples ‘passatempo’, e não recebe a devida importância, tanto no ambiente escolar quanto em casa.

A pesquisa se justifica, assim, pela relevância do tema ‘brincar’ para a área educacional, uma vez que tal ludismo ainda não recebe a devida importância no ambiente escolar, sendo diversos os motivos, como a visão tradicional de ensino, pressão por resultados e avaliações, falta de compreensão das famílias, entre outros.

Na Educação Infantil, por sua vez, o ato de brincar ultrapassa o simples entretenimento, tornando-se uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras sociais favorecem a interação entre as crianças, promovendo o aprendizado de valores como empatia, cooperação e respeito.

Portanto, este trabalho, assim delineado, tem como objetivo principal, compreender de que forma as brincadeiras sociais contribuem para o desenvolvimento da criança no estágio pré-operatório.

Com base em autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, iremos traçar um viés de compreensão, em que o desenvolvimento infantil, nos diferentes aspectos, se dê pela ênfase no social, condição que ocorre, a partir da interação da criança com o meio e com o outro, sendo o brincar, neste contexto, um instrumento mediador do processo.

Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem o papel do lúdico e das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na primeira parte do desenvolvimento textual, será abordado o conceito de lúdico e aspectos do brincar. Na segunda parte, serão apresentadas características do desenvolvimento social da criança, no estágio pré-operatório. E, por fim, na terceira parte da escrita, serão destacadas as brincadeiras sociais e suas contribuições.

II. AS DIMENSÕES DO LÚDICO E DO FAZ DE CONTA

Primordialmente, o significado do termo ‘lúdico’ é ‘brincar’. Nesse brincar, então, estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

A respeito desse conceito, a ludicidade é vista e estudada como um processo fundamental, fazendo, assim, com que cada vez mais sejam produzidos estudos de cunho científico e pesquisas para entender sua dimensão no comportamento humano, que busquem novas formas de intervenção pedagógicas (Santos, 2000).

A autora Tizuko Mochida Kishimoto (1998), afirma que a cultura lúdica é antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira possível, composta de um certo número de esquemas, que permitem iniciar a diversão, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadriinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras, são itens que compõem aquele vocabulário, cuja aquisição é indispensável ao jogo.

A ludicidade pode influenciar no desenvolvimento integral do aluno, tanto por meio de conteúdos acadêmicos, como também no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, isso tudo de forma mais afetiva e, muitas vezes, mais tranquila (Arantes; Barbosa, 2017).

O lúdico permite que a criança dê significado às coisas, possibilitando que explore o mundo de modo simbólico e criativo (Souza, 2022).

O uso do lúdico como prática pedagógica, mostra-se um recurso eficaz para envolver as crianças, promovendo aprendizagens mais significativas via jogos e brincadeiras (Cardoso, 2024).

Aprofundando-se mais no tema, a cultura lúdica não é apenas composta de regras estritas, mas de um conjunto vivo e diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, influenciados pelo contexto climático, espacial e social em que eles estão (Kishimoto, 1998).

De acordo com Arantes e Barbosa (2017), o lúdico nos traz uma vivência mais humana, que reforça os sentimentos de liberdade e espontaneidade nas ações desenvolvidas; podemos realizar atividades mais descontraídas e autênticas, mas sempre trazendo um ensinamento. Portanto, o uso do lúdico na educação infantil ajuda a

estimular as crianças a adquirirem conhecimentos de maneira mais afetiva, o que contribui para o seu desenvolvimento.

Momentos lúdicos, como jogos, brincadeiras e atividades de recreação livre, favorecem à socialização das crianças e contribuem para o aprendizado social relacionado a regras e valores morais (Carvalho, 2022).

Por fim, Kishimoto ainda fala que:

A cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (Kishimoto, 1998, p. 25).

A brincadeira lúdica envolve jogos e brinquedos, podendo ocorrer individualmente ou em grupo. É nesse contexto que as crianças expressam seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que aprendem que existem regras que precisam ser seguidas e respeitadas. Dessa forma, desenvolvem a empatia, aprendendo a compreender o outro, colocando-se em seu lugar e encontrando maneiras de expressar o que sentem e pensam (Santos; Saramago; Oliveira, 2022).

Muito se tem discutido qual seria a definição do que seria a brincadeira e, conforme cada autor, se encontra uma tese sobre assunto. Vygotsky (1991), afirma que a brincadeira constitui uma situação imaginária, criada pela criança, na qual ela pode, no mundo da fantasia, alcançar desejos que seriam impossíveis na sua realidade.

As brincadeiras na Educação Infantil são empregadas como instrumentos pedagógicos, dentro da sala de aula, pois é, por meio da ludicidade, que o aluno tem a oportunidade de aprender, de maneira divertida e prazerosa. O ato de brincar, quando utilizado como recurso educativo, vai além do simples ‘faz de conta’, comum entre as crianças. Com a orientação dos educadores, novas experiências são promovidas, oferecendo desafios que despertam nas crianças o interesse pela superação e a criação de novas possibilidades, via interação e troca com os colegas (Santos; Saramago; Oliveira, 2022).

De acordo com a Fundação ABRINQ (2024), as brincadeiras influenciam significativamente o desenvolvimento da criança. Com as brincadeiras, é possível explorar o mundo ao seu redor, estimulando a imaginação e a criatividade, fortalecendo laços emocionais e a empatia. A interação social, durante o brincar, ajuda as crianças a entenderem e aceitarem as diferenças e a respeitarem a diversidade de cada um.

AKEDIA

A brincadeira pode ser vista como apenas um passar de tempo, uma ocupação sem contribuições efetivas para o desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes, ausente no processo de aprendizagem por alguns educadores, que desconhecem seu real valor. Mas, segundo Friedmann (1996, p. 78):

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (Friedmann, 1996, p. 78).

Logo, fica evidente que, utilizando-se das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, que são fundamentais no seu processo de desenvolvimento, e que auxiliam no processo de aprendizagem. Assim, como afirma Kishimoto (1994, p. 27): “[...] O brincar deve ser entendido como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento global da criança, favorecendo a construção de conhecimentos, a criatividade e a socialização [...]”.

As brincadeiras afetam, de forma positiva, o meio social da criança, permitindo que se tornem mais comunicativas, ensinando a lidar com frustrações e vitórias. A criança constrói valores, como respeito, amizade, cooperação, convivência, responsabilidade e tomada de decisões (Queiroz, 2006).

Kishimoto (1994) enfatiza que as brincadeiras são socialmente construídas, transmitidas entre gerações e recriadas pelas crianças, constituindo-se em uma das configurações de socialização mais importantes da infância. Ela ainda diz que a brincadeira não é apenas um ato espontâneo, e sim um fenômeno cultural e social, e que a criança, ao brincar, internaliza papéis sociais e aprende a se relacionar com o outro, experimentando cooperação, conflito e negociação.

Ou seja, temos brincadeiras que desenvolvem a cooperação, conflito, negociação, coordenação motora e o respeito, como as brincadeiras de roda, futebol, queimada, entre outros.

