

VIVÊNCIAS E BRINCADEIRAS: UMA CULTURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIENCES AND GAMES: AN INCLUSIVE CULTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Roseli Rosalino Dias Da Silva Angelino
Prefeitura Municipal de Santos e São Vicente
roselirds@gmail.com

Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
solangehf@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico e atípico inspiradas no brincar, cuja essência foi a construção do conceito de número na Educação Infantil. Apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que se apoiou no *design* de Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática, entendidos como espaços inclusivos de aprendizagem estruturados para favorecer o acesso de todos os estudantes aos conhecimentos matemáticos inseridos no Campo de Experiência - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os elementos que compõem os Cenários Inclusivos – atividades, ferramentas e intervenções - foram inspirados no trabalho de Vygotsky e sublinham o papel ativo dos alunos na construção dos seus saberes, ampliando a interação, a mediação e valorização do lúdico e agregando estímulos multissensoriais às atividades propostas de modo a explorar diferentes linguagens. A investigação ocorreu em uma escola pública do litoral de São Paulo com 25 alunos de idades entre 5 e 6 anos. No grupo havia dois alunos com Transtorno do Espectro Autista e um com Síndrome de Down. Acredita-se que uma importante contribuição do estudo foi oferecer possibilidades para (re)pensar as práticas matemáticas na Educação Infantil e ampliar o debate sobre a inclusão e a cultura do sujeito-criança.

Palavras-chave: Lúdico; Brinquedo; TEA; Síndrome de Down; Diversidade, Educação Matemática Inclusiva.

Abstract

This article presents reflections on learning for children with typical and atypical development inspired by playing, whose essence was the construction of the concept of number in Early Childhood Education. It presents some results of a master's research that was based on the design of Inclusive Scenarios for Mathematics Learning, understood as inclusive learning spaces structured to favor the access of all students to the mathematical knowledge inserted in the Field of Experience - Spaces, times, quantities, relations and transformations of the National Common

Curricular Base (BNCC). The elements that make up the Inclusive Scenarios - activities, tools and interventions - were inspired by the work of Vygotsky and underline the active role of students in building their knowledge, expanding interaction, mediation and valuing the ludic and adding multisensory stimuli to the proposed activities in order to explore different languages. The investigation took place in a public school on the coast of São Paulo with 25 students aged between 5 and 6 years. In the group there were two students with Autistic Spectrum Disorder and one with Down Syndrome. It is believed that an important contribution of the study was to offer possibilities to (re)think mathematical practices in Early Childhood Education and to broaden the debate on inclusion and the culture of the child-subject.

Keywords: Ludic; Toy; TEA; Down's syndrome; Diversity, Inclusive Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

“[...] dos corpos-vidas das crianças e adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos” (ARROYO, 2012, p. 23).

A sociedade contemporânea, muitas vezes, contribui para a invisibilidade da criança enquanto sujeito histórico, atribuindo-lhe “capacidades e fazeres [...] para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando aspectos singulares da própria infância”, fazendo desse momento “apenas um vir a ser” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 2). De acordo com Fochi (2020), tanto a Educação quanto as crianças devem ser levadas a sério, e isso acontece por meio de uma postura de estudos e observações das crianças em seu cotidiano pedagógico. Alerta, ainda, para que sejamos incansáveis em oferecer boas oportunidades educativas para que as crianças possam ser atendidas no seu direito em aprender.

Cabe iluminar o protagonismo e a cultura do sujeito-criança sobrepondo-se a condutas que estimulem construção de modelos de indivíduo e sociedade, os quais consideram a infância somente um período de transição, sob uma perspectiva adultocêntrica (SANTIAGO; FARIA, 2015).

Há urgência em auscultar as falas dos corpos daqueles que pertencem ao ambiente escolar, por vezes controlados, silenciados, ignorados, mas que não deixam de falar (ARROYO, 2012). Sob esse prisma, Arroyo (2012) nos previne que cada dia esse contexto fica mais intrincado e relata que falta uma pedagogia dos corpos.

