



Recebido em: 18/05/2020

Aceito em: 29/06/2020

O pensamento religioso na construção da identidade infantil

Religious thinking in the construction of identity in childhood education

Mestranda Gabriela Oliveira da Rocha¹

<http://lattes.cnpq.br/3073774558152883>

Faculdade UNIDA de Vitória

Mestranda Luciane dos Santos Graciano²

<http://lattes.cnpq.br/3469164944077488>

Faculdade UNIDA de Vitória

Orientador: Doutor José Adriano Filho

Faculdade UNIDA de Vitória

<http://lattes.cnpq.br/4072349375688174>

Resumo: Este artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo apresentar a relação entre identidade e o pensamento religioso, trazendo luz às práticas pedagógicas necessárias ao cotidiano escolar de modo que o professor de Educação Infantil possa criar situações em que as crianças explorem suas particularidades enquanto convivem respeitosamente com a diversidade. Descrevendo a influência do pensamento religioso na formação da identidade de crianças de 4 e 5 anos, buscando compreender o comportamento e o desenvolvimento desta identidade, expondo conceitos básicos sobre Educação Infantil e abordando a questão de como o Ensino Religioso pode contribuir para a formação dessa identidade.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Ensino Religioso. Identidade. Infância.

¹ Mestranda em Ciências da Religião. Título da pesquisa: ASPECTOS DO IMAGINÁRIO RELIGIOSO EM HINOS OFICIAIS CAPIXABAS

² Mestranda em Ciências da Religião. Título da pesquisa: IDENTIDADE E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a influência do pensamento religioso na formação da identidade de crianças de 4 e 5 anos.

Abstract: This article was developed through bibliographic research and aims to present the relationship between identity and religious thought, shedding light on the pedagogical practices necessary for everyday school life so that the Early Childhood Education teacher can create situations in which children explore their particularities while coexist with diversity. Describing the influence of religious thought in the formation of the identity of children aged four and five years, seeking to understand the behavior and development of this identity, exposing basic concepts about Early Childhood Education and addressing the question of how Religious Education can contribute to the formation of this identity.

Keywords: Diversity. Education. Religious education. Identity. Childhood.

Introdução

O presente estudo tem como ponto de partida a pesquisa bibliográfica e procura descrever a influência da religiosidade na formação da identidade da criança na primeira etapa da educação básica. A construção da consciência do próprio 'eu' e o processo de diferenciação do 'eu' e do outro é um aspecto importante na concepção da identidade. A análise da influência do pensamento religioso na formação da identidade de crianças de 4 e 5 anos, se torna relevante para compreensão do comportamento social e desenvolvimento de sua identidade.

A

presentaremos a seguir um pouco sobre a história da Educação Infantil. Depois, abordaremos a questão da construção da identidade da criança e, por último, dissertaremos sobre como o Ensino Religioso pode contribuir positivamente para a formação dessa identidade.

Considerações sobre a história da educação infantil

Segundo Aguiar (2002, p. 13), no Brasil a história da Educação Infantil tem acompanhado a história de outros países, porém, passando por características que lhe são próprias. Aqui, a creche é decorrente do processo de industrialização e da ascensão da mulher, aumentando a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância. Nesse contexto, as creches não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender à necessidade do mercado de trabalho, que havia adotado a mão de obra feminina. Contudo, tais instituições ganharam grande enfoque a partir do final do século XIX e início do século XX, passando a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres trabalhadoras.

No entanto, de acordo com Kramer (2001, p. 13), enquanto as instituições públicas eram criadas para atender às crianças pobres, visando apenas o assistencialismo, as escolas particulares apresentavam propostas de cunho pedagógico, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Observa-se, nesse contexto, que as crianças de classes sociais diversas eram vistas de modo distinto, já que as classes desfavorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que focavam a ideia de carência e as crianças das classes abastadas recebiam educação que visava à criatividade e à sociabilidade infantil.

Conforme a visão de Oliveira (2010, p. 85), "criatividade, como o próprio termo sugere, significa criar, inovar, encontrar uma maneira diferente, menos complicada, mais rápida de se fazer alguma coisa". Criatividade e imaginação são desenvolvidas pelas crianças no momento da brincadeira, porém são habilidades que precisam ser estimuladas e trabalhadas. Assim, a criatividade é a capacidade de responder emocional

e intelectualmente a experiências sensoriais. Ela também está estreitamente relacionada ao ser artístico no sentido mais amplo da palavra.

Para Vigotsky (2001, p. 51), a brincadeira, considerada como atividade dominante na infância – considerando as condições da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade – é a forma pela qual esta começa a aprender. Do mesmo modo, é onde se inicia a formação dos processos de imaginação ativa e, ainda, onde ela se apropria das funções sociais e normas de comportamento, a aprendizagem se configura no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação.

Aguiar (2002, p. 25) explica que o trabalho realizado com as crianças durante meados do século XX nas creches, na década de 1930 e 1960, visava apenas o cuidado com alimentação, higiene e segurança física. Por isso, a idéia de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanharam as formas precárias de atendimento a menores nesse período e, por muito tempo, tais ideias permearão concepções sobre creche. Ainda conforme Aguiar (2002, p. 34), até o final dos anos 1960, pouco se apresentou em termos de legislação que garantisse a Educação Infantil. Assim, a questão da creche avançou muito no Brasil nos últimos anos, vários setores da sociedade, como os grupos ligados aos movimentos populares e outros, passaram a reivindicar creches e pré-escolas como um direito à educação das crianças de todas as camadas sociais. Na década de 1970, houve grande aumento no setor privado da educação pré-escolar, que foram criadas com o intuito de atender às classes *média-média* e *média-alta*.