A autora ainda destaca, que é no convívio social, mediado pelo brincar, que a criança constrói significados, apropria-se de regras e desenvolve competências sociais fundamentais (Kishimoto, 2011). Ela evidencia que, brincando, a criança comprehende e vivencia regras, aprende a respeitar turnos, a dividir espaço e a lidar com frustrações como, por exemplo, o pega-pega e o esconde-esconde.

Durante o jogo, a criança é colocada diante de novas situações desafiadoras, e aprende a lidar com seus medos, desenvolvendo a capacidade de julgar, pensar e argumentar. Esse processo a leva a buscar estratégias para alcançar o sucesso nas atividades, fortalecendo sua autonomia e o exercício da cidadania. Do ponto de vista educativo, os jogos e as brincadeiras atuam como uma forma de ampliar os conhecimentos da criança, e de enriquecer sua maneira de compreender o mundo e a realidade ao seu redor (Santos; Saramago; Oliveira, 2022).

Jean Piaget também nos deixou grandes contribuições sobre os tipos de brincadeiras e a sua importância. O autor lembra, que o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade às suas necessidades (Piaget, 1975).

Outra classificação de brincadeira, são as de natureza cognitivas, tais como quebra-cabeça, blocos de montar e jogos de memória. Elas despertam a curiosidade, criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas. Wajskop (2001) menciona que as brincadeiras cognitivas permitem à criança construir e reconstruir conhecimentos, experimentando hipóteses e elaborar conceitos lúdicos.

O ato de experimentar hipóteses, faz parte do desenvolvimento do pensamento científico infantil, em que a criança testa possibilidades, observa resultados e, de forma natural, corrige erros. Ela está aprendendo noções de sequência, lógica, classificação e antecipação (Queiroz, 2006).

Finalmente, também temos as brincadeiras emocionais, que ajudam as crianças a reconhecerem as emoções, a desenvolverem o vínculo afetivo e também fortalecer a confiança. Kishimoto (2011), por sua vez, cita que o brincar emocional proporciona à criança um espaço seguro para expressar sentimentos, aprender a lidar com frustrações e desenvolver a resiliência diante de situações de conflito.

As dimensões socioafetiva, cognitiva e motora são estimuladas e fortalecidas, por meio da prática de jogos, com intencionalidade educativa. No campo socioafetivo, os jogos pedagógicos têm papel essencial no desenvolvimento do altruísmo infantil, já que, ao interagir e se comunicar com outras crianças, os pequenos aprendem a colaborar e competir, com menos egocentrismo, respeitando as regras estabelecidas pelo próprio jogo. No aspecto cognitivo, as atividades lúdicas favorecem a ampliação das relações sociais, além de contribuir para a compreensão de conceitos como ordem, classificação e noções de tempo e espaço. Quanto ao desenvolvimento motor, os jogos

proporcionam ao educando, a oportunidade de criar e enfrentar desafios, enquanto permitem que os educadores observem e avaliem suas habilidades de coordenação motora (Santos; Saramago; Oliveira, 2022).

Kishimoto (2011) evidencia, que o brincar vai além do entretenimento. Ele é uma prática educativa e formativa. A autora, portanto, nos lembra que a criança tem a oportunidade de elaborar emoções difíceis, como a raiva, tristeza ou o medo. Então, as brincadeiras emocionais funcionam como ferramentas pedagógicas e terapêuticas, pois ajudam na construção da autonomia afetiva da criança e na preparação para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A criança está inserida em um contexto sócio-histórico, formado por valores e significados construídos pelas pessoas ao seu redor. Por meio da convivência, ela absorve experiências socioculturais relacionadas ao ato de brincar, e comprehende seu papel nas relações e interações com os outros. É durante as brincadeiras que as crianças exercitam a imaginação, ultrapassam os limites da realidade e a reinventam, expressando sentimentos, buscando alcançar seus objetivos de diferentes formas, sofisticando a linguagem verbal. O incentivo para aprender e adquirir novos conhecimentos, surge das brincadeiras e dos jogos, que despertam o interesse e o prazer em aprender, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes (Santos; Saramago; Oliveira, 2022).

III. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratando-se do pensamento da criança, Oliveira (2004) relata, que crianças desse estágio, são mais propensas a raciocinar sobre coisas irreais, quer dizer, retratam um planeta fictício, ao invés do planeta Terra. Uma criança de 3 a 6 anos, por exemplo, está desenvolvendo a capacidade de aprender habilidades sociais, interagir e ter autonomia. Para ela, tudo desperta curiosidade, o que a leva a questionar sobre diversos assuntos, a fase conhecida pelos vários ‘porquês’. Para ela, é fascinante descobrir o mundo, aprender sobre as cores, formas e sons ao redor:

O pensamento pré-operatório caracteriza-se essencialmente pelo egocentrismo intelectual, pela incapacidade de coordenar pontos de vista diferentes e pela predominância da função simbólica, que se manifesta no jogo, na imitação diferida e na linguagem (Piaget, 1978, p. 133).

Kishimoto (1997, p. 57), afirma que a brincadeira de ‘faz de conta’, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Este tipo de brincadeira surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de dois a três anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias, e a assumir papéis presentes no contexto social. De acordo com os estágios de desenvolvimentos elaborados por Piaget, isso só ocorre no período pré-operatório, quando o jogo de exercício já evoluiu para o jogo simbólico.

Nessa fase, segundo Oliveira (2004), a criança tem uma certa dificuldade em manter a atenção, focando apenas no presente. As crianças têm um pensamento animista, imaginativo, egocêntrico e concreto, ou seja: A criança só entende o que é palpável. Começam a classificar e categorizar objetos, além de desenvolver o raciocínio através da interação social e de jogos.

Falando dessa interação social, de acordo com Thiessen e Beal (1995), quando a criança começa a interagir socialmente com outras pessoas, passa a desenvolver sentimentos de afinidade ou de rejeição, conforme seus interesses e valores. A afinidade surge, quando há reconhecimento e valorização mútua entre as pessoas, especialmente quando compartilham princípios ou objetivos semelhantes.

Segundo Wallon (1975), a criança começa a perceber-se como indivíduo distinto dos outros. Surge a fase de “oposição” (muitas vezes, chamada de “fase de contrariedade”), em que ela testa limites e afirma sua vontade própria.

Uma criança que consegue liderar, de maneira positiva, faz isso apoiando-se em simpatia, criatividade e autoconfiança, conquistando os colegas pelo exemplo e pelo respeito. No entanto, às vezes, acontece de crianças mais agressivas, briguentas ou inseguras assumirem a liderança, impondo-se ao grupo e obrigando os demais a participar de jogos ou brincadeiras que, por vontade própria, eles talvez não aceitassem (Thiessen; Beal, 1995).

Na fase pré-operatória, também se destaca o animismo. Para Piaget (1978), o animismo surge como uma forma inicial de explicação do mundo: a criança interpreta fenômenos naturais ou objetos sem vida como dotados de vontade própria, pois ainda não diferencia claramente o mundo físico do mundo psíquico.

A infância é um período em que a criança está em constante desenvolvimento e aprendizado, e o brincar, faz parte de seu cotidiano, independentemente da cultura. E, segundo Kishimoto (2002), a brincadeira é uma atividade que a criança começa a desenvolver desde seu nascimento, no âmbito familiar.

