



FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

Publicada em: 28/02/2023

v.5 n.1 - 1º Bimestre 2023
e-ISSN: 2675-1186 -
Fevereiro de 2023

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

v.5 n.1 - 1º Bimestre 2023 – Fevereiro de 2023

Publicada em: 28/02/2023

e-ISSN: 2675-1186





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.5 n.1 - 1º Bimestre 2023

Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva

Marques (CRB-8/10442)

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: FCT Editora

Supervisão: Fernando Curti

Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos

(FAUESP)

SUMÁRIO

Alcimar Neiva Heleno Vidigal Ribeiro

A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA.....6

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS..... 15

Ana Lúcia de Assis Bastos

O DESENHO E A CRIANÇA. ... 21

A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS
E CRIANÇAS ... 27

INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.... 33

Antonio Aislan Cavalcant Gomes

EDUCAÇÃO ESCOLAR: FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO.....40

Laizane Cristina Santos de Oliveira

REFLEXÕES SOBRE O PENSAR A PRÁTICA COTIDIANA.....52

Luciana Gomes de Lima Paiva

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.... 61

LITERATURA INFANTIL E OS DESAFIOS PARA
ALFABETIZAÇÃO... 66

Lucimeire de Oliveira Soares

EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS.... 72

Magda de Lourdes Nunes Borges dos Santos

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I... 83

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS ... 96

Maíra Santana de Souza

PRÁTICAS FACILITADORAS NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA. ..101

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....107

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO
PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....111

Melissa Petersen Kelley
MOVIMENTO E EDUCAÇÃO.....117

JOGOS MATEMÁTICOS127

Sandra Jesus Nascimento da Silva
PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
METODOLOGIAS EM SALA DE AULA.....154

Suzana dos Santos Iannuzzi
A CONTRIBUIÇÃO DA DIVERSIDADE DE PORTADORES DE TEXTOS,
PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO161

A BRINCADEIRA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA, NO TRABALHO
COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....168

Valmira Batista Beserra
A INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS.....181

A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.184



EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação semestral voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, nesta edição, apresentamos sete artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha
Membro do Conselho Editorial



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

ALCIMAR NEIVA HELENO VIDIGAL RIBEIRO1

RESUMO

Há muito tempo, a arte na educação infantil era vista como distração, expressão livre, pintar desenhos prontos, trabalhar com datas comemorativas. Hoje, na educação infantil, isto mudou, a arte vem com maior destaque, a “arte refletida”, que desenvolve a sensibilidade, criatividade, ludicidade da criança.

Palavras- chaves: Educação Infantil. Arte refletida. Mudança.

ABSTRACT

A long time ago, art in early childhood education was seen as distraction, free expression, painting ready-made drawings, working with commemorative dates. Today, in early childhood education, this has changed, art comes with greater prominence, the “reflected art”, which develops the child’s sensitivity, creativity, playfulness.

Keywords: Early Childhood Education. Reflected art. Change.

1 Alcimar06@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este é um conceito muito antigo, foco de muita discussão.

Para Aristóteles, a arte era um campo em que práticas úteis também se encaixavam na culinária e a medicina, por exemplo.

Mas a arte pode ser maior que isso. Para Jorge Coli, no livro “O que é arte”, o conceito muda de acordo com o tempo e o contexto social, ou seja, é muito difícil chegar a uma convenção sobre o que é arte e o que não é. Esta resposta vai mudar de acordo com a pessoa e o contexto que ela está inserida.

Segundo OSTETTO E LEITE 92004, p.06),

É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos ares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto. Arte é isto: totalidade! É também um conhecimento em si, não pode ser pretexto para nada.

Entretanto, é comum a arte ser associada como uma prática que estimula a consciência coletiva e individual, assim como servir de reflexo ou registro de um tempo.

Coli também afirma que é “possível dizer, então, que arte, são certas manifestações da atividade humana diante das quais o sentimento é admirativo”. Isto é mesmo não sabendo definir o que é arte ou não, se consegue associar certas coisas com o sentimento de admiração.

Então, se levando isto em consideração, se tem uma impressão maior ou menor se o que se aponta é considerado ou não arte.

Outro ponto a ser levantado é das instituições que acabam apontando o que é arte. Um exemplo, se um objeto é colocado num museu, considera-se que isto seja uma obra de arte. São instituições que dão a credibilidade às pessoas.

Não é preciso chegar a uma definição precisa, mas sim sempre refletir, questionar isso, afinal apesar de não se ter entrado em consenso para definir o que é arte, a expressão artística se mantém um elemento importante e sempre presente na vida humana.

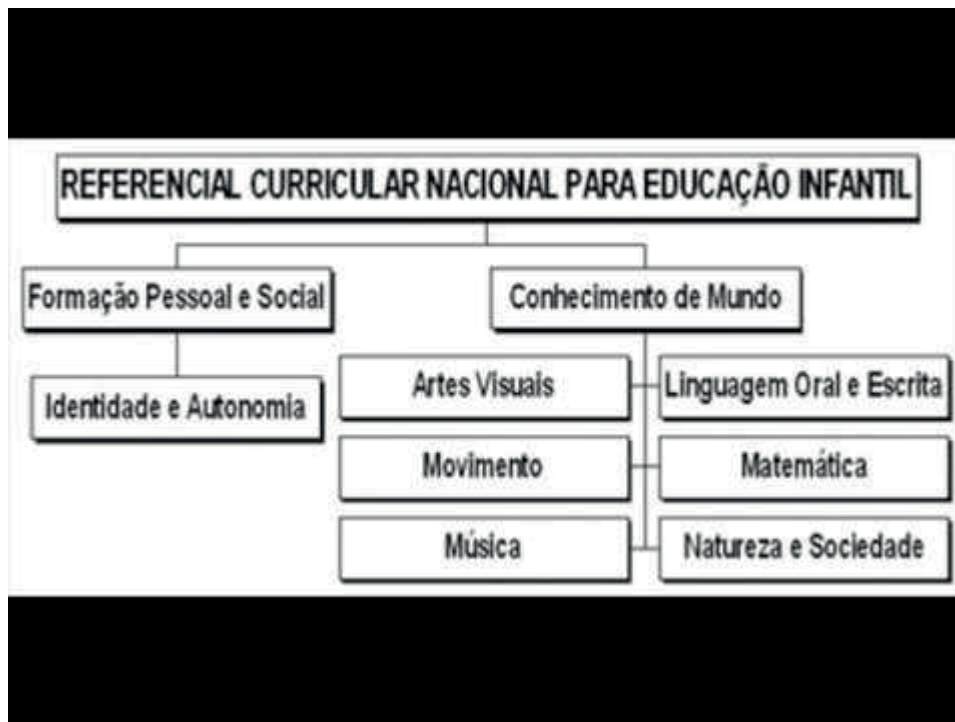
Segundo BRASIL (1997), é muito importante que se tenha em mente que a arte é uma forma de produção de conhecimento que envolve criação, contato com a arte, reflexão sobre a arte.

Em vista deste pensamento mostrando que a arte constrói, como colocá-la na educação? Este meio é cheio de conflitos: por um lado, pensa-se que a criança não faz parte, não tem intenção artística consciente, a educação já a vê como instrumento para finalidades diversas. Para OSTETTO; LEITE(2004, p.13) a arte tem seu status próprio e não deve ficar a serviço da educação ou nela enclausurada.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), aponta que, a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais.

Ilustração 1: RECNEI



(fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wuakhgVuFIw>)

O referencial foi feito para ser um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atingem crianças de zero a seis anos.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esclarecem que essa proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizarem o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Dessa maneira, cabe às instituições de Educação Infantil elaborar propostas que integrem essas vivências.

Segundo COSTA (2006), o professor de arte deve ir além das diretrizes curriculares. É

necessário aplicar a arte no contexto sociocultural dos alunos. O professor tem que explorar a criatividade, temas variados, as potencialidades.

Para BARBIERI (2017, P.18),

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural.

O pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da “Arte”. Promover arte na educação é possibilitar, é dar liberdade, mas estar atento a reação da criança durante as atividades, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem.

A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afeto e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas.

A Arte é uma forma de linguagem e expressão que necessita ser valorizada e incentivada, pois ela auxilia no desenvolvimento e aprimoramento do processo de aprendizado.

Ilustração 2: Arte na educação infantil



(fonte: <https://soloinfantil.com/educacao/atividades-de-artes-para-educacao-infantil/>)

Já de acordo com Maranhão (2016), a escola é o local onde há acesso nas várias formas de expressão artística, como por exemplo, as obras de arte. Tornando, assim, o aluno como conhecedor do mundo.

Com relação a influência da arte no desenvolvimento do aluno destacam que através da arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança.

Quanto a arte fazer parte do planejamento das aulas, destacam a importância de explorar o ensino de Artes em suas atividades propostas, com o propósito de favorecer aprendizagens expressivas.

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

Ilustração 3: Habilidades Cognitivas



(fonte: <https://idocode.com.br/blog/educacao/o-que-e-capacidade-cognitiva>)

De acordo com Kolyniak (2002, p.31-32), a motricidade tem a seguinte formulação,

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especialidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura- portanto, as sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço- tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio.

Ilustração 4: Motricidade

MOTRICIDADE FINA

DICAS DE COMO ESTIMULAR

@carlasilva_psicopedagoga



JOGAR

Jogos de mesa



SEGURAR

Talheres ao comer



VESTIR-SE

Abrir e fechar



BRINCAR

Com marionetes



CORTAR

Com tesoura segura



PINTAR

Com os dedos



MONTAR

Quebra-cabeça



CONSTRUIR

Com blocos

(fonte: https://zcn.facebook.com/carlasilvapsicopedagoga/photos/a.2215901458660282/2689207851329638/?-type=3&eid=ARAtToUsefb8KKcUhm4iq_xpDVYOYO0LdCZ05nSTzWoWtlzQWfAoBzSkx8nCUohZpuD0GYrgl-MzYux)

O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

Então, o professor de arte deve manter-se atualizados desenvolvendo uma didática eficaz. Porém, a arte deve ser levada em consideração as culturas da comunidade onde a escola se insere.

Segundo BARBIERI (2017, p. 25),

O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas: aspectos sociológicos, científicos, antropológicos, cotidianos- tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança.

Para a BNCC, o ensino das Artes na educação infantil possui o intuito de trazer a expressividade de diferentes linguagens artísticas, promovendo nas crianças um olhar perceptivo, a sensibilidade, e expressividade de diferentes formas.

O objetivo é produzir atividades que consigam comportar a bagagem histórica da criança e fazê-la observar e ver a expressividade do outro, o que se torna fundamental para o seu desenvolvimento.

É importante respeitar a liberdade do outro e entender que nenhuma vivência é igual a outra.

A arte para a formação da criança está atrelada ao desenvolvimento da linguagem, da criatividade e de saber lidar com as próprias emoções.

O contato e a manipulação de diferentes objetos, já é arte, unido a organização de espaços para a exploração de materiais distintos, garante um amplo repertório para as crianças desde o maternal, em um espaço de sensações e expressões, a interação com diversos objetos propicia sentir mais, para contar mais.

Para Maranhão (2016, p. 46), na escola a arte visual engloba desenho, pintura, modelagem, fotografia. Quando as crianças desenham, modelam, recortam e colam, com vários materiais, são formas de se expressar, comunicar e dar sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade.

É por meio da arte que a criança aprende sobre si mesma, sobre seu corpo, sobre os outros e sobre sua cultura. Estimular a criatividade e o protagonismo, possibilita que os alunos tenham maior percepção de mundo.

Para Skinner (2004), o autoconhecimento é um produto social, sendo gerado por contingências especiais estabelecidas pela comunidade verbal na qual o indivíduo está inserido. Essas contingências colocam o comportamento não verbal, tornando-o um “eu cognoscente” (pensante).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

Ilustração 5: Autoconhecimento



(fonte: <https://peteaa.wixsite.com/pet-eea/single-post/2020/05/25/autoconhecimento-seu-aliado-pessoal-e-profissional>)

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

O contato com as diferentes formas de arte oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivencia, favorecendo e ligação entre a fantasia e a realidade.

Através da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área das artes.

Assim, a criança da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas.

Como neste período, suas habilidades são estimuladas, facilita o processo ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, o professor de educação infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Quando se fala de Arte, isto significa lidar com cultura, sensibilidade, experimentação de materiais, uma vivência no mundo de um olhar mais sensível ao que está ao redor do ser humano.

Uma pessoa com olhar mais sensível faz uma leitura mais completa e complexa do mundo que está em torno dela.

Quando é proporcionado a uma criança experimentações e estéticas através da arte, de acordo com o interesse das crianças, é proporcionado a ela repertório cultural.

É necessário que as atividades acima estejam de acordo com a faixa etária da criança, pois fará parte da formação integral dela, dando uma visão de mundo mais completa, responsável pelo desenvolvimento cognitivo.

A arte ajuda a criança a fazer uma relação com outras áreas como biologia, matemática, física, química, entre outras.

Isto tudo ela encontrará em suas atividades artísticas e passeios.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2017.

COSTA, E H da. **A importância da Arte para o desenvolvimento da criança**, Universidade Candido Mendes, Vitória, 2006. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/118100>. Acesso em: agosto, 2022.

MARANHÃO, D C S de S. **Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN**, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23243>. Acesso em agosto, 2022.

OSTETTO, L E; LEITE, M I. **Arte, infância e formação de professor: autoria e transgressão.** Campinas: Papirus, 2004.

SABINO, K. **Expressão e arte na infância.** São Paulo: Senac, 2020.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

THE IMPACTS OF THE PANDEMIC ON CHILDREN'S DEVELOPMENT

ALCIMAR NEIVA HELENO VIDIGAL RIBEIRO¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar as preocupações com o desenvolvimento infantil no período de pandemia e pós pandemia e seus impactos na vida das crianças e como o cuidado é tão importante para elas.

Palavras- chaves: Desenvolvimento infantil. Impacto. Cuidado.

ABSTRACT

This work aims to show concerns about child development in the pandemic and post pandemic period and its impacts on children's lives and how care is so important for them.

Keywords: Child development. Impact. Caution.