A escola não deve ser um espaço de controle, que se regula por meio de cronogramas, horários, rotinas, de modo a disciplinar crianças ao invés de organizar os coletivos infantis. As crianças precisam de espaços para brincar, criar, imaginar e aprender,

pois, como declarou Vygotsky (2014, p.35), “em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular”. Ainda de acordo com Vygotsky (2007), “no brincar a criança cria uma situação imaginária” (p.123), cuja essência “é a criação de uma nova relação [...] entre situações de pensamento e situações reais” (p.137) que conduzem ao desenvolvimento.

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência, inspiradas na perspectiva vygotskiana do brincar, considerando alguns Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática planejados para que as crianças possam vivenciar experiências reais e imaginárias relacionadas com o conceito de número. Destacamos o papel ativo das crianças ao atuar nesses cenários com seus saberes, com as ferramentas, interações e diferentes formas de expressão.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN, 1996), têm-se as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil de 2010, que regulamentam especificamente a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017.

A implementação da BNCC veio garantir aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica de modo progressivo visando ao desenvolvimento e aos direitos de aprendizagem, sendo um documento normativo, norteado por fundamentos éticos, políticos e estéticos, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que indicam um conjunto de aprendizagens essenciais para que os alunos prosperem no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica, (BRASIL, 2017).

A BNCC (2017) apresenta, para a Educação Infantil, os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiência e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento devem ser assegurados a todas as crianças e associam-se à proposta de organização de novos currículos para as escolas de Educação Infantil. São eles:

- *Conviver* com outras crianças e adultos;
- *Brincar* de diversas formas e em diferentes espaços;

- *Participar* ativamente do planejamento das atividades propostas pelo educador;
- *Explorar* movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza;
- *Expressar* emoções, sentimentos, suas necessidades, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos;
- *Conhecer-se* de forma a construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento asseguram que, na Educação Infantil, a criança se desenvolva com autonomia e seja protagonista na construção de seus saberes. Dito de outra forma, o aluno é o agente ativo e a razão de ser da instituição educacional (DEMO, 2013). Assim, os Direitos de Aprendizagem asseguram “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BRASIL, p. 37, 2017).

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na primeira infância desenvolvem-se sob os cinco Campos de Experiências referenciados na BNCC (2017), a saber: Eu, o outro e nós (EON); Corpo, gestos e movimentos (CGM); Traços, sons, cores e formas (TSCF); Escuta, fala, pensamento e imaginação (EFPI); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ETQRT). Sobre essa concepção, a BNCC desvenda que,

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as **interações e a brincadeira** [...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p.40. Grifo nosso).

Nesse sentido, Fochi (2015) destaca que os Campos de Experiências não podem ser confundidos com componentes disciplinares que fazem divisões entre áreas, como era comum nas propostas curriculares das escolas públicas e particulares.

Segundo Fochi (2015), os Campos de Experiências constituem uma ecologia educativa na qual “a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão de tempo e a comunicação dos percursos da criança” devem acontecer de forma contextualizada, conectando os conhecimentos que são intrínsecos ao cotidiano das crianças de modo a valorizar o patrimônio cultural (FOCHI, 2015, p. 222-

223).

Desse modo, compreendemos que organizar os espaços coletivos infantis, demanda proporcionar vivências aos aprendizes que revelem a cultura do sujeito-criança por meio das interações e brincadeiras.

Nessas circunstâncias, os aprendizes podem construir significados sobre si e do mundo ao qual pertencem. Isto posto, Barbosa e Richter (2015) reiteram que os espaços destinados à Educação Infantil, cuja ação pedagógica abrange crianças de 0 a 6 anos, têm por intencionalidade:

[...] ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais (BARBOSA; RICHTER, p. 187, 2015).

A começar pela Educação Infantil, o caminho para educação de qualidade tem uma trilha de muitas adversidades a serem vencidas, entre elas a inclusão de crianças, público-alvo da Educação Especial. Na contemporaneidade, crianças estão frequentando as escolas, cada vez mais cedo.