O leque de possibilidades que as brincadeiras oferecem é amplo; de acordo com Siaulys (2005), a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo.

Vygotsky (1991), afirma que o brinquedo, em alguns momentos, usado como sinônimo de brincadeira, preenche necessidades da criança. Para ele, a tendência de uma criança muito pequena, é a de satisfazer seus desejos imediatos. Além disso, ele considera que, normalmente, o intervalo entre o desejo e sua satisfação é extremamente curto. Desta forma, a brincadeira do 'faz de conta' pode ser um elemento que sacie este desejo de extrapolar uma realidade. Para Vigostky, é justamente nesta brincadeira que a criança começa a experimentar ações que, em sua vida real, seriam irrealizáveis.

É importante destacar que as brincadeiras não devem ser impostas às crianças de forma autoritária. É preciso respeitar o poder de escolha dos alunos, para que se sintam livres e a aprendizagem aconteça de forma significativa. Quando as crianças têm liberdade para escolher como brincar, elas se envolvem com mais interesse, exploram sua criatividade e desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais de maneira mais natural e prazerosa. Brincar, assim, é uma forma de se expressar, tal como Kishimoto (1994) afirma, brincar é uma forma privilegiada de a criança se expressar, compreender o mundo e agir sobre ele.

Considerando a brincadeira do 'faz de conta' como sendo uma possibilidade de saciar o desejo imediato de uma criança, ela pode ser uma forma de fazê-la adentrar no mundo da imaginação e na assimilação de regras implícitas. Isto é possível, pois, quando uma criança deseja ser mãe, ela representa, através desta brincadeira, as características maternas as quais ela observa e vivencia. Sobre a capacidade de imaginar, Vygostky (1991, p. 122) faz a seguinte afirmativa:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Considerando que a brincadeira do ‘faz de conta’ é uma brincadeira infantil, Wajskop (1999) traz uma importante contribuição para sua caracterização. De acordo com esta autora, a brincadeira infantil pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas com as quais se inserem cotidianamente.

Este tipo de atividade pode ser definido pelos seguintes critérios: a criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fossem um adulto, outras crianças, um boneco, um animal etc. A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem, em uma trama ou situação imaginária, em que as crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

Um exemplo desta trama, é possível ser vista na brincadeira de crianças que moram em zona de violência, em bairros periféricos. É comum perceber que elas sentem atração em brincar de bandido e polícia, visto que elas presenciam estes conflitos diariamente. Outro exemplo disso, é quando uma criança está brincando de ser mãe com suas bonecas, normalmente ela irá falar com sua ‘filha’, da mesma forma que sua mãe lhe reclama.

Para Piaget (1978), a criança é o principal agente de seu desenvolvimento, adaptando-se ao ambiente, ao construir e modificar continuamente seus esquemas de ação.

O brincar de ‘faz de conta’, segundo Vygotsky (1991), é uma atividade derivada do processo de imaginação. Ao contrário do que se pensa, não é apenas uma atividade que dá prazer à criança e satisfaz seus desejos. O que a criança não pode realizar de forma real nas suas ações diárias, ela imagina e, assim, coloca em ação sua realidade. Ainda para este autor, a relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.

Momentos de contação de histórias, de fantasias, de imitação do mundo, de faz de conta e de jogos dramáticos, podem emprestar às crianças a possibilidade de imitar o mundo dos adultos, compreendendo o meio em que vivem, reelaborando situações

desconfortáveis, sociabilizando e desenvolvendo a linguagem verbal, a criatividade e os pré-requisitos para o conhecimento sistematizado (Barbosa, 2006):

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais (Vygotsky, 1995, p. 125).

Este processo de imaginação, expressão de sonho e alteração da realidade, ocorre pelo fato desta brincadeira dar à criança o poder de modificar uma realidade. Sobre isso, Wajskop (1999, p. 29), citando Brougère, define que:

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: nele, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pela circunstância. Nela, os objetos podem apresentar-se com significados diferentes daqueles que possuem normalmente.

Por isso, uma criança pode tornar-se médica, sem que, ao menos, tenha idade e formação suficiente para assumir tal profissão; usar uma vassoura para dizer que está andando de cavalo; mexer os braços, e dizer que é um avião, isto é, elas vão além das suas capacidades reais, transcendendo no tempo e no espaço.

A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão, que possibilita a sua aprendizagem sobre as pessoas e sobre o mundo. Valorizar o ato do brincar, significa oferecer espaços que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), considera que a criança é sujeita histórica e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, fantasia, deseja, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, ressaltando que, nas interações e nas brincadeiras, as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva, aprendem a respeitar as diferenças e a conviver com os outros. O lúdico, portanto, é uma via de construção social, emocional e cognitiva, e deve ser planejado pelo professor, de forma intencional e significativa.

Na brincadeira de ‘faz de conta’, a criança produz regras, vivências e os princípios que está percebendo na realidade. Portanto, é na esfera imaginativa, numa situação de

AKEDIA

'faz de conta', que a criança faz a criação dos planos da vida real e das motivações de sua própria vontade. Para que isso se concretize, entende-se que as ações educativas devem estar voltadas para os interesses e as necessidades das crianças, as brincadeiras de 'faz de conta' devem ser planejadas, coerentes com cada fase de aprendizado das crianças.

Por meio das brincadeiras de faz de conta, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, o que contribui para a formação de sua identidade. Wajskop (1999), destaca que, ao representar papéis de mãe, pai, professor ou trabalhador, a criança reflete sobre as relações sociais do meio em que vive, reelabora comportamentos e comprehende os valores de sua cultura. Esse processo possibilita à criança reconhecer-se como parte de um grupo social e compreender o mundo ao seu redor.

Quando a criança brinca de 'faz de conta', cria situações imaginárias, tendo capacidade de imitar essa situação, com regras vivenciadas na sua cultura. A brincadeira de 'faz de conta' é uma atividade além de psicológica, cultural. Martins (2006, p. 48), expõe que:

[...] a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições objetivas de ação e desenvolvimento.

A criança na brincadeira de 'faz de conta' expressa o que aprendeu da sua cultura e do aprendizado referente a outras culturas observadas. Usando a brincadeira, a criança relaciona-se com as pessoas, com a cultura e com o mundo.

IV. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

A criança, no estágio pré-operatório, possui múltiplas características. Entre elas, encontra-se o ser egocêntrico. Segundo a psicóloga Laura Mitjana (2023), isso se deve ao fato de que nessa idade, a criança está aprendendo o que é a empatia, o que resulta na dificuldade de compreender as emoções dos outros. Ela necessita de atenção e manifesta ciúmes, quando recebe menos atenção que outro. Ela possui foco em si própria, dificuldade em compartilhar e pouca comunicação expressando seus desejos.

Oliveira (2000), informa que as brincadeiras incentivam o trabalho em equipe, ensina a seguir regras e são ótimas para trabalhar o egocentrismo, pois estimula a cooperação, habilidades cruciais para a interação social.

Para trabalhar isso, recomendam-se brincadeiras sociais, como pega-pega, disputas em grupos, cabo de guerra, casinha, entre outras que envolvam o compartilhamento, negociação e cooperação (Crescer Sempre, 2025).