INTRODUÇÃO

Desde o começo da pandemia da COVID- 19, as crianças foram isoladas e afastadas da aula presencial, isto trouxe uma proximidade maior entre pais e filhos. Nesse período, muitos pais viram os primeiros passos de seu filho, as primeiras palavras ou aprenderam as atividades que eles mais gostam.

Além disso, na pandemia, as crianças ficaram em lugar de interação limitada, por longo período com os pais que lhes deram atenção e apoio, participaram ativamente do cotidiano dos pais junto aos seu trabalho, e assim os pais acompanharam de perto a rotina escolar dos filhos.

Por outro lado, as crianças sentiram de perto as duras consequências da pandemia e responderam a estas situações como problemas financeiros, stress no trabalho, oscilação de humor. Houve também o excesso de exposição em frente as televisões, computadores.

¹ Alcimar06@hotmail.com

Por causa de todos estes fatores, o isolamento das crianças atinge da parte física até a emocional, são comportamentos de curto prazo como irritabilidade, alteração de apetite, oscilação de humor, imunidade, medo e transtorno do sono e, a longo prazo, atrasos no desenvolvimento, de transtorno de ansiedade, de depressão, queda no rendimento escolar e estilo de vida pouco saudável.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Com a pandemia, houve uma parada que desencadeou problemas neuropsicológicos nas crianças. Porém, por outro lado, percebeu-se a plasticidade cerebral, as conexões cerebrais em crianças são mais ativas.

Uma característica marcante do sistema nervoso é então a sua permanente plasticidade é sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo [...] a grande plasticidade no fazer e no desfazer as associações. (CONSENZA, GUERRA, 2011, p.36)

Então, quando as crianças voltam a ser estimuladas, elas têm a tendência a compensarem bastante as perdas e, dependendo do tempo de desenvolvimento, compensarem até estabilizarem na idade normal. Um exemplo disto: se a criança ficar em isolamento social, ela vai voltar e vai ser estimulada. Como essas conexões são extremamente facilitadas por causa da plasticidade cerebral que o ser humano tem, com certeza, ela vai ter uma tendência a evitar déficits futuros.

Para este momento, não há uma receita, e sim, paciência e desenvolver atividades lúdicas com a família, tirar a criança da tela, porque isto é uma tendência, ir ao computador, é preciso dar limite a esta atividade.

Na educação infantil, a escola deve indicar qual atividade deve ser feita em casa com a criança, dar suporte, porque a base da educação infantil são as brincadeiras e interações, então não há como fazer isto virtualmente, é preciso “o presencial” com adultos orientando e participando junto com as crianças. Então, é um mito a educação infantil “on line”.

Portanto, os pais estão tendo que se esforçar para que mesmo em pandemia seja cumprido o cronograma da escola. Além do stress das crianças com toda esta situação.

As aulas “on line” têm que ser muito espaçadas e a escola tem que ter a flexibilidade com o aprendizado da criança, ela não vai absorver com qualidade as informações, portanto, as aulas devem ser mais curtas para maior resultado.

É necessário que os adultos fracionem um tempo são minutos para não ter longo período em frente a televisão, são momentos de emergência, só para quando os pais estão em trabalho home office conturbado. Prezar pelos programas de qualidade, para crianças, são de: ciências, experimentações, emoções.

IMPACTOS NAS CRIANÇAS

Nas crianças se vê os impactos de imediato, como dependência excessiva dos pais, desatenção, problemas com o sono, falta de apetite, pesadelos, agitação foram fatores observados em estudo na China com 320 crianças e adolescentes. É preciso que os pais e a escola vejam estes sinais o quanto antes.

De acordo com Qiu et al (2020), o confinamento em casa de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses, 47 milhões de crianças da pré-escola, provocou stress por causa da duração prolongada da pandemia, infecção, frustração, tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família.

Segundo Linhares e Enumo (2020), é necessário, nestas épocas, o apoio das equipes de Saúde Mental para enfrentar pandemias e desastres em larga escala. As crianças são grupos especiais que precisam ser ouvidas em relação aos seus sentimentos e regressões no comportamento.

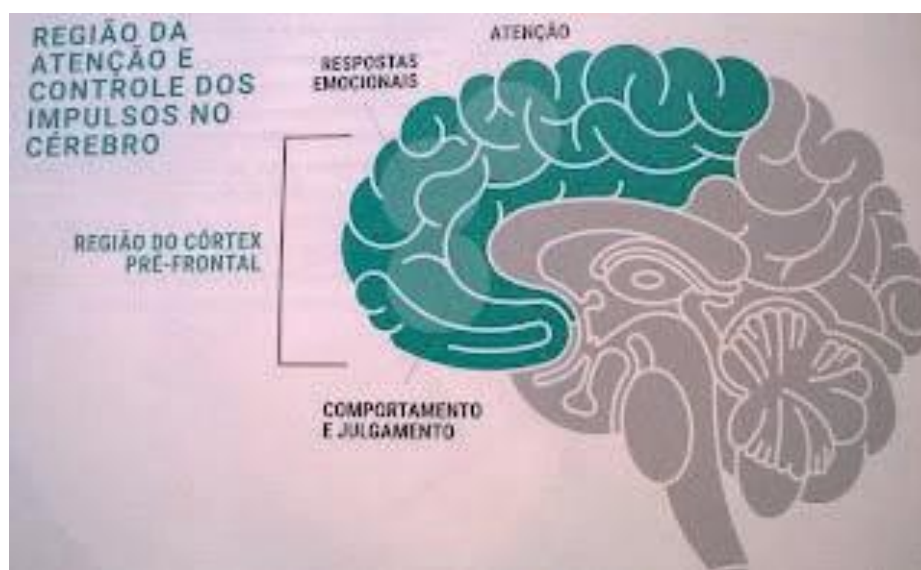
Estes problemas resultam em futuros problemas de aprendizado, principalmente o problema de desatenção.

De acordo com Lopes, Nascimento e Bandeira, (2005)

O DSM-IV (APA, 1994) e o DSM-IV-TR (APA, 2002, 2003) indicam uma série de critérios para diagnóstico do TDAH, diferenciando os critérios de desatenção, hiperatividade, impulsividade e critérios gerais tal como descritos nos quadros abaixo. Tais critérios foram baseados principalmente em manifestações infantis de TDAH.

1. Critérios de Desatenção: a) frequentemente não presta atenção em detalhes e comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras; b) com frequência mostra dificuldade para sustentar a atenção em tarefas; c) com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra; d) frequentemente não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não por causa de um comportamento de oposição ou por uma incapacidade de compreender as instruções); e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; f) frequentemente evita, ojeriza ou reluta se envolver em tarefas que exijam um esforço mental constante (deveres de casa, escolares); g) frequentemente perde coisas necessárias para suas tarefas e atividades (brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros e outros materiais); h) facilmente é distraído por estímulos alheios à sua tarefa; e, i) com frequência mostra esquecimento nas atividades diárias. (LOPES, NASCIMENTO E BANDEIRA, 2005, p.3)

Ilustração1: Área cerebral da atenção



(Fonte: Revista Essentia – 11ª. Edição – abril/2017)

Para os pesquisadores do Laboratório de Pesquisa e, Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPopE/ UFRJ) houve um aumento na desigualdade de aprendizagem em linguagem comparando crianças um nível socioeconômico maior com os de nível socioeconômico menor. A diferença é grande, equivale a até 2 meses de aprendizado(...) as crianças que vivenciaram o segundo ano da pré-escola no ano de 2022 aprenderam em um ritmo mais lento. (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021, pp14-16)

É necessário que os pais cuidem da saúde mental das crianças, dando atenção e fazendo as crianças se sentirem importantes, isto faz com que elas se sintam capazes, autônomas. Um exemplo seria a criança se servir sozinha nas refeições, fazer serviços de limpeza junto com os adultos, isto desenvolve o senso de pertencimento delas, do ecossistema da família, da casa.

Pode-se destacar o fato de que uma situação imprevisível no seu desfecho, com pouco poder de controle por parte do indivíduo, constitui-se em um evento desencadeador de ansiedade, medo e desamparo (Skinner & Zimmer- Gembeck, 2016).

Nesse sentido, o ambiente doméstico passou a ser um “nicho de desenvolvimento” contaminado com incertezas e falta de previsão.

AUSÊNCIA DA ESCOLA

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças, compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; espera de sua vez; exercício de controle de impulsos; entre outras habilidades.

De acordo com Holmes & Buchbinder (2020), no caso da Educação Infantil, a educação à distância priva a criança de experiências concretas em um espaço coletivo compartilhado e de relações proximais. Pode-se verificar que a ausência do suporte educacional ou a realização do

ensino fragmentado feito à distância, sem prévia estruturação e organização adequada, pode se constituir em um fator de risco ao desenvolvimento das crianças.

CONTEXTOS DA PANDEMIA DE COVID- 19

No contexto de estresse extremo, como na pandemia da COVID- 19, as pessoas podem apresentar estratégias mal adaptativas, como o afastamento mental, a negação, a evitação e o pensamento mágico, todos entendidos funcionalmente como uma fuga de ambientes não contingentes. As respostas de enfrentamento menos adaptativas aumentam a vulnerabilidade ao estresse em especial em crianças por depender do desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação durante a infância.

No contexto das adversidades, considera-se que os recursos da função executiva ajudam a ter controle inibitório de pensamentos indesejáveis e comportamentos impulsivos, focalizar a atenção, ter flexibilidade cognitiva, analisando diferentes perspectivas, planejar, raciocinar e resolver problemas de forma criativa.

Os cuidadores podem promover nas crianças o desenvolvimento das funções executivas quando estabelecem e organizam rotinas e tarefas com regras e flexibilidade, com autonomia para escolhas e tomadas de decisão dentro de uma margem de alternativas viáveis preestabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o processo de isolamento da pandemia, muitos estão cansados. É necessário saber como deixar a vida das crianças e dos respectivos pais mais saudáveis.

Atualmente, pode-se levar as crianças para brincar em ambientes abertos, com atividades coletivas.

Faz-se necessário também conversar com a criança, para que ela fale de seus sentimentos, isto reduz a angústia, o estresse, também, ficar atento aos comportamentos repetitivos e buscar ajuda médica.

Deve-se evitar a negação da realidade ou o enfrentamento fantasioso, mas também, o pensamento negativo catastrófico como a fuga dos problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSENZA, R M.; GUERRA, L B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. O impacto da pandemia da COVID-19 no aprendizado e bem-estar das crianças. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto_covidcriancas/#:~:text=A%20interrup%C3%A7%C3%A3o%20das%20atividades%20presenciais,desigualdades%20educacionais%20na%20primeira%20inf%C3%A2ncia. Acesso em 09 maio 2022

Holmes, S. M., Buchbinder, L. (2020, March 29). **In a defunded health system, doctors and nurses suffer near-impossible conditions.** Salom.com. Disponível em; <https://www.salon.com/2020/03/29/in-a-defunded-health-system-doctors-and-nurses-suffer-near-impossible-conditions/>. Acesso em 09 maio 2022.

Linhares, M B M; Enumo, S R F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil.** Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2020, v. 37 [Acessado 9 Maio 2022], e200089. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>>. Epub 05 Jun 2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

LOPES, R M F; NASCIMENTO, R F L do; BANDEIRA, D R. **Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura.** Aval. psicol., Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 65-74, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 abr. 2022.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). **A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations.** General Psychiatry, 33, e100213.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

O DESENHO E A CRIANÇA

Ana Lúcia de Assis Bastos

RESUMO

Historicamente, o desenho demorou a ser considerado arte única e a principal obra de arte, sendo considerado anteriormente apenas parte do rascunho para algo maior. Ainda hoje, o desenho infantil toma esse caráter, muito negligenciado ao longo da história, quando comparado às obras da maioria das civilizações. O presente artigo pretende revisar a bibliografia disponível quanto a importância psico-motora do desenho para a infância e sua relevância histórica e social para suas comunidades.

Palavras-chaves: desenho infantil; garatuja; infância e arte.

ABSTRACT

Historically, drawing took a long time to be considered as a unique art and the main work of art, being previously considered only part of the draft for something bigger. Even today, children's drawing takes on this character, much neglected throughout history when compared to the works of most civilizations. This paper intends to review the available bibliography regarding the psychomotor importance of drawing for childhood and its historical and social relevance for its communities.

Keywords: children's drawing; garatuja; childhood and art.

INTRODUÇÃO

O desenho tem uma potência de registro que transcende o tempo e espaço. Para entender essa frase, basta rememorar qualquer contato pessoal formal com a “História Ocidental das Artes” que se preocupou em citar a arte “pré-histórica”, ou os misteriosos desenhos dos primeiros humanos e primeiros artistas. Manuel Gantes, em seu “As Idades do Desenho”, chegou a dizer que sem desenho, o motor do mundo, não há conhecimento. O autor ainda afirma que desenhar pode ser pensar visualmente, uma forma da inteligência humana compreender e se relacionar com o que está ao seu redor.

No renascimento, desenhar era sinônimo de copiar. Após a grande revolução promovida

por Johannes Gutenberg (1398-1468) com a invenção da máquina de impressão tipográfica, a demanda por papel aumentou e, obviamente, sua produção e tornou-se um material viável no mercado para artistas das mais variadas linguagens. Era comum que artistas visuais guardassem tabuinhas de cera de abelha para desenhar as primeiras ideias e recorressem ao papel para registrar o rascunho final antes de passarem à tela ou peça a ser esculpida. É apenas no século XVII com Giorgio Vasari (1511-1574) que o desenho tomará lugar de destaque com as outras modalidades artísticas, quando fundou a primeira Academia de Artes de Florença em 1563, com o nome de “Accademia del Disegno”. O desenho é uma relevante fonte histórica e artística, guia sociedades e indivíduos a entenderem a natureza das coisas sensíveis, através do trabalho decodificador da razão.

A exploração do ponto, linha, curvas e cores é a base, não apenas para uma iniciação no próprio conhecimento motor artístico, mas é fundamental para a criação de uma linguagem gráfica, segundo Edith Derdyk. Se os símbolos representam o próprio mundo, o grafismo da criança representará seus próprios desejos, impulsos e emoções e nas determinações da posse da criança, ou seja, seus trabalhos artísticos. Todas essas complexidades são expressas durante a educação infantil, quando um primeiro contato com essas habilidades ocorre (para a maioria), observável e passível de ser copiado por bebês e crianças.