Mello e Sudbrack (2019, p. 4), analisando a recente história da educação brasileira, afirmam que “o marco das mudanças e dos avanços ocorreu por meio da promulgação Carta Magna de 1988”. A partir dessa Constituição é que inúmeras discussões acerca da educação – no âmbito de estudos e pesquisas, bem como no âmbito governamental e de políticas públicas – foram empreendidas, fazendo surgir leis, estatutos, diretrizes e decretos que se fundamentavam para defender os direitos educacionais dos cidadãos. Sobre isso, Mello e Sudbrack (2019) esclarecem:

O olhar mais cidadão para a EI se deu com a CF de 1988, a qual estabeleceu a Educação Infantil como um direito especificado no Art.208, Inciso IV, preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola. Posteriormente, com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes, o ECA, no Art.54, inciso IV, ratificou esse mesmo direito. A partir de então a LDB (1996) reconheceu legalmente a Educação Infantil no Art. 4º, no Art. 29 e no Art. 30. Os recursos destinados durante esse período eram escassos, pois o FUNDEF (1998) designou que a esfera municipal deveria responsabilizar-se pela EI, enquanto o fundo contribuiria apenas com o Ensino Fundamental. Essa designação, pelo fato dos recursos serem mínimos, prejudicou as propostas de atendimento às crianças pequenas (MELLO E SUDBRACK, 2019, p. 4).

Na visão de Moreno (2007, p. 54), com a Constituição de 1988 a criança de zero a seis anos passou a ser vista como sujeito de direitos, demonstrando grande avanço quanto à garantia dos direitos do menor. Nesse contexto, a Carta Magna de 1988 assegurou à educação a garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, como direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, as creches tiveram sua entrada no campo educacional, do qual certifica sua função educativa, e nesta se agrega as ações de cuidado. Aqui cabe destacar as palavras de Moreno (2007):

Dois anos a Constituição de 1988 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmando o direito da criança ao mundo dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, estabelecendo mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Seguindo a mesma linha humanitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/96), consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, ou seja, a proteção integral da criança deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público (MORENO, 2007, p. 54).

Além disso, de acordo com o entendimento de Angotti (2006, p. 65), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) “estabelece que a Educação Infantil também será ofertada, em creches, ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. Nesse sentido, o que se observa é que a distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. Deste modo, a Educação Infantil abre perspectivas quanto ao avanço de propostas que reconhecem a necessidade de atender às crianças, por entender que o cuidado é importante, pois implica em ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para melhorar a condição humana (Paschoal, 2008, p. 22).

No Brasil, conforme Biaggio (2017, p. 19), “o número de crianças matriculadas na rede regular cresce a cada ano. O impacto disso na Educação Infantil pode ser medido pelo crescimento das matrículas”. Tal crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira. A Constituição Federal de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes. A Educação Infantil ganhou força com a LDB de 1996 e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição. Contudo, vale ressaltar que:

A própria LDB no seu Art. 29 reconhece que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tem por finalidade complementar a ação da família e da comunidade, oferecendo o desenvolvimento integral da criança em diversos aspectos, sendo eles, físico, psicológico, intelectual

e social. E em 2013, a Lei Federal n. 12.796, em seu Art. 31, organiza regras comuns para a Educação Infantil, regras estas relacionadas à avaliação, carga horária, atendimento, frequência e expedição de documentos (MELLO E SUDBRACK, 2019, p. 7).

Não obstante, Vitta (2010, p. 76) lembra que “o Brasil tem importante legislação sobre o direito de toda pessoa à educação, conforme o Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. Tal legislação dirige-se ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, nos artigos 58, 59 e 60, que tratam da Educação Especial como modalidade escolar, oferecida na rede de ensino, devendo estar presente desde a Educação Infantil. Como destaca Biaggio (2017, p. 20), trata-se de modelo educacional guiado pela certeza de que incluir é acreditar que todos têm direito de participar da sociedade. Essa perspectiva tem por base: acessibilidade, projeto político-pedagógico, criação de redes e parcerias, formação de professores e professoras e atendimento educacional especializado. Ainda de acordo com Biaggio (2017, p. 21) tem-se que “a Educação Infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para as crianças, devendo ser ofertada na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada”.

Na Educação Infantil, o cuidar é parte fundamental da educação, embora demande conhecimentos e habilidades, isto é, o cuidar de uma criança exige desenvolver capacidades. De acordo com Santos (2010, p. 26), “para que um desenvolvimento integral ocorra, dependerá tanto dos cuidados que envolvem a dimensão afetiva, quanto dos cuidados relacionados aos aspectos biológicos, como alimentação e saúde”. Assim, cuidar e educar são ações inseparáveis e essenciais na Educação Infantil, pois, para educar, faz-se necessário o cuidar e para cuidar, faz-se necessário o educar. No entanto, a importância de cuidar e educar se torna ainda maior quando a criança é portadora de necessidades especiais.

Desse modo, tendo sido aqui apresentada, de forma breve, a abordagem conceitual acerca de como surgiu a Educação Infantil no Brasil, passa-se agora, no próximo subitem, a falar a respeito da construção da identidade da criança.