Outra característica dessa fase, é a imaginação. De acordo com Araújo (2020), quando inventam histórias, as crianças demonstram que sua imaginação ultrapassa o perceptível, revelando a habilidade de reorganizar suas experiências em novas formas narrativas. A criança frequentemente imagina que uma coisa é outra. Elas podem imaginar, por exemplo, que um monte de areia é um delicioso bolo de chocolate, fazendo gestos de que o come (Oliveira, 2000).

Para Piaget (1978), a criança pratica o ‘faz de conta’, fingindo ser médico, mãe, super-herói, professor etc., usando objetos ou apenas a imaginação. Ela tem o objetivo de expressar sentimentos e assimilar a realidade ao seu ponto de vista. Isso pode ser assimilado também ao egocentrismo infantil.

Na brincadeira simbólica, a criança consegue expressar sentimentos e compreender melhor os papéis sociais, permitindo que represente atuações do dia a dia, usando, também, seus conhecimentos prévios, adentrando a realidade conforme o seu desejo e necessidade. Temos, como exemplos as brincadeiras de médico, veterinário, casinha, professor, entre outras, que fazem parte do ‘faz de conta’ (Queiroz, 2006).

As brincadeiras cognitivas também oferecem uma ampla gama de aspectos positivos, que podem impactar significativamente no funcionamento cognitivo. Um dos benefícios principais, é a melhoria do raciocínio, que ajuda a criança a pensar de forma lógica e a trabalhar a memória, tanto a de curto prazo quanto a de longo prazo. Além disso, a estimulação cognitiva ajuda a manter mais foco e atenção às tarefas, o que é crucial em um mundo cada vez mais cheio de distrações. Ao fortalecer nossa capacidade de concentração, somos capazes de realizar nossas atividades com mais eficiência e qualidade (Guerra, 2011 & Dawson; Guare, 2010).

Jogos de adivinhações, cartas, tabuleiros, quebra-cabeça e sequência de figuras, são exemplos que podem ajudar a trabalhar o raciocínio lógico, memória, organização e planejamento. Outras brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, mímica e caça ao

AKEDIA

tesouro, além de oferecer esses mesmos benefícios, também estimulam a tomar decisões, inibição do movimento e a trabalhar em equipe, pois são brincadeiras que promovem interação com outras crianças (Guerra, 2011 & Dias; Seabra, 2016).

A brincadeira de casinha, compartilhada entre as crianças, é rica em possibilidades e contribui para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade. Uma brincadeira clássica, que envolve a realidade, mas também a oportunidade de criar cenários, personagens e histórias. Brincar de casinha é, historicamente, uma ação de interesse das crianças, dada a capacidade de esse contexto representar diversas situações reais vividas cotidianamente, fortalecendo a apropriação do mundo do entorno da criança (Lira; Sandini, 2024).

O homem, por natureza, é um ser social, que vive em sociedade e depende dela para sua sobrevivência e sociabilidade, e não poderia ser diferente com a escola, que é um retrato da comunidade em que vivemos. Os educandos dependem da socialização para seu desenvolvimento integral. Desde seu nascimento, a criança já demonstra ser um ser social, assim como afirma Oliveira (1992), mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses de vida, o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras das crianças cumprem, não somente a função de alívio emocional (como, por exemplo, manifestação de conforto ou incômodo), como também são meios de contato com os membros de seu grupo.

Como dito anteriormente, Kishimoto (1994) enfatiza que a brincadeira não é somente um ato espontâneo, e sim um fenômeno social. A criança internaliza papéis sociais e aprende a se relacionar com o outro. Temos brincadeiras sociais como de roda, futebol, queimada, entre outras.

Alguns exemplos de Habilidades que são retratadas nas normas da BNCC, através das brincadeiras, podem ser: EF12EF01, que consiste em: Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras, e jogos da cultura popular, presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. Temos, também, o EF12EF03, que consiste em preparar e utilizar algumas estratégias, para resolver os desafios em brincadeiras e jogos populares. Há, ainda, o EF12EF02, que explica, empregando as múltiplas linguagens, as brincadeiras e os jogos populares.

Para alguns teóricos, como Vygotsky (1991), o brincar é essencial para o cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato, em que o mesmo estabelece que a ludicidade e a aprendizagem não ocorram dissociadamente uma da outra: elas funcionam no meio escolar como duas faces da mesma moeda.

O artigo 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelece que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, permitindo que as crianças construam conhecimentos e se relacionem com seus pares e adultos, em um ambiente de aprendizado. O documento também enfatiza a importância de oferecer condições para que as crianças expressem sua imaginação, se valendo do brincar, explorem o espaço e interajam com materiais diversificados, promovendo o desenvolvimento integral e a apropriação de saberes.

Logo, a atual BNCC (2017), enfatiza que na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovam aprendizagem e o desenvolvimento, nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, em que essas aprendizagens constituam-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, para dar qualidade a esse processo, que acontece no ambiente escolar, é preciso organizar as crianças em três grupos de faixa etária, de acordo com as características específicas de cada idade.

Quanto aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os mesmos são de fundamental importância, no tocante a garantir as competências gerais da Educação Básica proposta pela atual BNCC (2017), são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se; e, Conhecer-se, de acordo com as características das crianças.

O brincar é um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vive (Silva; Silva; Tavares, 2020).

Para Ferreira (2021), brincar é um dos meios de as crianças se realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas como um recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, como meio de interação social que confere significado às ações. Assim, é pela própria brincadeira que a criança se apropria

da realidade, a reproduz, ressignifica e reinterpreta. Entretanto, para a autora, o brincar infantil tem sido frequentemente traduzido pela aquisição de competências sociais necessárias ao desempenho de futuros papéis na sociedade e à sua integração social, o que compromete seu sentido e entendimento enquanto uma ação com fim em si mesma.

Na educação infantil, é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e, principalmente, que possam aprender. Segundo a BNCC (2017), nas interações e brincadeiras, as crianças constroem sua identidade, aprendem a conviver, a respeitar o outro e a resolver conflitos.

No brincar e na socialização, a criança tem sua primeira impressão sobre o mundo, interagindo de uma forma lúdica, fazendo com que ela aprenda a ter empatia. Brincando coletivamente, ela constitui um espaço de socialização, no qual compartilha regras, significados e sentimentos. Segundo Janet Moyles (2002), as brincadeiras em grupo são fundamentais para o desenvolvimento social, pois ensinam cooperação, empatia e comunicação:

[...] Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998 p. 23).

Segundo Masashi Kishimoto (2002), que cita Frederico Froebel (2003), brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano, por ser representação do interno, de necessidades e de impulsos. Fica claro que o brincar, para a criança, não é apenas uma questão de diversão, mas também de Educação, de construção, de socialização e de desenvolvimento de suas potencialidades.

Por meio da socialização, as crianças se apropriam, paulatinamente, dos códigos culturais. Em outras palavras, elas têm acesso a diferentes culturas, em contato com outros valores, símbolos encontrados nas brincadeiras. “Brincar com o outro é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” (Borba, 2007).

V. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo, compreender de que forma as brincadeiras sociais contribuem para o desenvolvimento da criança no estágio pré-operatório. A partir da pesquisa realizada, constatou-se que o brincar é uma atividade essencial no processo de construção do conhecimento, das relações sociais e da formação da identidade infantil. Elas favorecem o crescimento cognitivo, emocional, motor e social, permitindo que a criança aprenda a lidar com regras, emoções e com o outro, de forma colaborativa.

Observou-se, a partir das contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, que o ato de brincar vai além do simples entretenimento: é uma prática educativa e formativa. O brincar possibilita que a criança assimile a realidade, desenvolva sua imaginação e autonomia, e aprenda a se expressar de maneira criativa e afetiva.

Portanto, é fundamental que a escola e os educadores valorizem o lúdico como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as brincadeiras, não apenas como momentos de lazer, mas como experiências formadoras que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Investir no brincar é investir na formação de indivíduos mais criativos, sociáveis e emocionalmente equilibrados.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. R; BARBOSA, J.T. O Lúdico Na Educação Infantil. *Magistro de Filosofia*: Goiás, v.1, n.21, p.100-115, 2017.
- ARAUJO, R. L. *A atividade criadora e a imaginação na elaboração de histórias na educação infantil*. São Paulo: Linha Mestra, 2000.
- ASSOCIAÇÃO CRESCER SEMPRE. 18 atividades que estimulam o desenvolvimento infantil para fazer em casa. *Crescer Sempre*, 03 set. 2025. Disponível em: <https://www.crescersempre.org.br/desenvolvimento-infantil-atividades/>. Acesso em: 21 set. 2025.
- BARBOSA, L. M. S. *A educação de crianças pequenas*. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- BEAL, A. THIESSE, M. *Pré-escola, tempo de educar*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BORBA, A. M. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: BRASIL, MEC/SEB. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (Org.) BEAUCHAMP, J; RANGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AKEDIA

BRANCO, J. C experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. *Revista educação*, Universidade Federal de Santa Maria (2020), <https://periodicos.UFSM.br/reveducacao/article/View/40914>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em: 13/10/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC – Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

CARDOSO, N. F. L.; DOS SANTOS, das G. A. O lúdico na educação infantil: Promovendo aprendizagem significativa através de jogos e brincadeiras. *Revista Pindorama*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 154–172, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/1187>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, M.E.S. Ludicidade na educação infantil: contribuição na infância. *Revista de Psicologia*, v. 16, n. 63, p. 671-685.

FERREIRA, N. Brincar. In: TOMÁS, C. TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas globais*. Braga: UMinho, 2021. p. 77-81.

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

Fundação Abrinq. São Paulo, 2024. 34 p. educação. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/brincar-desenvolvimento-criancas>. Acesso em: 25 out. 2025.

GOMES, Alexandra. Os terríveis dois anos: egocentrismo ou natural desenvolvimento. *Todos Pelo Sucesso*, 12 out. 2023. Disponível em: <https://www.todospelosucesso.pt/post/os-terr%C3%ADveis-dois-anos-egocentrismo-ou-natural-desenvolvimento>. Acesso em 25 out. 2025.

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

KISHIMOTO, M.T. *O brincar e a educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, M. T. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira: Cengage, 1998.

LUCIA, N. ALBURQUERQUE, D. UCHÔA, A. Brincadeira e desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.16, n.34, p.169-179, ago.

2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnngKVp6rLnwQ/?lang=pt>. Acesso em 03 nov. 2025.

MASSALAI, R.; PEREIRA, C. M.; COUTINHO, D. J. G. Estimulando as funções cognitivas: estratégias e jogos para desenvolvimento cognitivo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. I.], v. 10, n. 3, p. 2442–2455, 2024. DOI: 0.51891/rease. v10i3.13399. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13399>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MARTINS, L. *A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade*. 6. ed. São Paulo, 2006.

MESOMO, L; Aliandra, Cristina; PLÁ SANDINI, Sabrina. Meninos e meninas brincando na casinha: Reinvenção da vida, aprendizagem e pesquisa na. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, [S. I.], v. 8, n. 2, p. 2443–2465, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1572>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

N. SOUZA, Camila; Z. FAVINHA, Maria Aparecida; S. V. MORAES, Tatiana. A brincadeira de papéis sociais como atividade promotora do desenvolvimento humano nas escolas de Educação Infantil. *Educação em Foco*, [S. I.], v. 27, n. 53, p. 1–30, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i53.8298. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8298>. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, V. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025. doi:

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002

SANTOS, A. O.; SARAMAGO, G. S.; OLIVEIRA, C. R. *A Ludicidade: Objetos, significados e desenvolvimento infantil*, 2022.

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 5.ed Petrópolis: Vozes, 2000.

SIAULYS, M. O. C. *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEESP, 2005

SILVA; SILVA; TAVARES, v.1, n.3, p.119-134.2020. Os jogos e as brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil. *Revista Amor Mundi*, Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/350030354_Os_jogos_e_as_brincadeiras_e

AKEDIA

[suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil](#). Acesso em: 25 out. 2025

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 5.ed Petrópolis: Vozes, 2000.

Thiessen, Maria Lucia; Beal, Ana Rosa de Oliveira. *Pré-escola, tempo de educar*. São Paulo: Atica, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

JOGOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

English title: GAMES THAT CONTRIBUTE TO LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE LITERACY PROCESS IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION

Alex Junio Barbosa Lima, Isabella Tereza Souza do Carmo, Maria Fernanda Araújo, Samanta Elem Gonçalves, Thauany Eduarda da Silva Pereira – Ms. Eliane Chainça, Dr. Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Dra. Kethi C. R. Squecola Alexandre

RESUMO: A pesquisa evidencia que os jogos constituem ferramentas essenciais no processo de alfabetização, por favorecerem um ambiente lúdico, que estimula a atenção das crianças aos sons da fala. Por meio dessas práticas, fortalece-se o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade fundamental, para que o aluno compreenda e manipule os sons da língua, estabelecendo relações entre fonemas e grafemas. O estudo justifica-se, pela necessidade de práticas pedagógicas mais significativas diante dos desafios enfrentados pelas escolas, na formação de leitores e escritores competentes. Com base em uma pesquisa teórico-bibliográfica, sustentada por autores como Magda Soares, José Morais e Emilia Ferreiro, observa-se que atividades lúdicas, especialmente jogos fonológicos, tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Os resultados demonstram, que a integração entre ludicidade e intencionalidade pedagógica favorece o avanço da alfabetização. Assim, reforça-se que a consciência fonológica, estimulada por meio de jogos, constitui um elemento central para a compreensão do sistema alfabetico e para o desenvolvimento do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica, alfabetização, letramento, educação infantil, práticas pedagógicas

ABSTRACT: The research shows that games are essential tools in the literacy process because they create a playful environment that stimulates children's attention to the sounds of speech. Through these practices, the development of phonological awareness is strengthened, an essential skill that enables students to understand and manipulate the sounds of the language, establishing connections between phonemes and graphemes. The study is justified by the need for more meaningful pedagogical practices in response to the challenges schools face in forming competent readers and writers. Based on a theoretical and bibliographical review supported by authors such as Magda Soares, José Morais and Emilia Ferreiro, it is observed that playful activities, especially phonological games, make the learning process more dynamic and meaningful. The results show that integrating playfulness with pedagogical intentionality supports progress in literacy. Thus, the research reinforces that phonological awareness, stimulated through games, is a central element for understanding the alphabetic system and for developing literacy.