O presente artigo tem função de revisar a bibliografia disponível sobre o desenho para a educação infantil, explicações históricas, científicas e suas importâncias no desenvolvimento humano das crianças.

EM BUSCA DOS ESTÍMULOS

Quanto à construção de repertório técnico ou, em um primeiro momento, motor, Lowenfeld (1977, p. 96) destaca que a criança aprende a imitar as técnicas que observou alguém fazendo. Esse fato é contestável ao nos deparar com comunidades inteiras que têm a tradição oral como seu principal registro, e, portanto, os estímulos para o exercício da boa arte estão presentes desde muito cedo na vida dos indivíduos para a manutenção de todo um conhecimento coletivo vital para a sobrevivência de todos. A comunicação visual indígena, por exemplo, por muito tempo permaneceu invisível ao colonizador, carrega a passagem desse conhecimento ancestral que não passa pela escolar formal do ocidental, mas roda com os mais velhos, como revela Daniel Munduruku:

“Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Esta fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos. Tais conhecimentos, em forma de narrativas – chamado mitos pelo ocidente – foram sendo apropriados por pesquisadores, missionários, aventureiros, viajantes que não levaram em consideração a autoria coletiva e divulgaram estas histórias não se preocupando com os seus verdadeiros donos.”

Apesar dos processos do desenho ocorrerem de forma similar para a maioria dos povos, grupos familiares e étnicos, ainda é possível encontrar instituições acadêmicas voltadas para as

mais variadas faixas etárias e formações que propõe-se a “educar o traço”, que nada se relaciona com oferecer o conhecimento para a exploração das técnicas pelo aluno. No Brasil isso se dá por várias razões, a arte na escola de educação básica no século XX funcionava sob uma perspectiva utilitarista, recompensando a precisão e bom domínio manual, acima da criatividade e domínio inteligente da técnica, a reprodução era o mais importante. As disciplinas de “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico” eram parte do currículo de escolas chamadas “primárias” e “secundárias” e faziam manutenção de um ideal estético organizador dos fazeres artísticos, buscando a reprodução de um modelo como parâmetro criador. Vale notar que, perante o veloz movimento de industrialização no Brasil, o conceito de bom cidadão e trabalhador ganhou um novo significado, aliás, compeliu em si uma série de novas qualidades próprias à indústria, como a precisão dos movimentos e altas habilidades manuais. Essas habilidades como tendências de mercado serão observadas desde a educação infantil, não apenas presentes nos currículos, mas nos próprios brinquedos, brincadeiras de acesso na escola e/ou nos meios familiares de cada criança, bebê.

Maureen Cox afirma que há mais ou menos 100 anos, o arqueólogo e historiador da arte, Corrado Ricci, entrou em uma viela na Itália e se deparou com desenhos infantis. Aqueles característicos tracejados negligenciados pela própria história que pareciam tão diferentes dos rabiscos dos adultos o chamou a atenção, principalmente por sua falta de registros históricos (nunca se viu importância em guardar e preservar os rabiscos infantis).

Antes do desenho, a criança entra em contato com a atividade dos rabiscos (caso já tenha acesso ao lápis). Seus temas geralmente são a interpretação visual do mundo, explorando, de início, as linhas. Nesse caso, no desenho o movimento corporal é uma atividade quase performática e a sua movimentação ao redor, acima, abaixo é importante para a construção da obra final e são exatamente esses movimentos que poderão desenvolver, com o tempo e prática, a gestão do espaço e respeito aos limites da folha de papel. Segundo Rhoda Kellogg, 1970 (apud Tatiana Benites), não existem padrões exatos para as garatujas, o que foi observado em um estudo de mais de 20 tipos de rabiscos básicos realizados pelas crianças. Esses dados demonstram as possibilidades marcantes das experimentações humanas durante a primeira infância, e é justamente a partir desses rascunhos que, pouco a pouco, com incentivo dos adultos ao redor, os rabiscos se tornam formas conhecidas e parecidas com os objetos do mundo externo.

“A garatuja está relacionada ao “eu” da criança, e por isso, seus sentimentos se manifestam através de seus traços. Para a garatuja acontecer e evoluir para o desenho a criança precisa ser motivada a produzir e estar sempre em contato com novas experiências, a fim de enriquecer seu conhecimento de mundo.” (BENITES, 2014).

Nessa fase (ou fases) descrita, rascunho para o desenho também irá desenvolver a escrita, anos mais tarde. Por isso a garatuja deve ser incentivada acontecer por meio de ações de incentivo e materiais diferentes para a composição dos rascunhos. Jean Piaget em 1966 afirmou que o desenho é a representação que a criança dá ao caráter simbólico do mundo, registrando e entendendo seu próprio inconsciente. A garatuja, portanto, cumpre essa mesma função em uma técnica única inventada por um único indivíduo em contato com as formas das coisas, segundo seu próprio repertório. Seria como dizer que, no processo de aprendizagem dos símbolos

e comunicação pré-existentes, a criança desenvolve seu próprio sistema para só então, com a observação dos adultos ou crianças mais velhas, aprender a se comunicar livremente com os outros através do desenho e escrita.

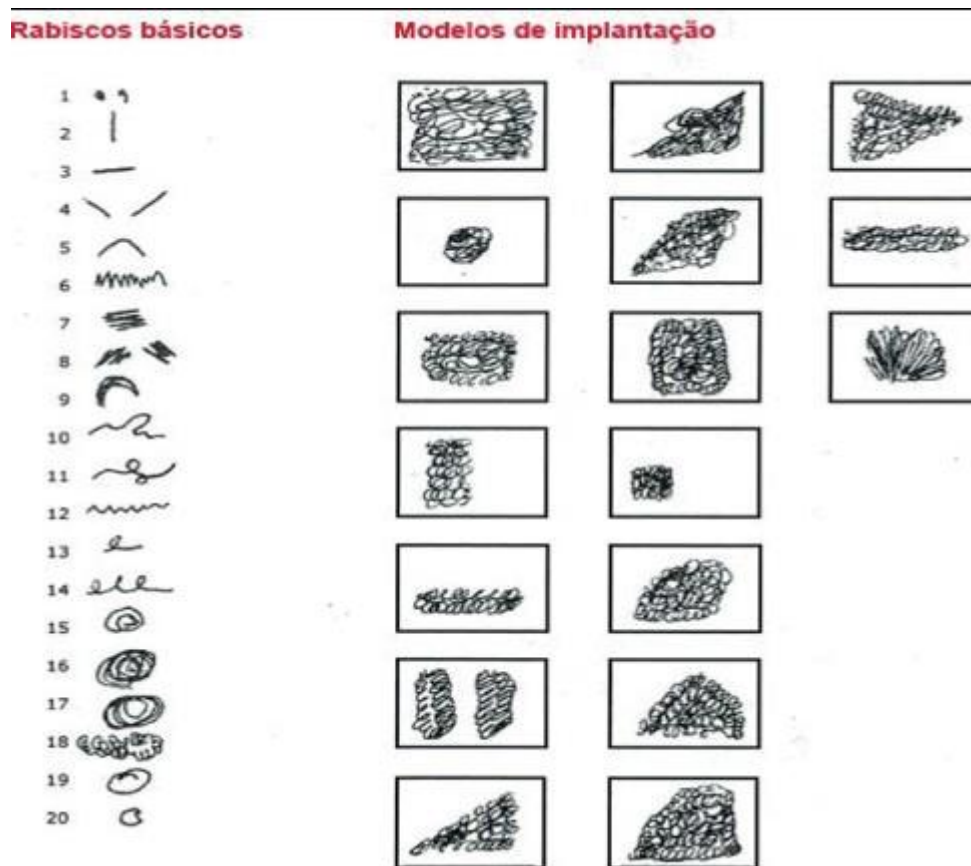


Figura 1 - Rabiscos Rodha Kellogg
 Fonte - Cox, 2010, O Desenho da Criança
 (Apud. BENITES, 2014)

Esse percurso de aprendizado que alinham a escrita com o desenho, é determinado em fases, segundo Piaget e é passível de ser interpretada caso estudadas a realidade, repertório disponível e interações existentes entre a criança e o mundo exterior. Durante os primeiros anos de vida, ou seja, dos 0 a 2 anos de idade, tudo o que a criança apreende no mundo é através de sua percepção e o desenho, nesse sentido, é uma representação dessa percepção, mesmo que inconsciente, porém não há traços definidos e as intensidades das linhas variam. Essa fase é determinada como “sensório-motor” ou garatuja desordenada e se caracteriza pelo registro das sensações e movimentos no papel com função representativa da criança. Após os 2 aos 7 anos, a criança irá desenvolver suas garatuja mesclando ainda os elementos representativos da realidade com a sua própria imaginação. Agora, com a presença de linguagens falada e escrita bem definidas, é possível ter mais clareza ao ler o desenho, mesmo que se misture com elementos fantásticos propostos pelas próprias mentes dos pequenos artistas.

Para o pedagogo e professor de educação artística Viktor Lowenfeld (1903-1960), cada criança irá experienciar (se experienciar) cada estágio da evolução do desenho infantil de forma

diferente. Ao desenhar, as crianças estão registrando suas ideias, desenvolvendo seus aprendizados ao redor do mundo e produzindo conhecimento a partir de suas experiências, algo natural aos seres humanos em geral. O pedagogo austríaco propõe mais 3 fases para o desenvolvimento das garatujas: a garatuja nomeada, quando as formas humanas começam a aparecer nos desenhos e as crianças sentem-se mais encorajadas a desenhar por suas garatujas começarem a fazer mais sentido. A fase pré- esquemática contém uma grande complexidade de formas, linhas, círculos e outros detalhes, apesar de não saberem desenhar os elementos do desenho com proporção pela folha, é possível encontrar as figuras humanas e outros objetos. Por fim, a fase esquemática é a representação esquemática e simbólica das relações que a criança pode encontrar no seu entorno, sem ter tanto interesse em copiar os mínimos detalhes da realidade, mas em representar simbolicamente suas ideias no mundo. Nesse estágio, a escrita pode ou não estar presente e a liberdade possibilitada pela fruição presente nos traços, é fundamental para seus registros e obtenção de conhecimento.

“As crianças não aprendem simplesmente porque vêem o outro ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.” (FERREIRO 1988, p. 21)

Assim, a compreensão das particularidades de cada indivíduo possibilitará a professora ou o professor preparar o ambiente e materiais adequados às suas necessidades criativas, tendo em vista que o desenho é um processo imprescindível para o crescimento intelectual, motor e social. O acesso a diferentes maneiras de desenhar e seus instrumentos alimenta o repertório de bebês e crianças, como aprender a desenhar com tintas mais espessas ou líquidas, giz pastel ou aquarela, carvão ou até mesmo suco de limão em uma folha, para depois revelar o desenho com uma luz negra.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que é direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil explorar as diversas materialidades e elementos externos à criança e expressar-se como sujeito dialógico desde a primeira infância, por meio de descobertas, questionamentos e opiniões, sendo esses motivados pelo corpo de professores que acompanham os alunos. Os objetivos “EI02CG05” (Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros), “EI01TS02” (Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas), “EI02TS02” (Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais) e “EI03TS02” (Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais) na BNCC definem a importância e relevância do desenho para o desenvolvimento infantil, um recurso valioso para a construção do reconhecimento do próprio espaço e seus símbolos, coisas que nem

sempre são passíveis a serem ditas pelos adultos que apenas experienciam (do mesmo modo) os detalhes sensoriais do mundo exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, como animais sociais é notavelmente preciso que o contato com o outro e com o mundo seja algo presente durante toda nossa vida, inclusive na primeira infância, quando as competências e preferências desenvolvem-se. O desenho é para a criança uma manifestação de suas sensações e percepções do mundo, o que a faz compreender melhor as coisas que pela primeira vez encontrou. A arte, de maneira geral, é o melhor método e mais detalhista para suas primeiras descobertas e faz parte do papel do educador fornecer espaço seguro e recursos para a exploração do desenho pelos bebês e crianças na educação infantil.

“A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (BARBOSA, 2002 p. 18)

BIBLIOGRAFIA

BEILFUSS, Elisangela. O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

GANTES, Manuel. As Idades do Desenho. Lisboa. Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2015. P. 141.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo. Scipione, 1989.

BENITES, Tatiana de Orneles. As Garatujas e a Arte na Educação Infantil (2014. p.58), Trabalho de Conclusão de Curso de (Graduação em Artes Visuais), Faculdades Magsul, Ponta Porã – MS.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

Ana Lúcia de Assis Bastos

RESUMO

Uma infância voltada à descoberta e exploração da natureza parece algo do passado, superado pela vida urbana e demandas do mundo contemporâneo. Apesar dessa ideia ser amplamente validada pelos arredores da cidade e a forma como a arquitetura das escolas se constituiu, a natureza faz parte de todos os seres vivos na Terra, inclusive os seres humanos, que dependem do oxigênio, dos recursos naturais, do calor e radiação do sol e da água presente em todo o globo. Nesse sentido, o presente artigo pretende argumentar quanto à importância de uma infância voltada para o reconhecimento da natureza como parte integrante da experiência humana e suas contribuições para as práticas sustentáveis coletivas.

Palavras-chaves: Infância e sustentabilidade, natureza, Desemparedamento da escola

ABSTRACT

A childhood focused on the discovery and exploration of nature seems like something from the past, overtaken by urban life and the demands of the contemporary world. Although this idea is largely validated by the surroundings of the city and the way the architecture of schools is constituted, nature is part of all living beings on Earth, including humans, who depend on oxygen, natural resources, heat and radiation from the sun, and water present all over the globe. In this sense, this paper intends to argue the importance of a childhood focused on the recognition of nature as an integral part of the human experience and its contributions to collective sustainable practices.

Keywords: Childhood and sustainability, nature, School decommissioning.