A construção da identidade da criança

Conforme Santos e Karlinski (2017, p. 60), “o cotidiano da Educação Infantil é pleno de vivências que exploram o tempo e o espaço em que a criança permanece na instituição escolar”. Tais situações planejadas tornam-se reveladoras das concepções pedagógicas que o/a professor/a tem em relação à infância, além de definir a proposta político-pedagógica da escola. Segundo afirmam Madureira e Baptista (2016, p. 3), a mudança do paradigma familiar, a quebra da tendência para a constituição de famílias numerosas, e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, assim como a

quebra de apoio de vizinhança e o intuito de promover a natalidade, são a contextualização que aponta para a existência de creches. Assim, a creche surge como a necessidade de apoiar as famílias nos cuidados das crianças fora do âmbito familiar, permitindo uma conciliação entre a família e o exercício da profissão.

Porém, de acordo com Vitta (2010, p. 78), no Brasil ainda são poucos os estudos sobre a inserção de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, cabendo dizer que os poucos dados disponíveis se referem a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da modalidade educativa. Ainda assim, a pesquisadora acredita que a Educação Infantil parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos do desenvolvimento nessa faixa etária. E Vitta (2010) ainda acrescenta:

A análise de documentos oficiais sobre o assunto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE – e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI –, permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe um grande espectro de fatores interferindo para que se fundamente uma prática. Às dificuldades do processo de inclusão na creche somam-se outras, relativas a essa fase da Educação Infantil e à instituição propriamente dita, tais como objetivos e conteúdos, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros. É, portanto, importante que se conheçam os conceitos das profissionais da creche sobre a inclusão de crianças com deficiências nas instituições de Educação Infantil (VITTA, 2010, p. 80).

Sobre isso, Garcia (2012, p. 1) e outros sugerem que, nas últimas décadas, cresceu a consciência coletiva sobre as necessidades educativas das crianças de 0 a 3 anos e as creches vêm se consolidando como espaço construído culturalmente, possibilitando a ampliação das experiências e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança. A creche é concebida e valorizada por sua função formadora da criança como sujeito histórico. Pela legislação vigente, a criança com necessidades especiais pode participar das atividades das creches, visto que suas necessidades são iguais às das outras crianças: atenção e atividades que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e habilidades de acordo com o ritmo próprio. Na prática, Vitta (2010) mostra que:

A percepção de uma criança com atraso no desenvolvimento gera, desde a sua inserção na creche, desconfortos entre as profissionais quanto à prática das atividades de cuidados e a necessidade de estimulação. Essa criança acaba por tornar-se alvo de preocupações, devido à falta de conhecimentos sobre seu desenvolvimento, aspectos que o influenciam e atividades que o estimulam. Mais preocupante ainda é o fato de essa criança acabar por ficar na creche mais tempo que as outras por não ter

adquirido comportamentos de independência necessários para que seja inserida entre as demais crianças de sua idade, criando uma situação estigmatizante e de difícil solução. Assim, a creche, que deveria ser por natureza inclusiva, uma vez que a criança apresenta diferenças próprias da idade, acaba por se tornar, nesse sistema, um fator de exclusão, gerando sérias contradições nos discursos e na prática dirigida à infância (VITTA, 2010, p. 87).

Conforme entendem Garcia e outros (2012, p. 2), “a creche é ambiente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança”. A instituição deve dar oportunidade para a criança ter experiências sociais diferentes da experiência familiar, fazendo contatos com outras crianças em um ambiente estimulante, seguro e acolhedor. Baseando-se nesta realidade, esses autores levantam a seguinte questão-problema:

Qual é o papel da creche na formação da criança? Para tanto, partiu-se da hipótese de que a creche é um espaço de socialização e interação, tendo como função cuidar e educar. Secundariamente apresentaram-se as hipóteses de que a creche não substitui a família, pois as duas são instituições que se complementam e assim devem ser compreendidas, ainda que o trabalho educativo da creche deve criar condições para as crianças conhecerem novos sentimentos, valores ideias, costumes e papéis sociais (GARCIA E OUTROS, 2012, p. 2).

Contudo, como bem destaca Eleotero (2011, p. 10), “a creche hoje, além de uma necessidade, é um direito de toda e qualquer criança, independente de classe, gênero, cor ou sexo”. Nesse contexto, o trabalho dos educadores de creche corresponde à assistência e à educação, oferecendo atendimento comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Assim, cabe aqui ressaltar a opinião de Eleotero (2011) acerca da creche:

Entendida como uma instituição educativo-profissional, a creche se torna o primeiro local onde a criança vivencia situações de inclusão. Desde os momentos assistenciais (alimentação, higiene, descanso) até as brincadeiras e atividades pedagógicas, a criança estará participando de escolhas que incluem ou excluem objetos e/ou pessoas. Nossa sociedade gira em torno dessas situações, devido às escolhas que fazemos a partir daquilo que nos interessa. Sendo a creche um ambiente onde a criança inicia sua interação com pessoas sem nenhum grau de parentesco, torna-se relevante um trabalho pedagógico consciente, pois nossas ações podem deixar sentimentos cristalizados (ELEOTERO, 2011, p. 29).

Muito bem lembrado por Madureira e Baptista (2016, p. 1), os primeiros anos de vida da criança constituem a fase mais fecunda e crítica do seu desenvolvimento. Aos 3 anos, as crianças ainda se encontram em franco desenvolvimento, com uma importante característica individual: cada uma tem o seu ritmo. Por volta dos 6 anos, o cérebro da criança já terá desenvolvido 90% do peso que terá na idade adulta. Os outros 10%

adquirem-se nos 10 anos seguintes. Para Eleotero (2011, p. 40), a creche se constitui lugar de encontros e desencontros, um lugar de encanto e desencanto, assume as consequências do processo social de reconstrução política e social. Um lugar de iguais, nem sempre entendido como heterogêneo, onde são atuais os discursos de luta pela não exclusão e por respeito às diferenças.