Esse prisma nos impulsiona a desenvolver ações pedagógicas que contribuam e oportunizem um ensino que desenvolva as potencialidades de todos os aprendizes. Isso nos aproxima das idealizações de Fochi (2015), que sinaliza sobre a capacidade de transformação do sujeito e do ambiente, por meio de vivências que proporcionem trocas que permitam um exercício reflexivo e uma interpretação ampla de si e do mundo.

A Educação Infantil na perspectiva inclusiva

De acordo com a Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, a escola foi considerada o lugar mais eficiente para combater atitudes discriminatórias (BRASIL, 2015). Esse encadeamento harmoniza-se com a Competência Geral 9 apresentada na BNCC (2017):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL; 2017, p. 10).

Um das propostas da BNCC é a reversão da “exclusão histórica que alguns grupos

tiveram ao longo do tempo, e, entre os grupos de desiguais, está o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva” (ANGELINO,2019, p.72). Todas as crianças com desenvolvimento típico ou não têm direito a educação tanto nas redes públicas de ensino, quanto em instituições privadas.

Em um levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da Capes, a partir de teses de doutorado publicadas no período de 2015 a 2019, com o objetivo de contribuir para reflexões acerca do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, Oliveira e Souza (2022) observaram que existem poucas investigações a respeito de práticas pedagógicas que envolvam o público-alvo da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva na Educação Infantil. A análise de 40 teses selecionadas para o estudo revela que os desafios que cercam a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil envolvem as estruturas familiar, educacional e institucional, e, entre as teses analisadas, somente quatro se aproximaram do contexto da investigação apontando que “as teses apresentadas evidenciam a necessidade de rever como acontecem as articulações sobre a Educação Especial na Educação Infantil” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p. 143).

Nossos estudos têm o intento de promover reflexões acerca da aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico ou não na Educação Infantil, reconhecendo seus gostos e desgostos, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, valorizando a interação entre os pares, a mediação e o lúdico de forma a garantir uma educação de qualidade para todos, dando visibilidade ao brincar, um dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que deve desenrolar-se:

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, p.38, 2017).

Essa proposta corrobora um dos pontos que Fochi (2015) destaca ser necessário contrapor-se: “é comum nas instituições as crianças serem meras expectadoras de sequências de atividades ou ficarem refém de propostas sem sentido” (p. 222), daí a necessidade de proporcionar vivências realísticas que considerem o cotidiano e o contexto social da criança.

Com essas considerações, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado

com o propósito de instigar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas inspiradas no brincar. Um dos objetivos primários da pesquisa, que foi desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil do litoral de São Paulo, com crianças entre 5 e 6 anos de idade, era ampliar o arcabouço de recursos e atividades de ensino de matemática produzindo conhecimentos na área de Educação Matemática com foco em uma perspectiva inclusiva para a matemática escolar.

O grupo de estudantes era composto por 25 alunos, entre os quais dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um com Síndrome de Down.

Com apoio nos escritos de Vygotsky (2007, 2014) para nortear nossas reflexões acerca do brinquedo, da ludicidade, da interação, mediação, bem como em Arroyo (2012) e suas ponderações sobre o corpo, a infância e a necessidade de uma pedagogia dos corpos, as atividades apresentadas e discutidas neste texto fazem parte de um conjunto de Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática desenhados para que as crianças exerçam papel ativo na construção de seus saberes, valorizando a brincadeira e a ludicidade, a mediação e a interação.

Ao considerar a Educação Infantil, o papel ativo que as crianças devem desempenhar no seu processo de aprendizagem e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dessas crianças, temos que manter sob holofotes os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): **as interações e a brincadeira. Brincar** permite que a criança *conviva* com o outro em pequenos ou grandes grupos, faça uso de diversas linguagens, *participe* ativamente das práticas escolares e sociais, *explore* e amplie seus saberes, *expressando-se* como sujeito dialógico e transformador, *conhecendo-se* e construindo sua identidade.

Viver a infância no território do brincar

“Crianças gostam de brincar e, nesses momentos, educa-se o corpo e o coloca em movimento”
(ANGELINO; FERNANDES, 2022, p.3).