KEYWORDS: Phonological awareness, literacy, early childhood education, pedagogical practices

I. INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, destacando no estudo, o modo como a reflexão sobre os sons da fala favorece à aprendizagem da leitura e da escrita. O tema é relevante e se justifica, diante dos desafios enfrentados pelas escolas quanto à formação de leitores competentes. O objetivo do estudo consiste em compreender de que maneira a utilização de jogos contribuem para o avanço da alfabetização, e como isso favorece a aprendizagem lúdica e significativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em Soares (2006, 2020), Morais (2019) e Ferreiro (2020). O trabalho organiza-se em três partes: consciência fonológica, alfabetização e alfabetização na prática.

II. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Em Morais (2019), a consciência fonológica é o escopo que trata de uma habilidade metalinguística de reflexão sobre os sons da língua, prática esta que antecede a alfabetização, possibilitando à criança a capacidade de compreender unidades sonoras componentes da escrita e da fala. Ao realizar a manipulação dos sons que constituem as palavras da língua, o aluno amplifica a consciência fonológica e tem a oportunidade de refletir sobre os segmentos sonoros que nela interagem. Essa habilidade é de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita à criança fazer a correspondência entre os sons da língua oral e as letras do alfabeto.

Segundo Magda Soares (2006 e 2020), a consciência fonológica é a habilidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra, englobando-se no rol desta competência, a capacidade de refletir sobre seus segmentos sonoros, o que se dá, quando a criança entende as dimensões inscritas no processo, quais sejam: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. Com isso, deve-se mencionar ainda, que, na consciência fonológica, a criança passa por níveis distintos de percepção, até que ela chegue ao princípio alfabético, o momento em que ela alcança a condição de usar as associações de letras e sons, para ler ou escrever palavras.

O processo como um todo, acontece da seguinte forma: primeiro, a criança passa pela chamada ‘Consciência Lexical’, quando o aluno comprehende que a palavra é uma cadeia de sons e, em seguida, passa pela ‘Consciência Silábica’, em que ela entende que as palavras podem ser fragmentadas em sílabas e, por fim, ela se encontra na

‘Consciência Fonêmica’, momento em que ela comprehende que as sílabas são constituídas de pequenos sons, os denominados fonemas (Soares, 2006; 2020).

Portanto, é fundamental dizer que a aprendizagem das letras está fortemente ligada à consciência fonológica. Durante este percurso, a criança vai compreender que a palavra é formada por uma cadeia sonora e que essa cadeia é formada por um conjunto de letras / grafemas e, assim, consegue perceber a diferença que existe entre o significante e o significado (Soares, 2006; 2020).

A consciência fonológica começa, então, a se manifestar, ainda na primeira infância, por volta dos três anos de idade, quando a criança demonstra ter percepção de rimas e sons semelhantes. Entre os quatro e cinco anos, desenvolve a capacidade de agrupar palavras por sons e segmentar sílabas. Já, entre seis e sete anos, a criança passa a identificar e manipular fonemas, separando os sons de uma palavra ou substituindo-os, para criar novas unidades léxicas. Esse progresso evidencia que o desenvolvimento da consciência fonológica acompanha o crescimento infantil e se consolida com a alfabetização (Soares, 2006; 2020).

Segundo Capovilla e Capovilla (2021), crianças que desenvolvem a consciência fonológica precocemente, apresentam maior facilidade para compreender a correspondência grafonêmica. Os autores ressaltam que "[.] a habilidade de segmentar, combinar e manipular fonemas, é uma das bases cognitivas mais consistentes da alfabetização bem-sucedida" (Capovilla; Capovilla, 2021, p. 45).

Soares reforça que a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo mecânico de decodificação, mas como a construção de uma consciência sobre como a língua funciona. Segundo a autora, “[...] sem a percepção de que a palavra é composta por sons que podem ser manipulados, a aprendizagem da leitura torna-se um processo mais lento, fragmentado e sujeito a dificuldades persistentes” (Soares, 2020, p. 78).

Portanto, a consciência fonológica é fundamental para a consolidação da alfabetização, e serve como base importante para o letramento. Ao compreender que a escrita representa unidades sonoras da fala, a criança é capaz de decifrar o sistema alfabetico e utilizá-lo de modo funcional, nos diferentes contextos sociais. Mais do que uma base para a alfabetização, a consciência fonológica é um processo contínuo, que impacta o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao longo de toda a vida escolar (Almeida, 2018).

III. ALFABETIZAÇÃO

Na sua primeira obra sobre a psicogênese da língua escrita, publicada em 1979, Emília Ferreiro mostrou que a aprendizagem da escrita começa antes mesmo da criança entrar na escola, quando ela participa de situações sociais, em que a escrita está presente. A principal descoberta de Ferreiro, foi que o sujeito, que está em constante processo de aprendizagem, consegue organizar e reorganizar seus esquemas de conhecimento, mesmo fora do ambiente de escolarização formal (Idagagny, 2022).

As três fases da escrita, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida, descrita por Emília Ferreiro, são: a hipótese pré-silábica; a hipótese silábica; e, a hipótese silábico-alfabética. Essas etapas representam diferentes níveis de compreensão, em que a criança se desenvolve em relação ao funcionamento da escrita e a conexão entre os sons da fala e os símbolos gráficos que os representam. Ao longo desse processo, observa-se que a criança passa a entender que a escrita não é simplesmente uma forma de registro visual, mas, sim, um sistema simbólico, que reflete a linguagem oral (Ferreiro; Teberosky, 1986, *apud* Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2020, p. 03; 08; 09;14).

A hipótese pré-silábica, que geralmente ocorre entre os 3 e 4 anos de idade, caracteriza-se por um conjunto de comportamentos específicos no processo inicial da aquisição da escrita. Nesta fase, a criança utiliza garatujas que imitam a escrita adulta, ainda que essas marcas gráficas não possuam uma relação com sons específicos da fala. Além disso, a representação das palavras pode ser feita, por meio de desenhos ou símbolos, que funcionam como substitutos visuais. Importante destacar que, nesse estágio, há uma ausência de compreensão sobre a função das letras como representações dos fonemas, ou seja, a criança ainda não percebe a relação entre os sinais gráficos e os sons da língua (Valadares, 2024).

Frith (1990) e Morton (1989) descrevem que a fase logográfica corresponde à etapa inicial do desenvolvimento da escrita, na qual a criança produz algumas palavras, com o emprego de representações gráficas que não estabelecem uma relação direta com os sons da fala. Nesta etapa, as crianças reconhecem determinadas palavras como unidades completas e, sem compreender a composição dessas palavras a partir das letras, por exemplo, podem reproduzir graficamente o nome de um restaurante ou de

um personagem, embora ainda não dominem o sistema alfabético que estrutura a escrita convencional (Brites, 2019).