Contudo, Lima e Dorziat (2013, p. 12) ressaltam que “é preciso estar atendo às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar”. Muitas vezes, tais práticas não respeitam a criança na sua maneira de ser. Ao estabelecerem padrão de comportamento, desejarem a homogeneidade, com crianças quietas, caladas e obedientes, as escolas desrespeitam a individualidade e desconsideram a singularidade. Agindo assim, cerceiam o direito que as mesmas têm de se expressar enquanto crianças, com sua inquietude, curiosidade, fantasia e imaginação, aspectos que lhes são inerentes e fundamentais para o seu desenvolvimento.

Quanto a isso, Tristão (2006, p. 14) lembra que, “a educação de crianças se baseia no princípio teórico de que a aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento do potencial humano”. Entende-se por aprendizagem ativa o processo dinâmico da criança com o mundo, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas, bem como dos estímulos que recebe de seu meio social. Nesse sentido, o principal objetivo da educação é o de estabelecer modelo operacional flexível com uma estrutura aberta que dê suporte à educação adequada ao momento do desenvolvimento em qualquer ambiente onde a criança esteja. Portanto, tal educação deve considerar tais pressupostos sobre o desenvolvimento e crescimento humano.

Tristão (2006, p. 18) entende também que, quando um programa educacional pretende incentivar a criança a avançar em habilidades e competências para solução de problemas, por exemplo, ele deve prover muitas oportunidades para a criança trabalhar em problemas de seu interesse, isto é, problemas que surgem de suas próprias tentativas de compreender o mundo. O professor passa a ser então um observador atento aos interesses da criança para fomentar tais situações-problema ou estimular seu interesse para situações típicas de seu momento de desenvolvimento que venham a despertar nela esse interesse.

Tristão (2006, p. 20) defende ainda que, “para que tenha maior eficácia, dois importantes recursos devem ser considerados na Educação Infantil: o brincar e o brinquedo”. O brincar deve ser o modo preferencial de interação com a criança, garantindo ambiente prazeroso. Ao brincar, as condições básicas para aprendizagem se estabelecem: rotina, disciplina, atendimento a regras, ritmo de atividade, interação social, motivação para conclusão das tarefas e prazer em concluir uma atividade e

verificar seu produto. O brincar estruturado é possível em todas as idades sendo a forma segura de promover experiências de aprendizagem.

Por sua vez, Antunes (2003, p. 40) entende que os brinquedos educativos visam provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de habilidades, constituindo-se importante instrumento de ensino e de aprendizagem, pois são atividades lúdicas que, com objetivos predeterminados, favorecem à iniciação de certos conhecimentos e permitem sua retenção. Quando bem aplicados, os brinquedos e as atividades lúdicas se constituem o meio que conduz à compreensão de determinado conteúdo, ajudando a criança a formar sua identidade.

Para Antunes (2003, p. 44), a aplicação de brinquedos pedagógicos está condicionada a alguns elementos: a capacidade de se constituir fator de auto-estima da criança; condições psicológicas favoráveis; condições ambientais e fundamentos técnicos. O primeiro elemento se refere à adequação dos brinquedos ao interesse dos alunos e à sua capacidade de resolver problemas. O segundo, diz respeito à utilização dos jogos para promover momentos diferenciados, assim, não devem ser associados a punições, mas sim à eliminação da apatia. O terceiro elemento versa sobre a importância de se brincar em ambiente apropriado e adequado a cada tipo de jogo. Assim, os fundamentos teóricos esclarecem sobre o planejamento dos brinquedos e das brincadeiras, os quais devem sempre ter começo, meio e fim, com regras claras, estimulando as crianças a buscarem seus próprios caminhos.

Não obstante, segundo Grassi (2008, p. 70), "a expressão 'brincadeira' compreende uma série de atividades, de ordem física ou mental, que mobilizam ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo", com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional. No entendimento de Maluf (2003, p. 21), a criança, curiosa e imaginativa, experimenta o mundo e precisa explorar todas as possibilidades. Ela adquire experiências brincando. Assim, participar de brincadeiras se constitui excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. Complementando essa linha de raciocínio, Mônica Cristina Modesto e Juliana de Alcântara Silveira Rúbio (2014) ainda acrescentam:

Pelo prisma fisiológico e motor, os jogos e as brincadeiras auxiliam no gasto de energia; na aquisição de habilidades para sobrevivência na idade adulta; desenvolve os músculos, a motricidade e a força. Do ponto de vista sociológico, permitem a observação, interação e troca de modelos de comportamento; e, ainda, do ponto de vista psicológico, tão importante quanto os outros, o brincar sugere e facilita um maior entendimento acerca da realidade (MODESTO E RÚBIO, 2014, p. 16).

Na visão de Piaget (1975, p. 49), o jogo propicia situações e permite atitudes, tais como expor desafios, atingir princípios, construir e desenvolver a inteligência, estimulando a criança a pensar por si própria e a elaborar cada vez mais o seu conhecimento. Dessa forma, os jogos e brincadeiras facilitam a construção do conhecimento, tornando-se prazeroso e desejável por todos. Essa mesma visão é compartilhada por Steidel e outros (2002), para os quais:

A criança se apropria do universo explorando os elementos vitais, como a água, o ar, o fogo e a terra que apresentam uma conotação arquetípica, de imagem ancestral nivelando o humano ao mundo natural. O desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimento simbólicos e sociais, influenciando o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. O jogo foi uma característica do ser humano, dessa forma deve fazer parte de suas atividades educativas (STEIDEL E OUTROS, 2002, p. 1397).