Na primeira infância, brincadeiras são essenciais, sendo o brincar um dos direitos garantidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Durante as brincadeiras, as crianças elaboram saberes sociais enquanto interagem com seus pares, usam a

imaginação e a criatividade, experienciam o mundo. As experiências vividas provocam “transformações no ambiente e no próprio sujeito” (FOCHI, 2015, p.222). Em concordância, Rego (2014) explica que o desenvolvimento infantil sofre enorme influência em função das vivências de imaginação e criatividade da criança.

De acordo com Vygotsky (2014), é necessário

[...] ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (p.12-13).

Na idade pré-escolar, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de “brinquedo” (VYGOTSKY¹, 2007, p.108). Posto isto, Vygotsky (2014) destaca que:

As imagens criadas a partir de elementos da realidade concretizam-se e materializam novamente a realidade, ainda que de modo condicional; o anseio para a ação, representação e concretização, que está presente no próprio processo da imaginação, encontra-se aqui realizados plenamente (p.88).

O termo brinquedo, para Vygotsky, tem sentido amplificado, desse modo, o brinquedo se conecta com o ato de brincar, ou seja, é a própria brincadeira (LEONTIEV, 2010).

A pesquisa de mestrado na qual planejamos e desenvolvemos os Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática gerou, além de recursos didáticos multissensoriais, um conjunto de atividades pedagógicas orientadas para estimular a participação e interação das crianças. Um dos fins dos Cenários Inclusivos, de acordo com Angelino (2019), é criar um ambiente “similar a um espetáculo composto por atores coadjuvantes e protagonistas; o palco das apresentações, nesse caso o espaço escolar; o próprio cenário; os bastidores dessa peça e o contexto no qual as aprendizagens devem acontecer” (p. 90).

O tema do espetáculo apresentado neste artigo foi a Numeracia com diversos atos envolvendo o lúdico. A partir deste momento, destacaremos o Teatro Musical que, em sua essência, favoreceu a expressão corporal, o fazer matemático, a mediação, a imaginação, a interação entre os pares, o respeito às diferenças e a inclusão.

¹ Usaremos no texto a grafia Vygotsky, salvo em citações de outros autores ou referências.

O teatro musical

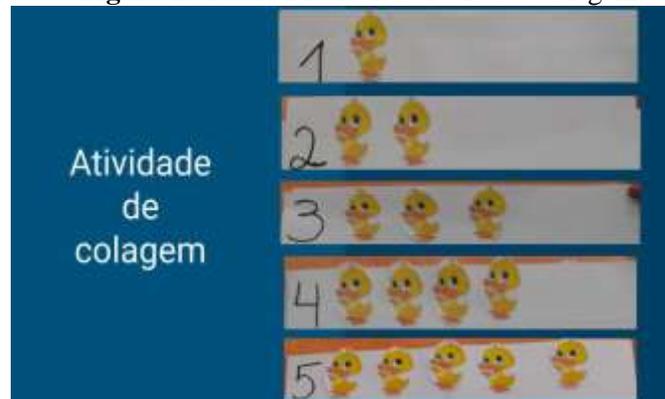
“Se não há desafios e o ambiente é muito confortável, não há estímulo para mudar para melhor”
(CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 94).

O Teatro Musical é um Cenário Inclusivo para Aprendizagem Matemática, preparado para acolher diferentes estilos de aprendizagem e oferecer múltiplos estímulos para as crianças – visual, auditivo, sinestésico e leitura/escrita (SCHMITT; DOMINGUES, 2016). O Teatro agregou atividades que envolviam movimentos corporais, representações teatrais, imagens, representações verbais e escritas, incluindo a música infantil, empregada com propósito pedagógico, que agrada as crianças. Com essas considerações, o planejamento do cenário foi organizado para oferecer representações do conceito de números e quantidades, assegurando que a criança pudesse expressar-se explorando diferentes linguagens e formas de expressão.

O Teatro Musical foi encenado pelas crianças por dois meses (aproximadamente), pelo menos uma vez por semana, passando por diferentes fases de acordo com os avanços das crianças em relação tanto aos conceitos matemáticos abordados quanto às expressões e representações corporais e de interação.