Na sequência, entre os 5 e 6 anos, a criança entra na hipótese silábica, na qual ocorre uma mudança significativa na percepção do funcionamento da escrita. Nesse estágio, cada símbolo gráfico ou letra, passa a representar uma sílaba pronunciada, embora essa representação nem sempre corresponda ao som real da fala. A criança começa a compreender que a escrita é uma forma de representar a fala, ainda que esse entendimento esteja em processo de construção. Além disso, o uso das letras é geralmente limitado, concentrando-se em vogais ou consoantes que correspondem às sílabas mais sonoras da palavra, mostrando um avanço na organização dos sons em relação aos símbolos gráficos (Valadares, 2024).

As experiências do primeiro ano escolar influenciam, tanto o processo de alfabetização quanto os anos seguintes, especialmente no que diz respeito à confiança da criança no ambiente escolar. Por isso, avaliar como a criança pensa sobre a escrita, suas hipóteses, mesmo que ainda não conheça as regras convencionais da língua e da ortografia, é um ponto de partida essencial para o trabalho do alfabetizador (Idagagny, 2022).

A partir dos 6 aos 7 anos, a criança inicia a hipótese silábico-alfabética, a que representa uma combinação dos elementos presentes nas fases silábica e alfabética. Nesta etapa, algumas sílabas são representadas corretamente, enquanto outras, ainda são simplificadas. A criança começa a compreender que as sílabas podem ser compostas por mais de uma letra, mostrando um avanço na percepção das unidades mínimas da escrita. No entanto, é comum que persistam algumas inconsistências na representação das letras dentro das sílabas, o que demonstra que o processo de aprendizagem da escrita ainda está em desenvolvimento (Valadares, 2024).

Durante a fase alfabética, a criança passa a perceber que cada letra corresponde a um fonema, isto é, a um som específico da língua falada. Nesse momento, o uso das letras se torna mais sistemático para representar os sons da fala, possibilitando uma escrita mais precisa das palavras. A criança começa a planejar o que deseja escrever, reconhecendo a relação entre sons e letras, embora ainda possa apresentar dificuldades e inconsistências ortográficas (Brites, 2019).

Por volta dos 7 anos, a criança alcança a fase alfabetica, que se caracteriza pela representação correta de todas as sílabas das palavras, por meio das letras correspondentes. Nesse estágio, o aluno comprehende que cada fonema, ou seja, cada som da fala, pode ser representado por uma ou mais letras específicas, o que evidencia um avanço significativo na relação entre fala e escrita. Além disso, a criança demonstra habilidade para escrever palavras, seguindo as regras ortográficas básicas da língua, ainda que possa apresentar alguns desvios e erros pontuais, comuns neste período de consolidação do sistema de escrita (Valadares, 2024).

Por fim, a fase ortográfica, é a etapa mais avançada no desenvolvimento da escrita. Nela, a criança já comprehende e aplica as normas ortográficas da língua, sendo capaz de grafar as palavras, de acordo com a ortografia padrão. Nesse estágio, a organização das letras e das sílabas reflete o domínio progressivo do sistema linguístico, destacando a internalização das convenções de escrita (Brites, 2019).

A BNCC também complementa o processo de alfabetização com a ortografização, que é a apropriação da ortografia do Português do Brasil, na modalidade escrita. Este processo é considerado mais longo, e pode se estender além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção dos conhecimentos ortográficos envolve três compreensões importantes.

As relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita, sob uma perspectiva sociolinguística; os tipos de relações fono-ortográficas do Português do Brasil; a compreensão das complexas correspondências entre sons e letras, incluindo regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, bem como as irregularidades que dependem de memorização; estrutura da sílaba do Português do Brasil e, a compreensão da organização dos fonemas em sílabas, além das sílabas simples (Brasil, 2018).

E assim, enfim, entre os 8 e 10 anos, a criança atinge a fase ortográfica, momento em que ocorre a aplicação correta das regras de acentuação e ortografia, inclusive em palavras que apresentam caligrafia irregular. Nessa etapa, observa-se o uso consistente das convenções gramaticais, como a pontuação adequada e a separação correta de sílabas em textos escritos. Além disso, a criança desenvolve a capacidade de identificar e corrigir, num conduta autônoma, os erros ortográficos presentes em sua produção

escrita, demonstrando um avanço significativo na consolidação do domínio do sistema de escrita (Valadares, 2024).

Assim, Ferreiro explica que a construção da escrita acontece em etapas organizadas, iniciando-se pela representação e, posteriormente, pela codificação da língua materna. Neste caso, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações e passa a atuar como mediador do processo, com a responsabilidade de criar situações desafiadoras, estimular a troca de conhecimentos e favorecer o avanço do aprendizado, considerando que construir conhecimento implica, também, em reconstrução. A mediação do professor, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, pode levar o estudante a refletir e utilizar seus conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo (Idagagny, 2022).

IV. ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define a alfabetização como uma das partes mais importantes do ensino, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A instrução fonêmica é uma abordagem adotada pela BNCC, com o objetivo de desenvolver nos estudantes, a capacidade de decodificação, um pilar central da abordagem fônica. A BNCC estabelece, que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Este processo, visa garantir que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018).

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destaca-se o uso de jogos educativos, que tornam o aprendizado mais prazeroso e motivador. Atividades que envolvem sons, sílabas e letras estimulam a atenção, a motivação e favorecem a compreensão dos princípios do sistema alfabético (Brandão et al., 2009/2020).

A proposta do método fonológico, consiste em apresentar aos alunos, de duas a três letras novas por semana, levando em consideração as dificuldades e a pronúncia de cada letra e das sílabas formadas. Inicialmente, são ensinadas as vogais A, E, I, O, U e Ñ. Após a familiarização com as vogais, o aluno passa a aprender as consoantes prolongáveis, aquelas cujos sons podem ser pronunciados de forma isolada, sem a necessidade de uma vogal, como F, J, M, N, V e Z (Conheça, 2019).

Neste contexto, o jogo ‘Bingo dos Sons Iniciais’ tem, como principal objetivo, ajudar os alunos a compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente. Além disso, promove a comparação entre palavras quanto às semelhanças sonoras, especialmente nas sílabas iniciais, permitindo que as crianças percebam que palavras diferentes podem compartilhar partes sonoras iguais. Outro ponto importante, é a identificação da sílaba como unidade fonológica, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras, fenômeno conhecido como aliteração (Brandão et al., 2009/2020).

Esse jogo é indicado para alunos em processo de alfabetização, especialmente aqueles que precisam compreender que as palavras possuem significado e uma sequência sonora específica. Para sua aplicação, é recomendado que o professor leia, em voz alta, as regras, discutindo-as com os alunos, para garantir o entendimento do funcionamento da atividade. Caso surjam dúvidas durante o jogo, a releitura das regras reforça a importância da compreensão e do respeito às normas, facilitando a interação entre as crianças e a familiarização com o gênero textual das instruções de jogos (Brandão et al., 2009/2020).