Na visão de Durand (2000, p. 9), o imaginário é dinâmico, pois o símbolo não se encontra para além do imaginário, como se fosse construído ao acaso. Então, há casos em que o signo se vê obrigado a perder seu arbitrário teórico, quando remete para as abstrações, especialmente para qualidades espirituais. Para Barros e Berghauer (2018, p. 5), o símbolo faz surgir sentido secreto, sem eliminá-lo enquanto mistério, diferente de uma fenomenologia que faz ver. Entende-se, assim, que o imaginário é diferente da imagem visual. Claro que se pode fazer referência ao imaginário da imagem visual que parece ser a espinha dorsal dos tempos atuais. No entanto, não se pode confundir a imaginação simbólica com o imaginário cotidiano. Do mesmo modo, é fundamental destacar que existe, no imaginário cotidiano, uma carga originária da imaginação simbólica.

Segundo afirma Santos (2013, p. 20), estudos recentes revelam que na psicologia cognitiva a criança constrói um conceito através de um processo lento e gradual. Daí a necessidade de iniciá-la informalmente, desde cedo, por meio de jogos e atividades lúdicas, por meio de ações criativas e de exploração espontâneas e intuitivas. Isso porque, quando a criança brinca livremente com objetos e materiais diversos, assimila diferenças e semelhanças, podendo aprender enquanto joga e brinca. Não obstante, Steidel e outros (1397) ainda afirmam que:

Outro importante aspecto da brincadeira é o fato de possibilitar a criança à satisfação de atuar livremente sobre determinadas situações. Brincando a criança aprende a decidir, ter opinião própria, descobre seu papel e seus limites. Expressa sua necessidade de explorar o mundo, a partir do domínio as habilidades de comunicação, facilitando a auto expressão e também progresso mental. As brincadeiras que propiciam ainda a socialização, pelo exercício de vários papéis sociais (STEIDEL E OUTROS, 2002, p. 1397).

Conforme Souza (2013, p. 28), “os jogos e as brincadeiras são características inerentes a praticamente todo ser humano, pois neles é possível conseguir construir sua personalidade através da autonomia que esses recursos oferecem”. Isso explica porque a legislação pertinente oferece humanização do tema, posto que visa o desenvolvimento integral da criança, através de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e ritmo de cada um.

Contudo, para Azevedo (2011, p. 19), duas palavras bem definem o papel da creche na educação infantil. Essa autora considera muito importante enquadrar o conceito de educação no contexto da creche, por entender este espaço não apenas como contexto de apoio social às famílias, mas como oportunidade de formação educativa. Quanto a isso, essa mesma autora também entende que “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis entre si: cuidar e educar – características essas que são essenciais para a formação de um bom cidadão”.

Na visão de Brougère (2001, p. 106), “o brinquedo se constitui um dos meios de desencadear a brincadeira. Porém, o brinquedo também supõe uma relação íntima da criança como objeto e coloca a mesma na presença de reproduções do seu cotidiano”. Nesse contexto, o brinquedo possibilita o exercício da imaginação, a criança na idade pré-escola envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

No entanto, para Mukhina (1996, p. 155), tendo por objetivo a socialização, “a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro”. A atividade lúdica tem caráter simbólico. Nas brincadeiras revela-se a função semiótica em gestação na consciência. Essa função se revela por meio da brincadeira e se reveste de algumas características especiais.

Frente ao exposto, Silva e outros (2008, p. 2) defendem que, “entre inúmeros outros benefícios, destaca-se que o jogo na escola possibilita o aprendizado pelo erro e estimula a resolução de problemas”. Assim, por meio dos jogos e brincadeiras os/as estudantes desenvolvem a personalidade, processam informações, trabalham os aspectos cognitivos e motores, além de organizarem suas emoções, entre outros inúmeros benefícios. Nesta possibilidade, percebe-se que se incentiva a busca de soluções, sem gerar constrangimentos quando a criança erra. Não bastasse isso, é por meio dos jogos e das atividades lúdicas educacionais que os/as alunos/as aprendem a lidar e a se aperfeiçoar com o mundo, formando sua personalidade, recriando e vivendo situações cotidianas em busca de novas experiências.

Na visão de Corsino (2005, p. 28), “a atuação ativa, seletiva e criativa das crianças reproduz e, simultaneamente, provoca mudanças na cultura da qual se tornam membros”. Não obstante, Pedroso e outros (2001, p. 9) entendem que “as situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas”. Enquanto brinca, o desempenho psicomotor da criança alcança níveis elevados de motivação. Ao mesmo tempo, desenvolve concentração, atenção, engajamento e imaginação. Por conseguinte, “a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência”. Para Luz (2008, p. 159), “brincando de presença-ausência, a criança elabora através do lúdico o ritmo da temporalidade da satisfação e da carência, ou ainda de certa forma a experiência da euforia do viver e da depressão do morrer”. Entre esses momentos, a expectativa do acaso, o fluxo do destino, a hora de cada um. As brincadeiras se constituem teatro de elaboração de angústias existenciais, englobando a ultrapassagem, ou os percalços, representações do fluxo do destino.