Introduzimos esse trabalho posicionando um cartaz com número de 1 a 5 (Figura 1) em cada uma das cinco mesas que acolhia até quatro alunos. Em uma mesa sem alunos, espalhamos vários patinhos para que as crianças pudessem ir buscar a quantidade correspondente de figuras para colarem ao lado do numeral no cartaz. Após o término da atividade de colagem, a professora completou a letra da música nos cartazes para serem usados como recurso nos momentos de músicas.

Figura 1: Teatro Musical: Cartazes de colagem



Fonte: Acervo da pesquisa

Com o propósito de contribuir para reflexões a respeito de boas práticas de ensino voltadas a amparar o desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial, considerando que no grupo da sala de aula havia três alunos com deficiência, o Teatro Musical assegura os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC, 2017), conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e observa os Campos de Experiências (BNCC, 2017) em um espaço no qual a criança age com protagonismo e autonomia.

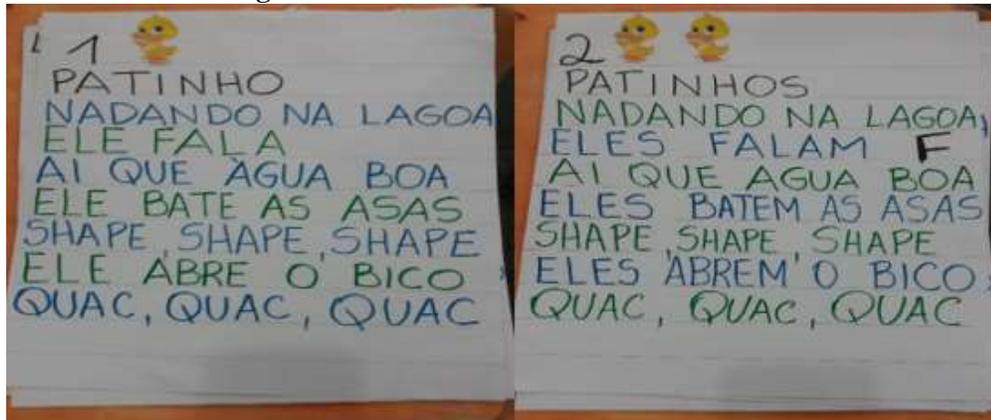
No Teatro Musical, a partir de músicas infantis cujo contexto aborda a Numeracia, as crianças assumem diferentes papéis e interpretam personagens. A atividade escolhida para este artigo envolve a música *Cinco Patinhos*², de autor desconhecido, que foi empregada para trabalhar o conceito de número com as crianças, nesse caso, a representação numeral e a quantidade.

A música explorava a sequência de 1 a 5. Ao mesmo tempo que exibia vídeo ou áudio, a música era cantada pela professora e pelas crianças que dançam e representam a quantidade de patinhos com os dedos das mãos. Também faziam parte da encenação outras versões da música que agregaram mímicas e ações corporais, além de falar grosso/fino/alto/baixo e bater as asas imitando um pato.

Conforme mencionamos, para compor o cenário, foram confeccionados cinco cartazes com as crianças (Figura 2). Em cada um deles, ao lado do numeral, foi colada a quantidade de patinhos correspondente ao número registrado. Esses cartazes foram expostos em um varal e foram usados com frequência nos momentos de música. Ao cantar, a professora/pesquisadora fazia referência apontando para a letra da música com uma régua, pausadamente, para que os alunos pudessem acompanhar.

²A música pode ser acessada por meio do vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1zITwy7iYZc&ab_channel=xuxaVEVO

Figura 2: Cartaz Música dos Patinhos



Fonte: Acervo da pesquisa

A fim de dar maior dinamismo e diversificar as atividades propostas no cenário, além da linguagem musical e corporal que estavam sendo usadas para expressar quantidades, transformamos as crianças em atores (nesse caso, patinhos) de modo a ampliar a ação, mediação e o movimento por meio de vivências realísticas acerca dos números. Considerando o cotidiano da criança e o ambiente teatral que queríamos reproduzir, utilizamos a mesma canção para ampliar a interação entre os pares, uma vez que, de acordo com Oliveira (2002), práticas como essa podem influenciar positivamente no processo de aprendizagem. Nesse caso, confeccionamos máscaras com figuras de patinho (Figura 3) como as usadas nos cartazes da música. Essas figuras foram fixadas na testa das crianças com elástico, e cada criança interpretou um personagem de patinho.