INTRODUÇÃO

Quando citada, tanto no senso comum, quanto nas propostas pedagógicas e até acadêmicas, a “natureza” é colocada como externa ao ser e estar humano no mundo. Como se houvesse a necessidade de exploração da natureza, como algo desconhecido, perigoso ou encantador em todos os seres vivos e materiais que compõem o que chamamos de natureza, que, aliás, quí-

mica e biologicamente é parte integrante do próprio organismo humano e dele depende para sua sobrevivência. Portanto, pensar uma infância na natureza, é pensar uma infância em seu habitat natural. É possível traçar o surgimento de uma dicotomia entre “razão” (civilização) e “natureza” (selvageria) dos grandes mestres do pensamento ocidental, que, por sua vez, leram a filosofia clássica de Platão e Aristóteles sob as luzes da religião cristã, que fundamenta suas ideias nas dicotomias, no caso, a mais fundamental delas, entre bem e mal. Poderíamos argumentar também, logo no início deste trabalho, a inevitabilidade da natureza, de que as coisas são feitas de coisas, ou melhor, tudo que tocamos tem uma reação para ambas as partes (mesmo o plástico ou a borracha) e isso define um curso natural que levou a humanidade criar todas as tecnologias e culturas complexas das quais usufruímos e somos parte hoje.

No início de 2022, a ONU publicou em seu site uma série de eventos voltados para o meio-ambiente, colocando a questão como um dos focos deste ano, que foi um marco por definir importantes decisões e estratégias de sustentabilidade. Apesar disso, o Secretário-Geral da ONU no ano passado afirmou que estamos em uma encruzilhada e próximos de um ponto em que deveremos escolher entre destruição ou revolução. Além disso, o resultado de anos de exploração desenfreada do solo, mares, fauna, flora e até mesmo da atmosfera do planeta trouxe a humanidade a um ponto sem retorno de escassez e futura destruição completa dos recursos naturais que possibilitam a nossa existência na terra. Apesar de parecer distante da realidade, a cada ano esse cenário apocalíptico assustador torna-se mais próximo de acontecer e é um papel da escola educar as novas gerações lidarem com essas problemáticas, conscientizar-se e optar por cuidar do nosso lar.

Entende-se, aqui, portanto, natureza como todo o meio de convívio com outros seres vivos, etnias e culturas e sua preservação como fundamental para a vida humana na terra.

Visto que a maioria das escolas de padrão ocidental se constituíram dentro de muros de concreto (ou similares), observou-se a necessidade das crianças construir seus próprios brinquedos a partir de materiais perecíveis, observarem as estrelas e seus próprios corpos, ou seja, retornarem ao sentimento de pertencimento ao seu meio seu lar, que lhes foi tirado pelas vivências urbanas.

DERRUBANDO AS PAREDES

Os conteúdos e estratégias de aprendizado da escola foram organizados pelas elites intelectuais ao longo dos anos, aqueles que tiveram os primeiros acessos à educação formal e/ou tinham influências políticas e econômicas para realizar as mudanças que acreditaram ser benéficas às novas gerações. Infelizmente, parte dessas vivências excluíram a experiência da infância em contato com a sensibilidade e sutilezas de estar com os pés na grama, a sensação de um inseto subindo pelo braço e a dolorosa picada de uma formiga que se sente ameaçada perante nossa presença majestosa. Todas essas coisas são passíveis a serem ensinadas para a construção de um maior respeito por essa natureza ao redor, para a compreensão de que não existe outro lar para nossa espécie e tantas outras. Nesse sentido, o ecofeminismo prega que

“ A Terra é um ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as

espécies que nela habitam. É esta compreensão que permite resistir a que seja transformada em matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias” (Mies e Shiva, 1997, P. 34).

Segundo essa revolucionária perspectiva, a Terra sendo um ser vivo conectada a cada outro ser vivo, pode sentir cada vida e cada morte, pode sentir medo e alívio, acolher e repelir as ameaças.

Sandra Benites, mãe, pesquisadora, educadora e antropóloga guarani, ao descrever a infância guarani descreve que a infância para seu povo começa no sonho das mulheres. Uma mulher, ao sonhar com animais e/ou plantas e frutos específicos sabe que ficará grávida e os pais devem ir para opy (casa das rezas) preparar-se para a chegada da criança. Nesse período, ambos os progenitores, pai e mãe devem seguir uma estrita dieta em prol do corpo e espírito da criança, a mãe não deve ingerir comida muito temperada, gordurosa e frutas grandes, nem pode se aborrecer, pegar objetos pesados e é importante que equilibre suas emoções, “não falar ayvu reko rei (qualquer palavra)”. O pai, sem seu preparo para ser pai, deve acordar cedo, não pode dormir tarde, nem ficar irritado, deve controlar suas emoções, ser paciente, sem falar alto e não deve comer muito. Sandra comenta que antigamente os pais deveriam ainda fazer uma casa para a mulher e o bebê ficarem reservados. Além disso, toda a família deve rezar na casa de rezas para garantir o bem-viver da criança e de seus pais. Durante o processo da gestação, a mitãbojaua (parteira) acompanha a mãe, ensinando-a como cuidar de si e da criança que virá, até o período de resguardo. O pai acompanha o parto, juntamente com no máximo três pessoas, e enterra a membyryrukue (umbigo do seu filho) no solo da casa. Após o parto, as mães e recém-nascidos não podem ser expostos, as mulheres continuam com uma dieta regrada e os pais (assim como os irmãos e outros membros da família) devem seguir as regras rigorosamente, não podem beber ou comer muito, não podem usar ferramentas cortantes ou comer carne vermelha até o fim do resguardo. Ter dimensão dos processos que preparam a criança para nascer, é um primeiro passo para compreender essa outra maneira de viver a infância, em que tudo o que compõe cada membro dessa família volta-se ao processo natural da gravidez, primeiramente, para além da perspectiva utilitarista do corpo que engravida como produtivo para o capital (produzindo mais um trabalhador), mas o renascimento da vida. Desse modo, há uma perpetuação da espécie, mas também daquele modo de existir e isso é motivo de alegria para aquele povo, esses processos rituais, de modo geral, são naturais ao ser humano e geralmente, por terem suas origens nas ancestralidades diversas, são interseccionadas pela observação e vivência com outros animais e formas de vida que compartilham o planeta conosco.

Ainda tomando como exemplo a infância no modo guarani de ser, a primeira infância é completamente assistida pelos pais. Nesse período a criança é estimulada a explorar os espaços com ajuda dos pais, aprender a andar e levantar-se sozinha quando cai, com tranquilidade e calma, que é o jeito Guarani. Os mais velhos ensinam que, segundo Sandra, se os adultos falam gritando as crianças não entendem nada e crescem perturbados e agressivos. Os pais devem, portanto, demonstrar nada de ruim para as crianças, pelo contrário, devem mostrar o quão bom é viver na casa dos pais naquele momento, isso fortalecerá o bom espírito na criança. É importante também ter outras crianças brincando juntas nessa fase também porque, segundo

os guarani, as crianças aprendem a gostar da vida no mundo, através da *nhevãga* (brincadeira). A brincadeira é um momento sagrado que as entidades também compartilham também e deve ser respeitado através do silêncio e contemplação.

“Então, para nós Guarani *nhevãga* é sagrado. Quando os mais velhos falam: *Tupã kuery onhevãga*, no momento das brincadeiras deles - sabemos que eles estão brincando quando está trovejando, relampejando no céu, sem *amã*, *oky* – chuva, ou quando cai pouquinho *amã*, *oky* - é nesse momento que devemos respeitar muito. Geralmente, ficamos em silêncio, dentro de casa, quando eles estão assim. Não podemos fazer nada, nenhuma atividade. Nós ficamos em silêncio. Se desrespeitarmos, podemos ser atingido por um *overa*. A interação das *mitã* com outras *kuyringue* – crianças, é importante para o *vuy’a porã*.”

(Benites, Ara Rete, 2015, P.17)

O *nhemongarai* é o batismo Guarani, em que as crianças de aproximadamente um ano de idade recebem seus nomes. É um processo importante pois é durante o ritual que as pessoas descobrem o *Nhe’e* (espírito-nome protetor, que guardará aquela pessoa). Esse espírito pode ter vindo de lugares diferentes e é assim que os pais e toda a família saberá o *reko* (jeito) da criança, para que possam cuidar adequadamente de cada uma a partir de seu nome, pois, segundo Benites, cada nome tem suas regras específicas para serem seguidas rigorosamente durante a infância pelos adultos. Os jovens, posteriormente, deverão seguir as regras a partir de seu *reko* e é comum que participem de reuniões e trabalhos da comunidade, onde as histórias são contadas e os conhecimentos são transmitidos.

As infâncias vivenciadas em comunidades tradicionais, assim como entre os guarani, vivem em contato com a natureza. Os relatos exemplificados acima demonstram um modo de vida que prioriza observar e cuidar do outro e do mundo ao redor, acima da produtividade tóxica em que as crianças são introduzidas nas escolas e primeiras experiências de aprendizado, conhecer seus próprios corpos, explorar o que os envolve como seres feitos de carne e osso em um mundo feito de terra, rochas, plantas, seres com tecidos rígidos, macios, olhos pequenos e grandes fica como uma peculiaridade invisível secundária diante do montante de expectativas cobradas pelo mercado de trabalho futuramente. As escolas tornam-se fábricas de bons cidadãos e trabalhadores, que, é claro, futuramente, não terão como uma de suas preocupações o consumo consciente e a vida sustentável.

Nesse sentido, a proposta de atividades lúdicas a partir dos próprios corpos das crianças é um primeiro passo para a solução da problemática encontrada na maioria das escolas nos centros urbanos brasileiros. Não é possível estabelecer uma conexão entre duas coisas distantes e diferentes, sem primeiro demonstrar sua compatibilidade, ao repararem o quanto os seus próprios corpos se assemelha aos corpos dos outros mamíferos, vertebrados e bípedes, não ficará difícil de reconhecer a si mesmos em uma rede complexa de seres que constituem a terra. Após essa “iniciação em si mesmos” de forma consciente, é possível a observação e contato com o que está ao redor, não externo a experiência única de vida de cada ser humano, mas aquilo que o constitui e alimenta, como o oxigênio, os vegetais, a água e os outros seres que o tocam, desde o abraço da mãe até a formiga que vaga pela nossa pele. Se é na infância que a criança irá aprender seus principais valores, deve ser na infância que ela crie bons hábitos de sustentabilidade,

não apenas como separar seu lixo para a reciclagem ou diminuir esse lixo, mas aproveitar a natureza, aprender a contemplar e não arrancar as flores, cultivar hortas e plantar árvores, cuidar das plantas da casa ou escola. Caso esses momentos não sejam proporcionados pela escola ou famílias dessas crianças, é muito provável que não haja espaços na sua vida adulta para fazê-lo, muito menos a consciência da importância dessas e outras ações para a preservação do planeta.

Em vista que a escola nem sempre é preparada em sua arquitetura para receber tais concepções, pelos motivos já apresentados nesse artigo, é preciso estudar estrategicamente as possibilidades pedagógicas que se apresentam para esse reencontro entre as crianças e natureza, que não devem ser proporcionado apenas na sala ou mesmo na escola, mas reconhecer a natureza em outros lugares do mundo é fundamental para o que o programa Criança e Natureza de Ana Lucia Vilela chama de “desemparedamento” da infância,

“É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.”

(Tiriba, 2010, p.09)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o contato com a natureza na infância é fundamental para desenvolver uma relação profunda entre indivíduos e seu meio ambiente. A preservação dos recursos naturais do planeta terra é uma das principais pautas das reuniões internacionais entre líderes globais e cientistas, que apresentam a emergência climática. Conforme vimos, não há como propor soluções de preservação da terra a nível global se não há o consenso coletivo de que a terra nutre e abriga todos os seres vivos, e que nós dependemos de seus recursos para sobreviver. A perspectiva dicotômica entre racionalidade, onde o pensamento ocidental se projeta e a selvageria, onde está tudo e qualquer coisa que busque viver conforme a natureza supõe, criou abismos gigantescos entre uma nova forma de vida que acompanhasse as máquinas e modos de vida depois da revolução industrial e como realmente devemos experienciar os corpos e mentes humanos. Isso tudo se revela na infância, quando, geralmente, os adultos tendem a ensinar para as crianças sua cultura, modo de vida e como devem agir diante do mundo, segundo sua forma de pensar.

BIBLIOGRAFIA

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte.

BENITES, Sandra. Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakare Fundamento da pessoa guarani,

nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de História Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. 2015, Florianópolis.

TIRIBA, Lea. Crianças, Natureza e Educação Infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância A escola como lugar de encontro com a natureza. Criança e Natureza. Rio de Janeiro, 2018.



INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia de Assis Bastos

RESUMO

O processo histórico se fez a partir de interações sociais diplomáticas, de mesmo modo, as interações entre bebês e crianças no ambiente escolar para a educação infantil é um diálogo muito além das palavras, uma troca de experiências culturais e sensoriais que apenas pode ocorrer nesse momento da vida em contato com outras pessoas de diferentes idades e identidades. Geralmente se concretiza nas creches ou ambientes escolares, durante as brincadeiras, ricos momentos para observar e ser observado pelo outro. Este artigo pretende analisar os processos que envolvem essas interações, seus objetivos e consequências para a escola de educação infantil.

Palavras-chaves: bebês e crianças; interações na escola; educação infantil.

ABSTRACT

The historical process was made from diplomatic social interactions, likewise, the interactions between babies and children in the school environment for early childhood education is a dialogue far beyond words, an exchange of cultural and sensory experiences that can only occur at this time of life in contact with other people of different ages and identities. It usually takes place in kindergartens or school environments, during play, rich moments to observe and be observed by the other. This article aims to analyze the processes that involve these interactions, their objectives, and consequences for the school of early childhood education.

Keywords: babies and children; interactions at school; early childhood education.