O processo de alfabetização envolve as seguintes capacidades e habilidades:

Compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas;

Distinguir símbolos de grafemas/letras;

Dominar as convenções gráficas;

Conhecer letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script;

Conhecer o alfabeto;

Familiaridade com as letras do alfabeto;

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;

Entender que o sistema de escrita representa sons;

Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

Perceber a correspondência entre letras e sons;

Saber decodificar palavras e textos escritos;

Capacidade de transformar grafemas em fonemas para ler;

Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;

Leitura incidental e fluência;

Ampliar o campo de visão para porções maiores de texto; e,

Desenvolver fluência e rapidez de leitura (Brasil, 2018).

Este processo também envolve o desenvolvimento da consciência fonológica (percepção dos fonemas e sua organização em sílabas e palavras) e o estabelecimento de relações grafofônicas (Brasil, 2018).

Posteriormente, introduzem-se as consoantes irregulares, que possuem mais de um som e são pronunciadas de maneiras variadas, como L, S, R e X. Depois, o professor apresenta as consoantes em que a pronúncia isolada é mais difícil, incluindo B, C, P, D, T, G e Q. Após essa etapa, é ensinada a consoante H, que não possui som próprio e, por fim, as letras K, W e Y (Conheça, 2019).

Como recurso para reforçar o aprendizado dessas consoantes, pode-se trabalhar o jogo da memória das consoantes, em sala de aula, criando pares de cartas: um com a consoante e outro com uma imagem que comece com essa letra (ex.: 'M' e 'maçã'). Os alunos são organizados em duplas ou grupos, para jogar e memorizar as associações, tendo como objetivo, encontrar o maior número de pares, desenvolvendo, assim, a associação de fonemas, o reconhecimento das letras e a capacidade de atenção e memória (Cecílio, 2025).

Com o domínio das letras e de seus sons, inicia-se o ensino das correspondências grafofonéticas irregulares, como CH, NH, LH, RR, SS, GU e Q, que introduzem os sons irregulares das letras C, G, R, S, L, M e X. O processo se encerra com a introdução da cedilha e dos encontros consonantais. Ao mesmo tempo, o professor desenvolve a consciência fonológica do aluno, promovendo a apropriação do sistema alfabético, articulado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além do engajamento em práticas de letramento (Conheça, 2019).

Desta forma, o jogo 'Caça-Rimas' é uma atividade lúdica, voltada ao desenvolvimento da consciência fonológica, brincadeira em que, o objetivo, é o de levar os alunos a perceberem que palavras diferentes podem compartilhar partes sonoras semelhantes, especialmente no final, reconhecendo, assim, o fenômeno das rimas. Essa proposta contribui para que as crianças compreendam que as palavras têm significado e sequência sonora, favorecendo a reflexão sobre suas propriedades fonéticas (Brandão et al., 2009/2020).

O processo de alfabetização e letramento deve ocorrer em um ambiente lúdico, que estimule a criatividade, a socialização e a construção de valores, além de promover a apropriação de diferentes conhecimentos. O educador, nesse contexto, atua como

mediador, criando situações significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, na aquisição da leitura e da escrita (Kishimoto, 1997).

Ao estimular o contato com os sons e a formação das palavras, de maneira lúdica, essas atividades promovem o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, tornando a alfabetização mais significativa e prazerosa. Além disso, ao favorecerem a interação social e o trabalho colaborativo, contribuem para o desenvolvimento integral da criança, preparando, não apenas para a leitura e a escrita, mas, também, para o uso consciente e crítico da linguagem em diferentes contextos sociais (Brandão *et al.*, 2009/2020).

V. CONCLUSÃO

Diante do que foi apresentado, comprehende-se que a utilização de jogos pedagógicos contribui de maneira significativa para o avanço da alfabetização, pois favorece a aprendizagem de forma lúdica, engajando a criança na exploração dos sons da língua e na construção do conhecimento fonológico.

A consciência fonológica, desenvolvida por meio dessas atividades, permite à criança compreender a estrutura sonora da língua e estabelecer a correspondência entre fonemas e grafemas, refletir sobre os sons da fala, facilitando diretamente a aquisição da leitura e da escrita.

Observa-se que a alfabetização é um processo gradual e construtivo, que se inicia antes mesmo da escolarização formal e se consolida à medida em que a criança avança nas hipóteses sobre a escrita, conforme as etapas descritas por Emilia Ferreiro.

A relação entre fala e escrita, mediada pela etapas de desenvolvimento da consciência fonológica, representa, portanto, um ponto de integração entre o desenvolvimento linguístico e o domínio do sistema alfabético.

A prática pedagógica, ao incorporar atividades lúdicas e estratégias que estimulem a percepção sonora, potencializa o aprendizado e torna o processo de alfabetização mais significativo. Jogos e atividades fonológicas, como o ‘Bingo dos Sons Iniciais’, ‘Jogo da Memória das Consoantes’ e o ‘Caça-Rimas’, contribuem para o avanço das habilidades de segmentação, identificação e manipulação dos sons, favorecendo a construção do conhecimento de forma prazerosa e interativa.

Dessa forma, comprehende-se que os jogos são importantes aliados na alfabetização, pois envolvem a criança em atividades que exploram sons, rimas e ritmos.

AKEDIA

É a partir dessas vivências, em suma, que a consciência fonológica se fortalece, possibilitando um aprendizado mais seguro e significativo. Quando o educador utiliza essas práticas com sensibilidade e planejamento, constrói um ambiente propício para o desenvolvimento de leitores e escritores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Graciliana Ribeiro de. *Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita* [recurso eletrônico]. [S. I.]: [s. n.], 2018.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. *Jogos de alfabetização: manual didático e 10 jogos para levar para a sala de aula*. Recife: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Pernambuco – CEEL, 2009. Atualização: Associação Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.bncce.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BRITES, Luciana. Conheça os 3 estágios da escrita: logográfica, alfabetica e ortográfica. Instituto NeuroSaber, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/conheca-os-3-estagios-da-escrita-logografica-alfabetica-e-ortografical/>. Acesso em: 22 out. 2025.
- CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Paiva. *Alfabetização: método fônico*. 7. ed. São Paulo: Memnon, 2021.
- CECÍLIO, Camila. *Aproveite os jogos para diversificar as estratégias de alfabetização*. DIVERSA – Relatos de Experiências, 28 fev. 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/aproveite-os-jogos-para-diversificar-as-estrategias-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 30 out. 2025.
- CONHEÇA. Conheça o método fônico de alfabetização que você irá se surpreender. [S. I.]: Editora Minha Primeira Leitura, [s. d.]. Disponível em: <https://www.minhaprimeiraleitura.com.br/2019/03/o-metodo-fonico-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 22 out. 2025.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Sugestões de atividades conforme a teoria da psicogênese da escrita* [PDF]. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/sugestoes_atividades_conforme_teoria_psicogenese_escrita.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.
- IDAGAGNY. *Níveis do desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emilia Ferreiro*. Blog do Portal Educação, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/niveis-do-desenvolvimento-da-escrita-e-as-contribuicoes-de-emilia-ferreiro/>. Acesso em: 22 out. 2025.

AKEDIA

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4^ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Consciência fonológica e alfabetização*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ensino fundamental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020

VALADARES, Pedro. *Níveis de escrita: pré-silábico, silábico e outros tipos*. [S. I.]: Clube do Português, 2024. Disponível em: <https://www.clubedoportugues.com.br/niveis-de-escrita/>. Acesso em: 22 out. 2025.