Figura 3: Os personagens Patinhos



Fonte: Acervo da pesquisa

Antes da apresentação do espetáculo, as crianças que iriam protagonizar as cenas eram preparadas e se escondiam para surpreender os colegas. Cada episódio era composto por cinco cenas que faziam correspondência com a “quantidade de patinhos que saíram para passear” como descrito na letra da canção. A professora e as crianças cantavam pausadamente os trechos da música e, pouco a pouco, a quantidade de patinhos entravam em cena. Nessa etapa, os cartazes da música não eram exibidos. As crianças já haviam memorizado a canção e as ações corporais.

Assim como outras atividades dos Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática, o teatro musical, além de garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.38), mostrou potencial para favorecer a compreensão do conceito de número construindo competências e permitindo que todas as crianças da turma realizassem a mesma atividade e compartilhassem experiências e saberes.

Conforme a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano. Nessa perspectiva, o Teatro Musical relaciona-se com a quarta competência da Base Nacional Comum Curricular:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9).

Nossas propostas sempre foram pensadas de modo que a criança fosse o centro e o agente ativo no processo de desenvolvimento de seus saberes, junto a seus pares, em um ambiente de interação e mediação norteado por brincadeiras, nas quais cada aprendiz possa assumir diferentes papéis. Segundo Demo (2018), “aprender fazendo” é construir conhecimento.

Sob a ótica de Rego (2014), crianças que aprendem a falar são capazes de envolver-se em situações imaginárias e representar simbolicamente, daí a importância da exploração do brinquedo na Educação Infantil, sob a ótica ampliada de Vygotsky, a brincadeira de Faz de Conta.

A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar operações exigidas por essas ações[...] o esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue em um nível bastante superior ao que na verdade se encontra, no brinquedo a criança sempre

se comporta maior do que é na realidade, melhor dizendo, além do comportamento habitual de sua idade (REGO, 2014, p, 82-83).

As culturas infantis, segundo Ramos e Brostolin (2022), se manifestam-se em diferentes contextos por meio da interação com seus pares e adultos. A brincadeira é uma dessas formas de manifestações infantis, permitindo que a criança seja ator ativo do mundo social ao qual pertence, por meio de ações em momentos de interações e brincadeiras. Para Ramos e Brostolin (2022, p. 23), “as crianças brincam e ressignificam os contextos do mundo dos adultos referentes aos cenários em que elas estão expostas, recriando suas próprias percepções”. Compreendemos que o brinquedo produz cultura na infância, apoiada em circunstâncias que desenvolvam o imaginário e simbólico, ampliando a relação da criança com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo e o movimento são de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento da criança pequena, que se dá, portanto, na dimensão espaço temporal e histórico social (SILVA, 2012, p. 222).

Este estudo apresentou considerações provenientes de uma pesquisa com crianças na Educação Infantil, em uma sala inclusiva com alunos com TEA e Síndrome de Down envolvidos em um contexto de brincadeiras para o desenvolvimento de saberes matemáticos contemplados na BNCC como Campo de Experiência: espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Apresentou, ainda, o Cenário Inclusivo para Aprendizagem Matemática Teatro Musical, cujo propósito é abordar a Numeracia. Nesse ambiente, as crianças têm a oportunidade de, por meio da dramatização, participar das atividades propostas com seus pares, em cenário onde a imaginação e a interação promovem a equidade.

Como declara Vygotsky (2014),

Juntamente com a criatividade verbal, a dramatização ou a representação teatral é o gênero mais frequente e comum da criação artística infantil. E pode-se compreender e explicar por que essa forma agrada mais às crianças por dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar porque o drama se baseia nas ações e em fatos que são obras da própria criança e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto a criação artística com as experiências vividas pela criança (p. 87).