INTRODUÇÃO

As investigações das interações entre crianças e bebês têm se mostrado relevantes para os estudiosos nos últimos anos. Há muitos detalhes a serem considerados em uma análise social e psicológica das relações humanas, que muitas vezes foram levados em conta no último século a partir da interação de adultos com crianças, mas que não se reduzem às narrativas dos adultos, que, por sua vez, não colocam-se acima dos relacionamentos construídos pelas crianças em suas primeiras experiências com outros indivíduos (Amorim, Anjos, Vasconcelos, Rossetti-Ferreira, 2004). Entre três meses e um ano de idade, é comum que os bebês busquem parceiros

da mesma idade, evidenciado por sorrisos, trocas de brinquedos, toques físicos e vocalizações (Baudonnière, 1988), apesar de ainda disformes as potenciais relações com os demais bebês, é importante ao desenvolvimento do indivíduo manter essas interações mediadas por adultos responsáveis. Para Hay, Pederson, e Nash (1982), o interesse por alcançar o outro e estabelecer as interações é anterior à fala e habilidades motoras. Além disso, no final de 1990, os próprios significados de “interação” tomam outro rumo, não sendo mais cabível ao termo definir apenas as relações efetivas concretizadas pelo contato físico ou troca de brinquedos, por exemplo, mas foi observado que, em uma comunidade, todos são afetados pelos comportamentos uns dos outros, mesmo que não haja a interação.

“Além disso, o conceito de interação passou por re-elaborações. Para autoras como Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1997), por exemplo, o termo interação passou a ser concebido como englobando mais do que o fazer algo juntos, passando a contemplar a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional. Trata, assim, da interação enquanto potencial de regulação entre os componentes de um sistema. Nesse sentido, os movimentos ou as transformações de comportamentos de um dos componentes (no caso, os bebês), não podem ser compreendidos sem que se considere a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (ou os outros bebês), mesmo que entre eles não haja uma troca explícita ou que não façam algo conjuntamente.” (Amorim, dos Anjos, Vasconcelos, Rossetti-Ferreira, 2004)

Os bebês e crianças são, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) um sujeito com história e de direitos, com relações e práticas cotidianas que constitui sua identidade e pertencimento no meio onde brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sobre seu redor, produzindo cultura e conhecimento, ou seja, um indivíduo completo. Dessa forma, o meio irá modificar completamente a experiência de infância do indivíduo, que ao interagir com o mundo externo a ele, entrará em contato com uma grande diversidade de “histórias, culturas e seus significados”. Essas interações irão construir os primeiros conceitos e preconceitos em sua consciência e se desenvolverão nos contextos de interação humana com outras crianças e adultos, ao vivenciar as práticas sociais, o tempo e espaço onde e quando são materializadas as normas sociais, valores e formas de ser e estar no mundo. É justamente nas interações que as crianças aprendem como ser e estar na escola, em relação às práticas que a definem, isso aliado aos próprios costumes desenvolvidos nos meios familiares de cada um (KRAMER, 2009). Portanto, a interação precoce entre bebês e crianças no contexto contemporâneo é essencial para a afirmação e manutenção da democracia e dialética no ambiente escolar.

O objetivo do presente trabalho é apresentar argumentos a favor da interação precoce entre bebês e crianças no ambiente escolar, seus benefícios para o desenvolvimento de crianças em todas as idades e revisão de literatura e pesquisas de campo disponíveis.

EM BUSCA DOS ESTÍMULOS

Quanto à construção de repertório técnico ou, em um primeiro momento, motor, Lowen-

feld (1977, p. 96) destaca que a criança aprende a imitar as técnicas que observou alguém fazendo. Esse fato é contestável ao nos deparar com comunidades inteiras que têm a tradição oral como seu principal registro, e, portanto, os estímulos para o exercício da boa arte estão presentes desde muito cedo na vida dos indivíduos para a manutenção de todo um conhecimento coletivo vital para a sobrevivência de todos. A comunicação visual indígena, por exemplo, por muito tempo permaneceu invisível ao colonizador, carrega a passagem desse conhecimento ancestral que não passa pela escolar formal do ocidental, mas rodas com os mais velhos, como revela Daniel Munduruku:

“Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Esta fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos. Tais conhecimentos, em forma de narrativas – chamado mitos pelo ocidente – foram sendo apropriados por pesquisadores, missionários, aventureiros, viajantes que não levaram em consideração a autoria coletiva e divulgaram estas histórias não se preocupando com os seus verdadeiros donos.”

Apesar dos processos do desenho ocorrerem de forma similar para a maioria dos povos, grupos familiares e étnicos, ainda é possível encontrar instituições acadêmicas voltadas para as mais variadas faixas etárias e formações que propõe-se a “educar o traço”, que nada se relaciona com oferecer o conhecimento para a exploração das técnicas pelo aluno. No Brasil isso se dá por várias razões, a arte na escola de educação básica no século XX funcionava sob uma perspectiva utilitarista, recompensando a precisão e bom domínio manual, acima da criatividade e domínio inteligente da técnica, a reprodução era o mais importante. As disciplinas de “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico” eram parte do currículo de escolas chamadas “primárias” e “secundárias” e faziam manutenção de um ideal estético organizador dos fazeres artísticos, buscando a reprodução de um modelo como parâmetro criador. Vale notar que, perante o veloz movimento de industrialização no Brasil, o conceito de bom cidadão e trabalhador ganhou um novo significado, aliás, compeliu em si uma série de novas qualidades próprias à indústria, como a precisão dos movimentos e altas habilidades manuais. Essas habilidades como tendências de mercado serão observadas desde a educação infantil, não apenas presentes nos currículos, mas nos próprios brinquedos, brincadeiras de acesso na escola e/ou nos meios familiares de cada criança, bebê.

Maureen Cox afirma que há mais ou menos 100 anos, o arqueólogo e historiador da arte, Corrado Ricci, entrou em uma viela na Itália e se deparou com desenhos infantis. Aqueles característicos tracejados negligenciados pela própria história que pareciam tão diferentes dos rabiscos dos adultos o chamou a atenção, principalmente por sua falta de registros históricos (nunca se viu importância em guardar e preservar os rabiscos infantis).

Antes do desenho, a criança entra em contato com a atividade dos rabiscos (caso já tenha acesso ao lápis). Seus temas geralmente são a interpretação visual do mundo, explorando, de início, as linhas. Nesse caso, no desenho o movimento corporal é uma atividade quase performática e a sua movimentação ao redor, acima, abaixo é importante para a construção da obra final e são exatamente esses movimentos que poderão desenvolver, com o tempo e prática, a gestão

do espaço e respeito aos limites da folha de papel. Segundo Rhoda Kellogg, 1970 (apud Tatiana Benites), não existem padrões exatos para as garatujas, o que foi observado em um estudo de mais de 20 tipos de rabiscos básicos realizados pelas crianças. Esses dados demonstram as possibilidades marcantes das experimentações humanas durante a primeira infância, e é justamente a partir desses rascunhos que, pouco a pouco, com incentivo dos adultos ao redor, os rabiscos se tornam formas conhecidas e parecidas com os objetos do mundo externo.

“A garatuja está relacionada ao “eu” da criança, e por isso, seus sentimentos se manifestam através de seus traços. Para a garatuja acontecer e evoluir para o desenho a criança precisa ser motivada a produzir e estar sempre em contato com novas experiências, a fim de enriquecer seu conhecimento de mundo.” (BENITES, 2014).

Nessa fase (ou fases) descrita, rascunho para o desenho também irá desenvolver a escrita, anos mais tarde. Por isso a garatuja deve ser incentivada acontecer por meio de ações de incentivo e materiais diferentes para a composição dos rascunhos. Jean Piaget em 1966 afirmou que o desenho é a representação que a criança dá ao caráter simbólico do mundo, registrando e entendendo seu próprio inconsciente. A garatuja, portanto, cumpre essa mesma função em uma técnica única inventada por um único indivíduo em contato com as formas das coisas, segundo seu próprio repertório. Seria como dizer que, no processo de aprendizagem dos símbolos e comunicação pré-existentes, a criança desenvolve seu próprio sistema para só então, com a observação dos adultos ou crianças mais velhas, aprender a se comunicar livremente com os outros através do desenho e escrita.

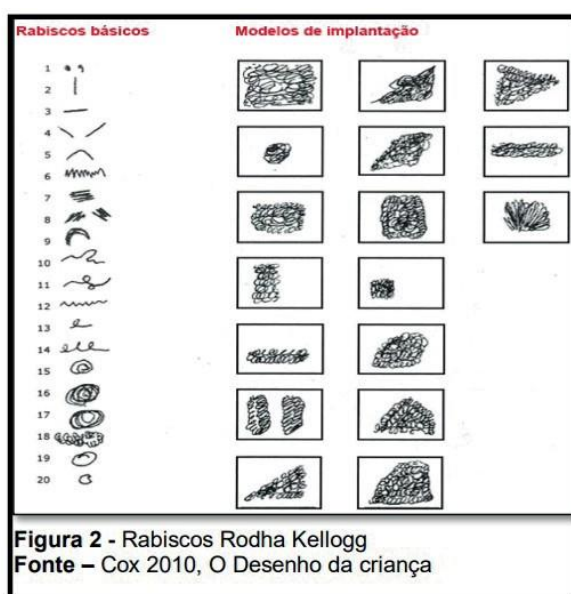


Figura 2 - Rabiscos Rodha Kellogg
Fonte - Cox 2010, O Desenho da criança

Figura 1 - Rabiscos Rodha Kellogg
Fonte - Cox, 2010, O Desenho da Criança
(Apud. BENITES, 2014)

Esse percurso de aprendizado que alinham a escrita com o desenho, é determinado em fases, segundo Piaget e é passível de ser interpretada caso estudadas a realidade, repertório disponível e interações existentes entre a criança e o mundo exterior. Durante os primeiros anos

de vida, ou seja, dos 0 a 2 anos de idade, tudo o que a criança apreende no mundo é através de sua percepção e o desenho, nesse sentido, é uma representação dessa percepção, mesmo que inconsciente, porém não há traços definidos e as intensidades das linhas variam. Essa fase é determinada como “sensório-motor” ou garatuja desordenada e se caracteriza pelo registro das sensações e movimentos no papel com função representativa da criança. Após os 2 aos 7 anos, a criança irá desenvolver suas garatuja mesclando ainda os elementos representativos da realidade com a sua própria imaginação. Agora, com a presença de linguagens falada e escrita bem definidas, é possível ter mais clareza ao ler o desenho, mesmo que se misture com elementos fantásticos propostos pelas próprias mentes dos pequenos artistas.

Para o pedagogo e professor de educação artística Viktor Lowenfeld (1903-1960), cada criança irá experienciar (se experienciar) cada estágio da evolução do desenho infantil de forma diferente. Ao desenhar, as crianças estão registrando suas ideias, desenvolvendo seus aprendizados ao redor do mundo e produzindo conhecimento a partir de suas experiências, algo natural aos seres humanos em geral. O pedagogo austríaco propõe mais 3 fases para o desenvolvimento das garatuja: a garatuja nomeada, quando as formas humanas começam a aparecer nos desenhos e as crianças sentem-se mais encorajadas a desenhar por suas garatuja começarem a fazer mais sentido. A fase pré- esquemática contém uma grande complexidade de formas, linhas, círculos e outros detalhes, apesar de não saberem desenhar os elementos do desenho com proporção pela folha, é possível encontrar as figuras humanas e outros objetos. Por fim, a fase esquemática é a representação esquemática e simbólica das relações que a criança pode encontrar no seu entorno, sem ter tanto interesse em copiar os mínimos detalhes da realidade, mas em representar simbolicamente suas ideias no mundo. Nesse estágio, a escrita pode ou não estar presente e a liberdade possibilitada pela fruição presente nos traços, é fundamental para seus registros e obtenção de conhecimento.

“As crianças não aprendem simplesmente porque vêem o outro ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.” (FERREIRO 1988, p. 21)

Assim, a compreensão das particularidades de cada indivíduo possibilitará a professora ou o professor preparar o ambiente e materiais adequados às suas necessidades criativas, tendo em vista que o desenho é um processo imprescindível para o crescimento intelectual, motor e social. O acesso a diferentes maneiras de desenhar e seus instrumentos alimenta o repertório de bebês e crianças, como aprender a desenhar com tintas mais espessas ou líquidas, giz pastel ou aquarela, carvão ou até mesmo suco de limão em uma folha, para depois revelar o desenho com uma luz negra.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que é direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil explorar as diversas materialidades e elementos

externos à criança e expressar-se como sujeito dialógico desde a primeira infância, por meio de descobertas, questionamentos e opiniões, sendo esses motivados pelo corpo de professores que acompanham os alunos. Os objetivos “EI02CG05” (Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros), “EI01TS02” (Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas), “EI02TS02” (Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais) e “EI03TS02” (Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais) na BNCC definem a importância e relevância do desenho para o desenvolvimento infantil, um recurso valioso para a construção do reconhecimento do próprio espaço e seus símbolos, coisas que nem sempre são passíveis a serem ditas pelos adultos que apenas experienciam (do mesmo modo) os detalhes sensoriais do mundo exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, como animais sociais é notavelmente preciso que o contato com o outro e com o mundo seja algo presente durante toda nossa vida, inclusive na primeira infância, quando as competências e preferências desenvolvem-se. O desenho é para a criança uma manifestação de suas sensações e percepções do mundo, o que a faz compreender melhor as coisas que pela primeira vez encontrou. A arte, de maneira geral, é o melhor método e mais detalhista para suas primeiras descobertas e faz parte do papel do educador fornecer espaço seguro e recursos para a exploração do desenho pelos bebês e crianças na educação infantil.

“A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (BARBOSA, 2002 p. 18)

BIBLIOGRAFIA

BEILFUSS, Elisângela. O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

GANTES, Manuel. As Idades do Desenho. Lisboa. Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2015. P. 141.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo. Scipione, 1989.

BENITES, Tatiana de Orneles. As Garatujas e a Arte na Educação Infantil (2014. p.58), Trabalho de Conclusão de Curso de (Graduação em Artes Visuais), Faculdades Magsul, Ponta Porã – MS.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO ESCOLAR: FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

ANTONIO AISLAN CAVALCANTI GOMES

RESUMO

O artigo discute criticamente o sistema de avaliação adotado pelas instituições de ensino brasileiras, abordando o papel da avaliação na Educação Fundamental e na sociedade em geral como instrumento de inclusão e exclusão. A realidade desse trabalho se mostra pertinente por contribuir para uma reflexão a respeito da importância das instituições escolares na construção de uma sociedade mais justa e democrática; apresentando também, pequenas contribuições a serem realizadas pelos educadores no sentido de possibilitar as mudanças necessárias para uma educação de qualidade.