Assim, não restam dúvidas de que, quando bem utilizadas junto ao processo de ensino e aprendizagem, ao longo da Educação Infantil, as brincadeiras favorecem a personalidade das crianças e contribuem no recurso para ajustar o ensino, às necessidades infantis, que se tornam uma forma adequada para aprendizagem das unidades temáticas escolares. As brincadeiras são benéficas no desenvolvimento da criança, na capacidade de resolver problemas, podendo determinar seus objetivos. Estimulando o/a aluno/a às unidades temáticas, através de linguagem, informações, significados culturais, assimilação de regras, imitação, assim como pela ludicidade atribuída às próprias brincadeiras, permitindo a construção de conhecimentos mais organizados (SILVA E OUTROS, 2008, p. 7).

Isso posto, tendo sido aqui apresentada essa abordagem conceitual acerca da construção da identidade da criança ao longo da Educação Infantil, no próximo subitem ainda com fundamento na pesquisa bibliográfica passa-se então a dissertar sobre como o Ensino Religioso pode contribuir nesse processo de formação de identidade.

O Ensino Religioso e suas contribuições para a formação da identidade na Educação Infantil

Segundo explicam Pereira e outros (2015, p. 299), parte da suposição de que as crianças são sujeitos ativos e de que suas ações – aqui entendidas como sendo simbolizações –, colocam em movimento outras ações, participando da vida, do trabalho e da convivência com os demais. Ainda de acordo com a opinião de Pereira e outros, “a ação das crianças é condição de emergência do sujeito e do mundo; pois, é pela

faculdade do agir da criança que o mundo pode ser compreendido”. Cada ação, interpretada como acontecimento, sempre revela e recria o mundo humano. Mesmo porque, conforme observam Branco e Corsino (2015):

A escola é um dos poucos lugares, nas sociedades contemporâneas, onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer rotina cultural com outras crianças, podendo criar cultura de pares, via brincadeiras e trocas sociais. Portanto, observar crianças na escola é também oportunidade de conhecer formas singulares de interagir, reelaborar e re-significar suas ações e questões. Ao observar as culturas de pares infantis na escola, percebem-se as inter-relações das culturas e as recriações das crianças. A compreensão das crianças enquanto agentes sociais criativos, que produzem a própria cultura, a infantil, mas que também estão inseridos no universo adulto para o qual contribuem, foi fundamental para observar as interações dessas crianças na escola investigada e sair do ‘adultocentrismo’ próprio de quem desconsidera tais crianças na sua minoridade ou como alguém que já sabe e conhece o que pode fazer e o que precisa aprender. Mas para poder conhecer as crianças e suas culturas exige um olhar de fora, de outro lugar que, justamente porque não coincide, é capaz de se deslocar e ver o que do outro ele próprio não vê (BRANCO E CORSINO 2015, p. 134).

Diante dessas observações têm-se as ideias de Cândido (2007, p. 265), para a qual “o objeto do Ensino Religioso não pode ser o fenômeno religioso, nem mesmo as tradições religiosas”. Então, o Ensino Religioso abordado na Educação Infantil deve se referir à questão do sentido da vida que trataria daquilo que, em todas elas, seja gerador de vida e não apenas do como e quanto estas religiões, por seus aspectos institucionais, influem na cultura. No entendimento de Brasileiro (2010, p. 119), o Ensino Religioso possui o caráter democrático, visto que hoje há uma necessidade de se ministrar Ensino Religioso que, respeitando os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como na LDB, leve em consideração a diversidade dos conteúdos a serem abordados indiretamente ao longo da Educação Infantil.

Sobre isso, Cândido (2007, p. 297) sugere que, “na Educação Infantil, os componentes de um Ensino Religioso passem por três momentos básicos: a) a percepção de si mesmo; b) a descoberta/reconhecimento do outro; c) a vivência”. Tem-se, assim, a proposição de um Ensino Religioso, na Educação Infantil fundamentada na diferença, a qual considera as diferenças entre os/as alunos/as na sala de aula e – simultaneamente – um Ensino Religioso que pretenda dar visibilidade às diferenças, assumindo-as e as problematizando, de forma a trazer à luz da discussão os conflitos delas advindos. Enfim, trata-se de Educação Infantil que não tente fingir que tais diferenças não existem, mas que as valorize cotidianamente. Porém, para Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2007):

A ‘identidade pedagógica do Ensino Religioso’ está dentro da problemática da compreensão da educação e do modelo de ciência que prevalece historicamente entre as teorias de aprendizagem e as práticas

pedagógicas desenvolvidas. Na prática do/a professor/a, encontram-se subjacentes no modelo de educação e no de escola. Simultaneamente influenciado pelo paradigma da ciência, traduzido tanto no discurso como prática do cotidiano da sala de aula (JUNQUEIRA, 2007, p. 146).

Como bem esclarecem Kucek e Feldkirker (2018, p.1), a Educação Infantil se constitui a primeira etapa do desenvolvimento escolar da criança, sendo nela que toda a base de formação se viabiliza, deve-se sempre atentar para a importância de formação com qualidade para o Ensino Religioso entre os/as alunos/as. Ora, aqui se está falando de Educação Infantil, com ênfase ao que é ensinado às crianças de 4 a 5 anos de idade. Então, não pode ser algo tão sério, ao ponto de cansá-las ou que – já desde muito cedo – as façam detestar o Ensino Religioso. Ademais, o Ensino Infantil se viabiliza, em grande parte, por meio de ensinamentos que são passados às crianças por meio de brincadeiras e jogos. Então, parece óbvio que o que se pretende ensinar sejam valores, com os quais as crianças possam melhor se relacionar nos demais contextos de seu cotidiano e, também, que possam ser levados por toda a vida. Mas o que seria isso? Do que se está falando exatamente?