Nossas reflexões sobre o papel do brinquedo na Educação Infantil, à luz de

Vygotsky, contribuíram para dar visibilidade à criança com desenvolvimento típico ou não enquanto sujeito histórico. Nessa perspectiva, a infância deve garantir ao sujeito criança seu espaço de cidadão de direitos, valorizando posturas que consideram aspectos singulares da infância (RAMOS; BROSTOLIN, 2022).

Os momentos de brincadeira cuidadosamente planejados permitiram dar vez e voz aos participantes do estudo, fomentando a interação entre os pares, o movimento, o aprender com todos juntos e misturados, favorecendo os alunos com estilos cognitivos diversos.

Consideramos estar a caminho de uma pedagogia dos corpos, como advertiu Arroyo (2012), pois, ainda que os alunos fossem orientados, seus corpos não eram controlados, tendo em vista a dinâmica dos Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática.

Nessas conjunturas proporcionamos vivências realísticas, considerando o contexto social da criança fazendo com que o aluno não fosse um mero expectador como captamos com Fochi (2015), Demo (2018), Oliveira (2002). Estimulamos a organização dos coletivos infantis, concebendo o brincar como ação pedagógica que amplia as inteligências de todos os educandos com desenvolvimento típico ou não (ANGELINO; FERNANDES, 2022). Assim como Silva (2012), Arroyo (2012), Vygotsky (2007), compreendemos que o corpo é um instrumento importante para a aprendizagem. Encorajamos a imaginação criativa, por entender, como Vygotsky (2014), o seu papel valoroso tanto no futuro como no presente. Finalmente desejamos que os docentes se apropriem desses Cenários para colaborar na evolução do espaço escolar, para que novas práticas inclusivas possam emergir a fim de construirmos uma sociedade equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

ANGELINO, R. R. D. da S. **Numeracia na Educação Infantil**: um estudo dos cenários inclusivos. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, Unian, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com//handle/123456789/31956>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ANGELINO, R. R. D. da S.; FERNANDES, S. H. A. A. **Educação Matemática Inclusiva e Cultura Lúdica**: uma simbiose entre corpo e movimento na Educação Infantil. XIV- Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), Edição Virtual. jul. 2022.

ARROYO, M. G. Corpos Precarizados que interrogam nossa ética profissional. In:

ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). **Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança-Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, p. 21-25, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In: Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras)*. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, p.185-198, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. MEC/SEE. 95 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília. MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 01 nov. 22.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. A Central de Operações. *In: Neurociências e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.51-60.

FOCHI, P. S. **Paulo Fochi**: o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emília. Desafios da Educação, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>. Acesso em: 27 out.

DEMO, P. Janela dos Saberes. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t8Z0_d7Oc-Q . Acesso em: 28 nov. 2022.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiências. *In: Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras)*. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, p. 221-232, 2015.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira escola. *In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos*. - 11a edição - São Paulo: ícone, p.119-142, 2010.

OLIVEIRA, M. K de. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. *In: CASTORINA, J. A. et al. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, F. L. de L.; SOUZA, T. M. F. de. Crianças com deficiência na Educação Infantil: Pesquisas da Capes nos períodos de 2015 a 2019. *In: A sociologia da infância [recurso eletrônico]: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 136-159, 2022.*

RAMOS, T. I. P; BROSTOLIN, M. R. As culturas infantis: construções por meio do brincar. *In: A sociologia da infância [recurso eletrônico]: possibilidade/s de voz e ação da*

criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 20-40, 2022.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25.ed. Petrópolis, Rio Janeiro. Vozes, 2014.

SANTIAGO, F; FARIA, A. L. G. de. **Para além do adultocentrismo**: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. Educação e Fronteiras Online, Dourados-MS, v.5, n 13, p. 72-85, jan-abr. 2015.

SCHMITT, C. da S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2016, v. 21, n. 2. Acesso em 7 Dez. 2022, pp. 361-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>

SILVA, M. R. da. O corpo e movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). **Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança- Por outras pedagogias dos corpos**. Editora Vozes Limitada, p. 221-224, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Submetido em 23 de dezembro de 2022.

Aprovado em 30 de abril de 2023.