Palavras-chaves: Aprendizagem, Avaliação, Educação Fundamental.

ABSTRACT

The paper critically discusses the evaluation system adopted by the Brazilian educational institutions, addressing the role of evaluation in elementary education and in society in general as inclusion and exclusion tool. The reality of this work is shown relevant to contribute to a reflection on the importance of educational institutions in building a more just and democratic society; presenting also small contributions to be made by educators in order to allow the necessary changes to a quality education .

Keywords: Learning, Assessment, Elementary Education.

INTRODUÇÃO

A avaliação das aprendizagens é um assunto polêmico nas escolas, onde um dos principais motivos dessa polêmica é a persistência de antigas formas de avaliação que já não atendem a diversidade cultural que, com a universalização do acesso à escola, passaram a frequentar a mesma.

Dessa maneira, pretende-se contribuir para a reflexão a respeito dos sistemas de avaliação adotados pelas instituições de ensino; possibilitando aos educadores rever antigas práticas de avaliação com o intuito de construir avaliações coerentes que ajudarão as crianças e jovens a tornarem-se cidadãos críticos e sujeitos de sua história, por sentirem-se confiantes e capazes de superar os desafios que encontrarão em seus caminhos.

A escolha do tema “Educação Escolar: Função da Avaliação” aconteceu durante discussão crítica sobre o sistema de avaliação adotado pelas instituições de ensino brasileiras, abordando o papel da avaliação na sociedade como instrumento de inclusão e exclusão.

Observa-se a avaliação como uma importante ferramenta que fornece dados ao professor para que possa planejar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem. Por isso a avaliação e o planejamento são inseparáveis, o que os difere é a divisão dos objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino.

Objetiva-se discutir as questões mais atuais sobre a avaliação da aprendizagem escolar, abordando o poder da inclusão e exclusão que uma avaliação possui enfatizando o quanto a coerência pode contribuir para a efetiva democratização do acesso e permanência das crianças e jovens brasileiros no espaço escolar. Avaliar crianças que se desenvolveram em diferentes contextos culturais, com diversos tipos de acesso à informação e com níveis variados de desenvolvimento?

Propondo um novo paradigma para a avaliação e novas maneiras de se avaliar exigem saber em que nível e estágio os alunos se encontram a fim de respeitar o ritmo e possibilitar os estímulos necessários ao desenvolvimento de cada um.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi bibliográfica exploratória de análise qualitativa, a qual segundo Severino (2007) tem como fonte primordial os registros impressos decorrente de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores. Essa fonte de pesquisa é amplamente utilizada nos estudos exploratórios devido a sua facilidade para obtenção de informações iniciais sem a necessidade de ir a campo.

DESENVOLVIMENTO

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão frequente em nossa escola é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, porém tradicionalmente dominante (SALES,

2011).

Sales (2011, p. 6) completa afirmando que nela a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, baseada na psicologia genética a educação é concebida como experiência de vivência multiplicada e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, objetivo e social do educando.

Nessa abordagem o educando é visto como ser ativo e dinâmico, participante da construção de seu próprio conhecimento, ou seja, educar é formar e aprender além de construir o próprio saber, no qual a avaliação contempla dimensões, e não se reduz apenas em atribuir notas.

Se o ato de ensinar e aprender, consiste na realização em mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo (COSTA, 2009, p. 5).

Sendo a instituição escolar um espaço tão importante, é essencial que a mesma seja absolutamente democrática em relação ao acesso e permanência dos educandos, pois é nesse espaço, que se podem compartilhar valores coletivos fundamentais.

A educação é uma das crises para a crise e a ausência de um projeto de algo como um plano nacional de educação concebido como lei para orientar as ações educacionais.

A proposta pedagógica é a identidade da escola estabelecendo as diretrizes básicas e a linha de ensino de atuação na comunidade da qual a unidade escolar faz parte. Um documento de que relevância e, elaborar esse documento, é uma oportunidade para escolher o currículo, organizar o espaço e atividades significativas, além do tempo para a realização dos mesmos, ou de acordo com as necessidades de ensino (BRIZA, 2005, p. 26-29).

As sucessivas repetências e o alto nível de evasão do alunado, fatores negativos decorrentes de desvios na aprendizagem mostrando-nos na prática que são resultantes de uma concepção inadequada sobre o significado do conhecimento e a caracterização dos processos de avaliação. Sales (2011) diz que a problemática da avaliação educacional parece demonstrada a cada análise que se faz da organização e do funcionamento global do sistema escolar.

A avaliação dos alunos é a ação educativa pragmática de um dos principais dilemas da educação. O dilema que se produz entre as expectativas da sociedade em relação ao sistema educativo que impõe a emissão de certificados e a seleção, e as expectativas dos próprios alunos, que desejam um ensino sensível as suas necessidades e aos ritmos de aprendizagem (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 30).

Para superar a crise existente, devemos avaliar e esse ato não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-las estratificada com a função diagnóstica a avaliação auxilia nos avanços e no crescimento alcançado ao longo do processo de ensino aprendizagem.

O ato de avaliar fornece dados, que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho (OZÓRIO, 2002, 36).

Sales (2011) diz que repensando sobre algumas ideias onde predominam o significado da avaliação matemática vimos que algumas privilegiam apenas a capacidade de memorizar as regras e os esquemas, não verificando a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento de atitudes e procedimentos, e nem a criatividade nas soluções de situações problema.

Os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação sejam provas, trabalhos, registro de atividades, devem fornecer informações sobre as competências, de cada aluno, em resolver problemas, desenvolver, raciocínio lógico e analisando-o criteriosamente (SALES, 2011, p. 6).

Para Luckesi (2011) a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada (apud SALES, 2011, p. 9).

O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos (LUCKESI, 2011, p. 39).

Segundo Demo (2004), avaliação pode seguir a todos intentos exclusivos, sobre tudo humilhar e excluir, mas pode também ser salva guarda fundamental de direito e aprender. Execrada por muitos professores, estereotipada e exaustada por outros, na prática, a avaliação é apenas um modo necessário para que o direito do aluno aprender efetive-se da melhor maneira possível (apud SALES, 2011),

A educação está em parte das questões mundiais, nas quais novas perspectivas são apontadas para inovações na maneira de se avaliar. Os PCN propõem e explicitam algumas alternativas para que se desenvolva um ensino que permita ao aluno compreender a realidade na qual está inserido, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sua confiança para enfrentar desafios, ampliando recursos necessários para o exercício da cidadania, ao longo de seu processo de aprendizagem.

A avaliação é um procedimento que deve ser entendido e realizado por todos os segmentos escolares, com participação efetiva dos pais na vida escolar do aluno, muito se espera no que se refere à avaliação nas séries finais do ensino. As formas de avaliação na atualidade compreendem: avaliação de atitudes, avaliação de procedimentos e avaliação de conceito (SALES, 2011, p. 9).

A avaliação precisa deixar de ser a grande vilã das escolas brasileiras para pensada como uma grande janela pela qual se entra para alterar as ações e relações escolares (SAUL, 1994, p. 77)

Uma avaliação só é adequada quando seu objetivo é o crescimento do aluno e seu desen-

volvimento pleno. Ao realizar uma avaliação, o bom senso e o coração devem ser consultados, pois conhecer a sala de aula é fundamental. Uma única avaliação não diz com precisão o que uma pessoa é ou o quanto ela sabe. Olhar o todo é necessário para que um julgamento seja feito com justiça.

Quando se trata de autoavaliação, devemos refletir sobre uma ação esperando um resultado benéfico para a aprendizagem, e assim urgem várias indagações para responder a algumas destas indagações em nosso trabalho, que explicitam a avaliação e alguns modelos dos quais todos estão acostumados a utilizar, exceto de maneira correta, pois muitos não sabem exatamente ainda como realmente avaliar.

Como exemplo disso, apresentamos a avaliação de atitudes de caráter bem atual, a qual envolve o educador e o educando de uma maneira que o resultado final se torne favorável a ambos, na qual se observando os comportamentos participativos através da autoavaliação verificaram o que realmente necessita o aluno.

Nota-se, contudo que além do que tem sido enfatizado sobre avaliação é necessário haver interrelação entre a escola e a comunidade na qual esta escola está inserida; uma vez existindo a boa relação escola comunidade o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma mais natural fazendo com que os educadores, educandos e pais percebam a avaliação como meio de superação de barreiras e obstáculos, através da correção de caminhos e não como um fim (SALES, 2011).

Sales (2011) acredita que a avaliação deve ser abordada como prática necessária para diagnosticar o desenvolvimento do aluno dentro do processo de ensino aprendizagem.

Existe, ainda hoje, uma visão saudosista de escolas exigentes, disciplinadoras e rígidas, mas que não encontra respaldo na realidade. Essas escolas não eram competentes, pois não conseguiam dar conta de ensinar a todos que nela ingressavam.

Grande parte das escolas apresenta um alto número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, esse número diminui, consideravelmente, quando o comparamos com o número de matriculados nas séries seguintes. A razão da queda de matrículas nas séries mais avançadas se dá principalmente, em consequência dos mecanismos de reprovação adotados pelas instituições de ensino (HOFFMAN, 2011, p. 44).

Grande é a contribuição dada por mecanismos de avaliação para manter a desigualdade entre classes, reafirmando a utilização dos mesmos como fomentadores da desigualdade social.

A ênfase continua na testagem e, especificamente, os testes de QI servem para legitimar um sistema de estratificação nas escolas. A testagem proporciona uma justificação única para as diferenças individuais a fim de manter uma provisão constante de mão de obra barata e manter a estratificação da classe. O papel das escolas em uma estrutura capitalista behaviorista é “produzir” trabalhador e que alimentam um sistema econômico desigual (HOFFMAN, 2011, p. 94).

Uma escola democrática é aquela que contribui para que seus alunos possam usufruir sua promoção como cidadãos, que perceba a educação como um direito de todos - uma instituição capaz de tornar os que frequentam pessoas críticas e reivindicadoras de uma escola de quali-

dade. Não é possível viver democraticamente, e ao mesmo tempo, manter escolas elitistas, que contribuem para a desigualdade e exclusão social.

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos de uma geração em conflito e projete essa geração no futuro, consciente do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo de provar o quanto poderemos contar com ela (HOFFMAN, 2011, p. 18).

As avaliações devem servir para diagnosticar o andamento do processo educativo, indicando avanços, sucessos, erros e, a partir desses indicadores, começam as buscas por soluções para que, enfim a escola cumpra seu dever para com a sociedade.

No entanto, as avaliações, vêm sendo utilizadas para aprovar ou reprovar estudantes em um sistema que separa o momento de aprender e o momento de avaliar. Sendo o segundo, por inúmeras vezes, gerador de pânico entre os alunos e prejudicando o resultado de muitas avaliações. A avaliação precisa deixar de ser a grande vilã das escolas brasileiras para pensada como uma grande janela pela qual se entra para alterar as ações e relações escolares (SAUL, 1994, p. 77).

A possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas torna-se alternativas, para a separação do trabalho fracasso escolar, ainda tão presente nas escolas. Fracasso que por vezes, pode relacionar-se a incompreensão da escola com relação ao universo cultural do aprendiz, à sua cultura de classe sistematicamente ignorada.

Muitas vezes as práticas escolares tornam-se completamente distantes da realidade vivenciada pelo educando, gerando um abismo entre a educação escolar e o mundo real. Esse distanciamento dificulta por vezes, a assimilação de conteúdos que, efetivamente, não poderão ajudar as crianças e jovens a superar os desafios diários.

Conteúdos realmente relevantes com avaliações adequadas e coerentes possibilitam a identificação do estudante com o espaço escolar.

Uma avaliação não deve ocorrer para mensurar erros e acertos, mas para mostrar caminhos, pois através dos resultados obtidos, é possível perceber se os instrumentos utilizados para ensinar são favoráveis e adequados à realidade dos alunos.

O processo de avaliação deve ser prazeroso, auxiliar no crescimento e transmitir segurança. Não é correto confundir justiça com rigidez, pois quando a avaliação é aplicada com autoritarismo à mesma é recebida pelo aluno com temor e esse sentimento prejudica o rendimento e os resultados apresentados.

Uma boa avaliação é aquela que se submetem os alguns critérios de qualidade, dentre eles a utilidade, a viabilidade, a ética e a precisão, ou seja, alguns aspectos fundamentais como o planejamento, a precisão e o conforto. Esses aspectos auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Se a avaliação é um processo, é necessário que vários instrumentos sejam utilizados e inovar utilizando outros métodos possibilita uma análise mais justa.

Uma avaliação só é adequada quando seu objetivo é o crescimento do aluno e seu desenvolvimento pleno. Ao realizar uma avaliação, o bom senso e o coração devem ser consultados,

pois conhecer a sala de aula é fundamental. Uma única avaliação não diz com precisão o que uma pessoa é ou o quanto ela sabe. Olhar o todo é necessário para que um julgamento seja feito com justiça.

A avaliação também possibilita ao educador a oportunidade de refletir sobre sua prática docente. Ela indica o quanto à metodologia adotada é adequado embasando-se nos resultados obtidos. Quando seus resultados são utilizados servem para mostrar novos caminhos para o processo ensino aprendizagem.

Na educação, mais precisamente na avaliação temos que tratar alunos como coisas. Em consequência a nota, conceito, etc., são buscados a todo custo. Por conseguinte, quanto maior a objetividade mais o procedimento afastam-se das características humanas (OSÓRIO, 2002, p. 37).

Uma nova tendência tem se inserido às práticas avaliativas, a de ao invés de utilizar conceitos, o educador fazer anotações, criando comentários inicialmente sobre aspectos positivos e posteriormente, sobre as possíveis falhas. Esta é uma prática que possibilitaria ao educando a uma reflexão sobre o conhecimento adquirido além de estimulá-lo a melhorar sempre.

O processo de avaliação deve ser prazeroso, auxiliar o educando em seu crescimento ao mesmo tempo em que lhe transmite segurança. A substituição dos conceitos pelas anotações torna o processo de avaliação mais natural e menos traumático.

Uma avaliação contínua é mais completa por acompanhar diariamente o desenvolvimento do raciocínio do aluno, partindo do princípio de que o conhecimento é construído a partir de um processo, cujas etapas podem ser acompanhadas pelo educador.