Atualmente, entre tantas outras funções, a Educação possui também o grandioso papel de incentivar a sociedade para uma mudança de postura, de modo a minimizar o apelo do individualismo, em prol de uma maior expansão do comportamento solidário. Nesse sentido, Bregalda (2015, p. 30) acredita que “a Educação é um caminho privilegiado, cujo papel é conduzir o ser humano ao cuidado de si, do outro e da vida dentro de um todo”. É essa dimensão que possibilita uma vivência humana autônoma, o reconhecimento da pluralidade e a garantia a todos de uma vida ética, justa e equilibrada com a vida. Em suma, busca-se uma educação, que conduza ao bem viver, a uma verdadeira vida com e para os outros.

Para Valls (2015, p. 32), “a ética é a ciência do comportamento moral do homem em sociedade”. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano. É o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto. A ética observa o comportamento humano e aponta seus erros e desvios; formula os princípios básicos a que deve subordinar-se a conduta do homem, onde quer que se encontre; a par de valores genéricos e estáveis, a ética é ajustável a cada época e a cada circunstância; a ética depende da filosofia, pois cada sistema moral baseia-se em outro, de natureza filosófica e, por conseguinte, varia com as filosofias.

Em se tratando de Educação Infantil, é nesse sentido que se situa o Ensino Religioso, como área de conhecimento merecedora de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, a ideia que se propõe é uma reflexão voltada para a postura

crítica que se apoia na preocupação para com o outro. Nesse sentido, tal disciplina, cujo enfoque é justamente trabalhar a dimensão religiosa que habita em cada ser humano, legalmente amparada pelo artigo 33, da Lei n.º 9.394/96, poderá contribuir para a formação integral do indivíduo, educando-o para uma cultura escolar e social inclusiva, mais humana, preocupada em contribuir para formar cidadãos conscientes e atuantes em seu meio (BREGALDA, 2015, p. 32).

Trata-se, conforme o entendimento de Fernandes (2011, p. 158), de criar no Ensino Infantil, a partir do poder-ser, outras formas de se priorizar a essência do humano, na qual a humanidade dos/as alunos/as não se encontre fechada no que tange a ter respeito, ter compaixão por seus semelhantes, bem como aceitar as diferenças que lhes sejam frequentes, priorizando um ensino que motive as ações coletivas positivas, em detrimento do individualismo. Nesse sentido, cabe aqui mencionar o entendimento de Suárez (2015), o qual entende que:

A aula de Ensino Religioso é apropriada para o desenvolvimento de ações solidárias, pois nelas procura-se construir o diálogo e o respeito com e pelo outro. Desta maneira, é oportuno pensar numa abordagem adequada para efetivar o envolvimento das crianças em projetos solidários. A tarefa fica mais amena se a própria estrutura da aula colabora para tanto. Eis a razão pela qual se deve procurar pensar nessa possibilidade, sugerindo uma estrutura que permita transformar uma mera informação em ação concreta, de maneira que as crianças cresçam com a consciência da importância de saber e fazer algo em função do outro, pois aprender a viver juntos, considerando o outro como diferente, mas carente de ajuda, é educação no mais alto sentido (SUÁREZ, 2015, p. 15).

Sendo assim, pretende-se que o Ensino Religioso desperte nas crianças matriculadas ainda na Educação Infantil uma vontade maior de ser útil e de ajudar, na medida do possível – sem sacrifícios ou excessos – àqueles que precisam de um pouco de companhia, um pouco de humor, de diálogo, ou mesmo um pouco de compaixão, o que pode ser imensamente transformador, considerando-se que as sociedades ocidentais modernas apresentam, entre as suas muitas disfunções, um considerável desprezo pelos menos afortunados, pelos idosos e, de modo especialmente triste, pelos enfermos.

Diz isso porque as crianças – desde muito cedo – precisam compreender que o individualismo torna mais difícil a resolução dos problemas. Porém, a junção dos interesses, na forma de ação humanitária, é o que tem feito com que os seres humanos superem seus piores momentos. Quanto a isso, o Ensino Religioso, quando aplicado à Educação Infantil, deve fazer com que as crianças entendam que ninguém vive sozinho, seja porque se acredita na existência de um plano metafísico, seja porque se crê também que as pessoas podem e devem se ajudar mutuamente, como condição indispensável para a construção de um mundo melhor. E, como já se viu neste trabalho, as

brincadeiras podem bem servir a esse fim.

Considerações Finais

As novas concepções de educação propõem métodos de ensino que ajudam o/a educando/a a construir o seu conhecimento, rompendo com o ensino tradicional em que o/a professor/a é o/a único/a detentor/a do conhecimento/verdade e o/a aluno/a era quem deveria receber, assimilar e reproduzir esse conhecimento. A articulação das abordagens, neste trabalho, propiciou um olhar mais abrangente sobre essa linha de pensamento, da qual o Ensino Religioso não pode ficar alheio, ressaltando o papel do meio cultural como definidor das possibilidades de aprendizagem. Mesmo porque, a educação se constitui como processo interativo entre a ação das gerações adultas e aquelas que estão iniciando a vida social e esta interação entre os pares, objetiva tornar seus membros autônomos no agir e pensar.