Por meio da observação do educador sobre as atividades realizadas pelo educando o mesmo pode registrar comentários percebendo, ao longo do ano letivo, os avanços realizados pelo estudante. É possível, também, perceber que pontos precisam ser revistos.¹ Além disso, a substituição dos conceitos por registros com comentários, permitiria aos pais uma melhor compreensão do processo de educação do seu filho tornando-o um auxiliar do filho de maneira mais coerente.

Quando os registros são feitos de maneira clara, o educando consegue compreender o que errou no que precisa melhorar e, principalmente, a sentir-se entusiasmado e feliz com os aspectos positivos destacados pelo educador.

Enfim, modificar o sistema tradicional de registros de desempenho contribui para um ensino de qualidade, mais humano e realmente preocupado em promover a cidadania. É possível, a partir da reflexão sobre as práticas avaliativas, perceber quantas ações contribuem para a exclusão de vários jovens e crianças do espaço escolar. Essas ações são cruéis por sua inflexibilidade e desligamento do contexto dos estudantes.

Devem-se abolir a prática de realização de provas em dias marcados realizando, ao invés disso, tarefas menores, sem a preocupação de atribuir conceitos e analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo.

¹ Observações da autora Alessandra de Barros Cavalcanti

É uma alternativa diferente do tradicional, colocando-se como uma nova proposta de avaliação cujo propósito está em proporcionar o sucesso a muitos jovens e crianças, para isso toda e qualquer decisão tomada, a partir dos resultados obtidos, a partir das avaliações, deve levar em consideração o benefício que a mesma representa para o educando.

É possível perceber que existem muitas possibilidades e formas de avaliar com sucesso, bastando apenas que as mesmas sejam coerentes e vislumbrem o sucesso escolar dos educandos no momento em que a avaliação é vista de forma bastante generalizada como uma obrigação, tanto do ponto de vista institucional quanto moral, será que não está na hora de aprender a avaliar inteligentemente? Mas isso exigiria que se realizassem significativos progressos no campo da conceituação, adotando novos modelos paradigmáticos? De fato, não.

O paradigma da avaliação formativa, em particular, parece hoje, mais pertinente do que nunca como modelo ideal regulador das práticas de avaliação no meio educativo (FREIRE, 2011, p. 37).

O planejamento é um momento importantíssimo para a instituição escolar porque é durante o mesmo, que são definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, as formas e critérios de avaliação pertinentes a cada nível de ensino. Por essa razão, a avaliação e o planejamento são atividades inseparáveis.

Para Sales (2011) a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

A maneira de realização da avaliação reflete na atitude do professor em sua interação com a classe e sua relação com o aluno. Um professor autoritário e inseguro, por exemplo, poderá ver a avaliação como uma arma de tortura ou punição para alunos indisciplinados ou apáticos. Já o professor sério e responsável, orientador das atividades de aprendizagem dos educandos, observa na avaliação uma forma de diagnosticar os avanços e dificuldades dos alunos bem como uma indicadora para seu replanejamento de trabalho docente.

Nessa perspectiva, acredita-se que a avaliação ajuda o aluno na progressão de sua aprendizagem, e ao professor aperfeiçoa sua prática pedagógica.

De forma geral, como Sales (2011), pode-se dizer que a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, sempre respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive.

A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada. “O processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados, mediante os programas de currículo de ensino” (TYLER, 1950, p. 31 apud SOUZA, 2012, p. 12).

A redefinição de avaliação educacional na visão de Sales (2011) deve ser o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica. Devido a isto, uma avaliação de rendimentos escolar deve contemplar: percepção, pensamento, imaginação, emoção, expectativa etc., tudo deve estar registrada.

Acredita-se que criando limites para as ações dos alunos, estes não construirão seus pen-

samentos e dessa maneira estagnarão e até retrocederão em sua aprendizagem. A construção do conhecimento vincula-se à história do aluno, por meio de experiências vivenciadas em sua realidade e atividade prática.

Como podemos notar a avaliação do rendimento escolar está relacionada à fragmentação da avaliação, por conseguinte, podendo excluir o aluno da instituição e da sociedade, através da desmotivação, do desrespeito do professor ou de um conselho que não avaliou seu aluno na totalidade (SALES, 2011).

Para Sales (2011) a avaliação deve diagnosticar e favorecer o desenvolvimento individual considerando testes organizados pelo professor, trabalhos desenvolvidos pelo aluno e registros de observação sobre as discussões, comentários e entrevistas com alunos ou grupo, bem como análise da escrita, entre outros.

Se no momento de planejar são feitas reflexões sobre como atingir os objetivos da instituição de ensino ou dos projetos por ela desenvolvidos, a avaliação tem a função de constatar se esses objetivos foram alcançados. (DEPRESBITERIS, 2009, p. 163).

Mas, muitas vezes, o que ocorre é que o planejamento e a avaliação são transformados em atividades burocráticas, sem qualquer função pedagógica. O planejamento é engavetado e a avaliação é tida apenas como um registro de notas.

Transformar essa realidade é de fundamental importância na construção de uma escola inteligente e democrática, preocupada com uma educação significativa, pois, o mais belo planejamento pode fracassar sem uma avaliação efetivamente elucidativa que mostre os êxitos e falhas do processo de ensino.

Uma boa avaliação mostra caminhos e indica se a melhor opção é a continuidade de um trabalho ou a sua total modificação.

Conforme Ozório (2002) que a avaliação deve ser desenvolvida cooperativamente por professores, alunos pais e diretores. Notas em testes e provas servem para provar domínio ou falta de habilidades dos alunos. Tornando-se uma disputa entre os mesmos e com isso muitos que não conseguem alcançar à média, se desmotivam conseqüentemente isolando-se do grupo, quando isto não é bem trabalhado pelo professor.

Sucinta Sales (2011) que a avaliação deve ter função prognóstica que permite verificar se o aluno possui ou não conhecimentos necessários para o curso, também de medida, onde analisa seu desempenho, em certos momentos e em diversas funções.

Em suma entende-se que a avaliação não deve ocorrer para mensurar erros e acertos, mas para mostrar caminhos, pois através dos resultados obtidos, é possível perceber se os instrumentos utilizados para ensinar são favoráveis e adequados à realidade dos educandos.

O desenvolvimento máximo possível do ser humano depende de muitas coisas além das da escola tradicional como memorizar, notas altas, obediência e passividade, depende da aprendizagem, da compreensão, dos questionamentos, da participação (HOFFMAN, 2011, p. 30).

A avaliação deve ser usada sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar (ALVAREZ MENDES, 2005, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluem-se que fazer uma avaliação como forma de punição ao aluno é um equívoco e não deve ser essa sua razão ou prática. A avaliação que pode realmente contribuir para a socialização é aquela que possibilita ao educador verificar, por meio dos resultados alcançados, o processo de construção do conhecimento e se os métodos por ele adotados são adequados e, a partir destas constatações, decidir sobre a continuidade do trabalho, integralmente, em partes ou a total mudança da metodologia de ensino.

É impossível, a partir da reflexão sobre as práticas avaliadas, perceber quantas ações contribuem para a exclusão de vários jovens e crianças nas escolas. Essas ações são cruéis pelas inflexibilidades e pelo desligamento do contexto dos estudantes.

Abolir a prática da realização de avaliações em dias determinados e sem a preocupação de se atribuir conceitos, realizando tarefas menores e contínuas, é uma alternativa que se coloca como uma nova proposta de avaliação. No entanto, para se realizar uma avaliação coerente, que considere a realidade do educando, a mesma precisa ser pensado de acordo com projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática** ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRIZA, L. **Proposta pedagógica e planejamento**: bases do sucesso escolar. Revista Nova Escola n. 181, Abril de 2005.

COSTA, E. **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** 2009 – Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 09/Mar./2016.

DEMO, P. **Avaliação**: Valores e Ambigüidades. ABC Educativo V. 5, p. 10-14, São Paulo, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico científico e filosófico político**. 2009. Disponível em: <http://www.adesgba.org/mensute2009/grupo3avaliacao.pdf>. Acesso: 09/Mar./2016.

ENGUITA, M. **Avaliação e aprendizagem**. Artigo da Publicação Raízes e Asas nº. 8. São Paulo: CENPEC, 1995, p. 23

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção: da pré-escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Revista Pátio Ano IX n. 34 - Maio/Julho 2005, p. 27.

OSÓRIO, D. **Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social**. In: BELLO, J. L. P. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm>. Acesso em: 09/Mar./2016.

SALES, G. M. **Uma análise sobre a avaliação no ensino fundamental**. 2011, Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/uma-analise-sobre-a-avaliacao-no-ensino-fundamental-4801567.html>. Acesso em: 12/Mar./2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: uma abordagem crítico-transformadora. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p.24-31, jan. /fev. 1994.

TAYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: the university of Chicago, 1949. In: SOUZA, P. S. F. *Avaliação da aprendizagem: discutindo o processo avaliativo na escola*. UEPB, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1371/1/PDF%20%20Pricila%20da%20Silva%20Florencio%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 13/Mar./2016.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÕES SOBRE O PENSAR A PRÁTICA COTIDIANA

Laizane Cristina Santos de Oliveira

RESUMO

O pensar sobre a prática é um movimento que vem sendo defendido desde a década de noventa. Seria uma intenção de pesquisa sobre o fazer pedagógico cotidiano e se debruçar sobre ele, questioná-lo, buscar entender os processos e a cultura que permeia os territórios, compreender para além de papéis e funções, mas conhecer mais profundamente cada um que compõe a comunidade.

Esse debruçar também deve ser entendido como um movimento que se pretende coletivo, onde se garanta que todas vozes sejam ouvidas e respeitadas, que seja um diálogo para a construção de uma identidade coletiva.

Ainda nessa perspectiva de pesquisa, o registro se torna uma ferramenta fundamental que marca a autoria, que revela pontos menos observados e aproxima de processos particulares de cada um.

Palavras-chaves: pensar a prática, pensar coletivo, pensar o cotidiano.

INTRODUÇÃO

PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde a década de noventa um movimento importante vem sendo feito em prol do pensar sobre a prática. Tal reflexão se refere ao pensamento, atividade nata do ser humano, que avalia e analisa suas práticas e no caso dos docentes gera um processo de ação-reflexão-ação sobre suas práticas pedagógicas, visando à melhoria do seu trabalho, desta forma podemos citar o filósofo, pedagogo John Dewey (1859-1952), que caracterizava a reflexão como a melhor forma do pensar, como forma de examinar e oferecer considerações relevantes ao assunto analisado. Observemos o pensamento de Dewey para descrever a função desse processo:

A sua função consiste em: transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (ABBAGNANO e VISALBERGHI (s/d), apud LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 44)

Desta forma, o pensar a prática, está pautado por incômodos, dúvidas e inquietações, que geram uma busca pela solução de determinada situação- problema que se apresente. Sendo assim a dúvida que se instala, torna-se o disparador para a busca e investigação até que se chegue a uma solução, movimentando diretamente o dia a dia dos profissionais de educação que não contentes com praticas repetitivas e rotineiras se lançam em pensamentos individuais e coletivos, repassando e problematizando seus procedimentos para a evolução de suas ações profissionais. Uma busca que se dá no cotidiano a cada nova necessidade de mobilização, criando memórias de experiências desses processos, de modo que para cada indivíduo e para o coletivo, se constrói especificidades que carregam suas marcas, suas subjetividades e suas tensões.

Para Dewey, apud Zeichner, (1993, p. 18): “a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”. É preciso se debruçar, se entregar e sentir o processo dessa busca.

Essa constante reflexão sobre a realidade vivida dá início a uma diversidade de propostas para reconstrução de práticas, o que está fundamentalmente relacionado à formação inicial do professor e posteriormente a formação continuada. Que lhe oferecerá repertório para embasar suas próximas ações. tal educador se reconhece como protagonista das possibilidades e contextos em que atua na educação ao mesmo tempo que pode perceber e potencializar o protagonismo de crianças, adolescentes, jovens e adultos em seus percursos lhes conferindo autoria e proporcionando situações que promovam reflexões sobre si e os coletivos em que estão inseridos. Em outro aspecto, também se torna seu crítico mais exigente, pois não mais se permite cair nos mesmos erros, se dedica a observar mais do que os sucessos e insucessos, mas os pontos de tensão, as faltas, as descobertas, as surpresas, o processo, percebendo que cada experiência é única e tem o que ensinar. Segundo Freire (1996) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Como já mencionamos, desta forma, o professor se torna protagonista de suas ações, competente para prosseguir e consolidar suas tomadas de decisão que estarão novamente passíveis de novas reflexões, ainda que supervisionado e orientado por uma equipe gestora, suas praticas pedagógicas devem ser planejadas e organizadas pelo mesmo, salientando sua autonomia profissional. Cada educador tem a possibilidade de desenvolver o desejo de tomar sua pratica nas próprias mãos, de carregar em suas reflexões e registros esse cotidiano e cada ponto específico de esforço, de procura por conhecimento, de desenvolvimento, de percepção de suas dificuldades e os passos que pretende dar com relação ao que percebeu.

Seguindo a linha de Dewey o estudioso Donald Schon (1995), reforça a ideia do professor que se debruça em sua prática, em relação aos que apenas executam tecnicamente um planejamento pronto, executando procedimentos pensados por outro grupo. Se trata de nos relacionarmos com a ideia e a ação de professores que se ocupam de todos os processos, que constroem seu processo educador, que se reconhecem nesse caminho e por isso sabem dizer de seu trabalho, de suas dúvidas, de suas incertezas, do que lhes perturba, do que lhes apraz, das

belezas e encantamentos de se descobrir em possibilidades de mudanças à medida que investiga e percebe tal necessidade.

Alarcão (1996) menciona as contribuições de Schon como produtoras da visão de um professor mais criativo, capaz de planejar, escolher, decidir e reconsiderar suas práticas com autonomia. Acrescentamos ainda o professor que não se limita a estudar sua prática, mas percebe que seu desenvolvimento afeta o coletivo e busca com intenções claras contribuir para esse coletivo.