Acredita-se que a educação promove mudança através do pensamento e da instrução. Ensinar é ajudar os/as alunos/as a construírem saberes e competências, é expor-se ao educando para auxiliá-lo a encontrar a ciência pelo caminho da consciência, é tentar fazer com que o/a aluno/a adquira uma jornada que seja positiva e inesquecível. A maneira como se ensina leva a vários resultados diferentes, não significando que ocorra a aprendizagem, a qual se configura processo de construção, ampliação de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Referências

- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. *A epistemologia do educador infantil de creche*. Marília: UEP, 2002.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AZEVEDO, Sílvia Cristina Mateus. *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2011.
- BARROS, Eduardo Portanova ; BERGHAUSER, Francieli Costa. O círculo antropológico e a sociologia do imaginário: aproximações entre Durand e Mafessoli. *Revista Educere et Educere*, v. 13, n. 28, p. 1-18, mai./ago., 2018.
- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 2017.

BRANCO, Jordanna Castelo ; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. *As Ciências das Religiões: uma alternativa para o Ensino Religioso*. Goiânia: PUC-GO, 2010.

BREGALDA, Regiano. *Educar para o cuidado: um desafio contemporâneo*. Passo Fundo: UPF, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Ensino Religioso na Educação Infantil: ênfase na construção de uma área de conhecimento pela proposição de temas específicos. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, v. 4, n. 12, p. 263-270, 2007.

CORSINO, Patrícia. *Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula*. Caxambu: ANPEd, 2005.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 2000.

ELEOTERO, Elizabete Maria. *A inclusão de crianças com deficiências nas creches do município de Florianópolis: limites e possibilidades*. Florianópolis: UDESC, 2011.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O cuidado como amor em Heidegger. *Revista da Abordagem Gestáltica*. vol. 17, n.º 2), jul./dez., 2011.

GARCIA, Elza Santana de Brito; SILVA, Irany Mariano da; ZANON, Tatiane; HENICKA, Olímpia T. da Silva. Creche: abrigo de crianças ou espaços de educação infantil? *Revista da Faculdade de Filosofia*, pp. 1-22. Alta Floresta, MT, fevereiro, 2012.

GRASSI, Tânia Mara. *Oficinas psicopedagógicas*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Por que ensinar Ensino Religioso na escola? Uma identidade pedagógica. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, v. 4, n. 12, p. 141-148, 2007.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUCEK, Cornélia Fantini ; FELDKIRKER, Kizzy. O desafio do Ensino Religioso na Educação Infantil: uma reflexão sobre a formação e a prática do educador. *Boletim Informativo*, n. 118, p. 1-12, jan./mar., 2018.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva Lima e DORZIAT, Ana. *Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*. Goiânia: ANPEd, set./out., 2013.

LUZ, Marco Aurélio. *O lúdico e o sagrado: a propósito do dream team*. In: *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador, Scielo Books/EDUFBA, 2008.

MADUREIRA, Joana Cristina Macedo ; BAPTISTA, Nuno Jorge Mesquita. *Promoção do desenvolvimento integral inclusivo da criança em creche e jardim de infância*. Psicologia:

- o portal dos psicólogos, 2016, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0978.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- MALUF, Ângela Cristina. Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MELLO, Ana Paula Barbieri de ; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2019.
- MODESTO, Mônica Cristina e RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, vol. 5, n. 1, 2014.
- MORENO, Lupion Gilmar. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.
- MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, jan./mar., 2010.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado e outros. *Instrumentação do trabalho pedagógico na educação infantil: os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Londrina: Unopar, 2008.
- PEDROSO, Crislaine de Andrade et al. *Papel do brincar no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- PEREIRA, Maria Eveline de Castro; JURBERG, Claudia; BORBA, Cíntia de Moraes. A construção de estratégia lúdica para o ensino de biossegurança. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 14, n. 3, p. 295-311, 2015.
- PIAJET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SANTOS, Débora Dorneles dos ; KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato. Tempo e espaço na educação infantil: desafios e reflexões. *Anais Seminário Educação*, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 60-61, 2017.
- SANTOS, Leilane Patrício dos. *O lúdico na educação infantil: brincar e jogar, uma forma de educar*. Fortaleza: CESC, 2013.
- SANTOS, Nathália Fernanda Ribeiro dos. *Educação Infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil*. Londrina (PR): UEL, 2010.
- SILVA, Luciana do Nascimento; BRITO, Rosiene Santos; JESUS, Thamyres Madureira de. *Socialização na educação infantil e o papel dos jogos educativos*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SOUZA, Eloá Franco. *Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental*. Lins (SP): Unisaesiano, 2013.
- STEIDEL, Rejane; VICENTINE, Cláudia; BILIK, Aline; SANTOS, Nardine Peppe; SILVA,

RJHR XIII: 24 (2020) – Gabriela Oliveira da Rocha, Luciane dos Santos Graciano e José Adriano Filho

Fernando dos Santos; SPECK, Keli Adriana de Souza; GRABAUSKI, Rosilda da Silva. *O processo de construção do conhecimento e a atividade lúdica na formação da criança*. Guaratuba: ISEG, 2002.

SUÁREZ, Adolfo Semo. *Aprendizagem e Ensino Religioso: modelo de um ensino crítico que forme estudantes solidários*. São Paulo: UNASP, 2015.

TRISTAO, Rosana Maria. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. 4. ed. Brasília: UnB, 2006.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 75-93, jan./abr., 2010.