Dessa forma o professor não pode ser considerado como um mero reproduzidor de ideias e sim como um profissional ativo, flexível, competente para buscar estratégias, planejar, criar, comparar e investigar, tornando-se um pesquisador de sua própria realidade, diariamente interessado em aprimorar suas habilidades e não conformado com resultados, porém focado no desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes e da instituição como um todo. Colocando-se como mediador, com ações mutáveis de acordo com as necessidades que se apresentem, torna-se um observador, que percebe a funcionalidade ou não dos procedimentos propostos, tendo em vista o alcance de objetivos claros e previamente definidos.

Segundo Schon (1995), esse pensamento reflexivo implica numa construção do conhecimento, instalando-se a reflexão sobre a ação e o saber fazê-lo, tornando o conhecimento prático em ação e subjugando tal ação a reflexão.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (p. 83).

Ainda segundo Schon, diante de situações-problema o professor utiliza-se de sua experiência prática, seu instinto, conhecimentos próprios, estratégias antes utilizadas, exemplos já presenciados ou vividos, cria e recria soluções, faz comparações e movimenta de acordo procedimentos, crenças e táticas que acredita serem válidas, no entanto nem sempre tais práticas são suficientes para trazer luz à resoluções, desta forma passa a buscar novas teorias e contextualizações, o que o estudioso chama de reflexão sobre a reflexão da ação.

Nas palavras de Pérez-Gómez (1997, p. 38), não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se também o mesmo processo dialético de aprendizagem em conversa aberta com a situação prática.

Essa reflexão sobre a reflexão da ação permite ao professor uma organização tranquila de suas próximas ações, o coloca em posição de controle sobre seus procedimentos, dando-lhe total poder sobre suas futuras decisões e ações, lhe oferece histórico bem detalhado de todo o processo de desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, permitindo uma avaliação mais justa e livre de muitos enganos. Cabe também ressaltar que nesse momento está ocorrendo a

formação do profissional, necessitando de avaliação individual e coletiva. O que nos remete a necessidade de desenvolvimento de práticas de reflexão coletiva, diretamente ligada a evolução social das práticas relacionadas à aprendizagem institucionais.

Tais práticas de reflexão coletivas se reforçam com o direito de receber formação continuada de qualidade que permita aos profissionais da educação momentos de expressar-se, refletir e contextualizar prática e teoricamente sua realidade, discutindo e problematizando coletivamente seus procedimentos, de forma que ocorra aprendizagens múltiplas e se proponha caminhos e soluções construídos de maneira autônoma e competente, visando profissionais que sejam pertencentes aos processos de reflexão e que tais processos sejam pertencentes a eles. Paulatinamente construindo identidades profissionais individuais, coletivas, institucionais e sociais.

O CONTEXTO EDUCACIONAL E A REFLEXÃO COLETIVA

Para ser um profissional conhecedor de sua prática, ser autor da mesma é preciso estudá-la, buscar autores para conversar com suas dúvidas e certezas, abrir-se ao diálogo e em certa medida lançar um olhar com lupa ou distanciar e buscar outras perspectivas para investigar um mesmo ponto. Segundo Alarcão (1996, p.180), “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Desta forma o desenvolvimento profissional passa pelo total conhecimento que o profissional de educação tem sobre suas ações, a ponto de analisá-las e agir sobre elas.

Esse conhecimento se torna indispensável quando as ações de reflexão tornam-se coletivas. No grupo de reflexão o profissional se permite encontrar pares, perceber que suas queixas são comuns a outros profissionais, e que suas estratégias podem ganhar nova forma de acordo com as características de suas necessidades e assim, somente um amplo conhecimento de suas ações e prática de reflexão não o deixará ser levado por toda e qualquer teoria ou solução. Além de encontrar em no grupo força para se lançarem ao novo, estabelecerem parcerias, buscar apoio, abrir espaço para simples desabafo, troca de ideias e planejarem suas próximas ações e reconhecimento de suas limitações. O que já sinaliza às instituições o foco das formações futuras e o quanto contribuirá para o desenvolvimento coletivo e individual.

Neste contexto coletivo as situações problema alvo das reflexões, não estão restritas às salas de aula de cada um, mas permeiam toda a instituição, as condições de trabalho, as ações do grupo gestor, dos demais docentes, podendo se estender a educadores que ocupam os mais diversos setores da unidade educacional. Segundo MAGALHÃES (2004) “A reflexão coletiva não atua somente sobre as práticas docentes, mas interfere nas estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas e são construídas no cotidiano”.

De acordo com essa perspectiva a reflexão realizada por diferentes profissionais podem gerar maiores mudanças positivas nas instituições como um todo, alcançando além das salas de aula. Onde as reais necessidades das escolas podem ser atendidas, uma vez que, o coletivo torna-se aberto para a construção de soluções que representem a todos.

Assim os momentos de diálogo e trocas coletivos são extremamente importantes para a saúde das instituições de ensino e devem ser contínuos, o pensar sobre a cultura organizacional

do espaço e reconhecimento de sua identidade escolar permite o sentimento de pertencimento e a busca por desenvolvimento. Trata-se de um processo aberto e contínuo, que proporciona a definição de importâncias e objetivos, revisão de ações, alterações e ajustes.

Esse processo constrói a identidade e o perfil da escola e caracteriza os profissionais que pertencem a ela, os possibilitando definir seu papel ou papéis. Visando o aprimoramento individual e coletivo. Como ressalta Lima e Gomes (p.169):

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, 10 através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim consideramos que a reflexão torna-se um instrumento de forte poder de transformação pessoal e profissional e, sobretudo institucional, capaz de interferir social e culturalmente.

Essa prática de diálogo e estudo sobre a prática em grupos, abre espaços para conhecer a subjetividade do outro, para nos depararmos com possibilidades diferenciadas de agir sobre a mesma situação problema e também para fomentar o exercício da empatia.

Estamos diante de dois pontos de atenção, a escuta atenta e desprovida julgamentos que se oferta aos colegas, ao grupo, à instituição, com intenção de conhecer, aproximar e numa combinação de forças e sensibilidades, celebrar, solucionar ou amenizar problemas, romper barreiras, avançar em objetivos comuns. O outro ponto de oferta de escuta está direcionado aos estudantes, pois cada estudante merece que sua trajetória ou o percurso de aprendizagem seja observado e narrado por mais de um educador, possibilitando pontos de vista complementares e por vezes mais justos.

A PRÁTICA REFLEXIVA NO CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL

Uma vez que a escola tenha como característica o fator de não ser um espaço social neutro, pois está diretamente ligada a manifestações sociais e construção de identidade pessoal e coletiva não apenas de sua comunidade escolar, a perspectiva do professor que se questiona e pensa sua prática vem a ser fundamental, uma vez que suas ações, assim como da instituição influenciam diretamente a favor ou contra as desigualdades sociais. Sendo necessário o professor e a escola reconhecerem seu posicionamento político e ideológico.

Diariamente as questões sociais que envolvem a comunidade escolar são lançadas ao professor e a instituição, exigindo um posicionamento e ações ponderadas que busquem soluções ou mesmo um direcionamento objetivo. Que esteja de acordo com a missão da escola e seu perfil ideológico, ou seja os processos de reflexão não estão apenas ligados aos processos de conteúdo escolar e desenvolvimento cognitivo, mas tem uma função política muito forte estabelecida.

Assim Freire (1996), defende a supremacia da escola enquanto espaço político e de po-

der, cuja pedagogia tende a legitimizar ou transformar ideologias, relações e interesses sociais e econômicos da sociedade na qual se situa.

Faz-se necessário pensar sobre quais as intenções dos currículos estabelecidos, dos materiais didáticos e ferramentas prontas entregues às instituições, o que defendem esses programas educacionais e seus currículos, se avançam ou retrocedem nos ideias de desenvolvimento social e político. Como aponta Giroux (1997, p. 36):

Aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito. (...) a teoria educacional sempre esteve aliada ao visível, ao literal e ao que pode ser visto e operacionalizado. (...) as mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas.

Freire (1996, p.43-) também aponta:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Nessa perspectiva o processo de reflexão dos profissionais da educação, ganham um espaço maior na tentativa de resgate do papel não apenas instrucional, mas também político-social. O professor dá início a uma reflexão crítica de seu papel e passa a buscar maneiras de desenvolver essa mesma reflexão crítica com seus educandos. Pensando criticamente sobre as formas de ensino aplicadas e seus possíveis objetivos.

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque possibilita ao professor emancipar-se das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que o professor pode ingenuamente sustentar.

Essa busca torna-se verdadeira quando esse processo é contínuo e ganha força quando se faz coletivo.

É claro que esse processo não se faz da noite para o dia, nem sempre todos os educadores estão dispostos ou sente-se à vontade para se posicionar, por isso cordialidade e empatia são propostas de acolhimento para receber os relatos e opiniões. Boas perguntas ou estudos de casos sobre o cotidiano, de alguma forma explicitando a importância de se ouvir a cada um, podem ser o ponto de partida para discussões e análises mais aprofundadas. Leituras compartilhadas e registros desses fazes e momentos de diálogo também podem revelar muito mais do que se percebe enquanto o diálogo acontece.

O REGISTRO COMO PESQUISA DO FAZER COTIDIANO

Nessa perspectiva de tomar a prática nas mãos e ser alguém que coloca em diálogo com suas intenções, processos, perguntas, familiaridades e incertezas, bem como se coloca diante dos processos das crianças, adolescentes, jovens e adultos como aprendiz, encontramos um movimento que se constitui autoral. Um movimento que passa pelo pensar, pela palavra e pode se manter pelo registro.

O registro vem sendo ferramenta amplamente discutida e incentivada, visto que as possibilidades reais de compreensão do vivido se encontram e se conectam por meio de uma linguagem própria de cada indivíduo ou grupo.

O processo de registro do vivido e das reflexões feitas sobre ele se configuram em uma conquista de construção de memória e história de percursos originais. Esse é por vezes revelador, é espaço de descoberta do que estava necessitando de luz e apenas ao ser escrito se permite acessar. Esse compromisso se reafirma nas palavras de Ostetto:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projeto e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se da sua história, ensaiam autoria. (OSTETTO, 2017, p.21)

No desenvolvimento dessa construção, ao mesmo tempo que se é provocado pela própria reflexão à convidar autores, pensadores e estudiosos à conversar, caminhar junto no diálogo, também se é provocado a inaugurar para si e talvez para o mundo extraordinárias vivências e questionamentos que se alcança quando se está aberto ao imponderável de acompanhar o brincar de uma criança por exemplo. E diante desse imponderável está também o compromisso ético de se dedicar ao máximo em conferir autoria a cada uma delas que generosamente se permitiram ser observadas e inteiras se entregaram ao viver.

Essa documentação cheia de símbolos e significados, sendo porta ou portal, é o acesso do livre movimento de ir e vir nos percursos, de ressignificar e recontar várias vezes a mesma história, mas lhe conferindo camadas antes não alcançadas.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) nos aponta três funções de expansão da documentação pedagógica. São elas:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre e escola as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade.
- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo.

E para se referir à terceira função o documento se apoia nas palavras de (MELLO; BASR-MOSA; FARIA, 2017, P. 9-10):

- A terceira é a função de construir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (SME/COPED, 2019, p.146)

Dessa forma, podemos observar a importância do registro para processo reflexivo tanto para a prática docente quanto para a comunidade escolar como um todo, ou seja, a escola em si, as famílias e responsáveis e crianças, adolescentes, jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES

O exercício do pensar a prática faz parte de uma ação de tomar a prática nas mãos. Esse desejo e essa postura colocam o profissional da educação em uma posição de constante questionamentos e implicam diretamente em abertura a mudanças. Se trata de pesquisar a próprio fazer cotidiano e buscar teorias que conversem com as inquietações, que amparem as iniciativas, que provoquem o constante desenvolvimento do professor

Na dimensão coletiva o pensar a prática ganha força e maior proporção. Para além das trocas e possibilidades de acessar pontos de vista diversos, é possível desenvolver o estreitamento das relações e o sentimento de pertencimento à medida que se alcança mesmo que parcialmente os diversos setores que compõe a instituição. Seja para se debruçar sobre situações problema, criar algo novo ou celebrar e avaliar os processos que levaram o grupo ao objetivo, para darem seguimento a suas ações de forma mais clara, justa e objetiva, visando o progresso de seu trabalho.

Esses momentos devem ser prioritários nas escolas, visando a mesma evolução em escala maior, sendo que cada voz merece respeito, espaço e consideração. Os encontros entre profissionais e palavras de autores que se dedicaram a pesquisar e jogar luz sobre as complexidades da educação e os fazeres, papéis e funções protagonizados pelos educadores que as experienciaram geram marcas e produções únicas de identidade e memória profissional e humana.

A dedicação ao pensar a ação pedagógica em si já é um posicionamento ideológico político. A busca pelo desenvolvimento individual e coletivo, pelo melhor da instituição e consequentemente pela emancipação do próprio pensar de cada estudante, os acompanhando em suas próprias reflexões sobre si e sobre seus contextos de convivência são fundamentais numa perspectiva social.

Por fim, o registro desse movimento de pensar a prática como uma pesquisa do cotidiano se revela como uma ferramenta de memória da trajetória do desenvolvimento profissional, da construção da identidade do professor, de cada educador e do grupo que integra o coletivo. Podendo ser compartilhado e revisitado em qualquer tempo. É também um forte movimento de autoria e caracterização do trabalho de autoformação, vivo e carregado de si e de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996._____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LIMA, M. S. L. e GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, M. C. (org.) A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

OSTETTO, L. E. (org) Registros na educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L.. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 julho 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. Comprender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal. Currículo da Cidade: Educação Infantil. SME/CPED, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Gomes de Lima Paiva

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo sintetizar a importância da literatura infantil nas séries iniciais, despertando a curiosidade da criança, criando o hábito pela leitura, assim favorecendo um melhor rendimento escolar e futuramente criando novos leitores, portanto, a literatura torna-se um agente formador, mas para isso é preciso que o professor esteja sintonizado com as transformações do presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais, ou seja, da literatura, como leitor atento da realidade social que o cerca, como cidadão consciente dominante e de suas possíveis causas e da docência, como profissional competente, importante que os professores compreendam a importância da literatura na vida dos alunos.

Palavras- chaves: literatura infantil, leitura, importância.

ABSTRACT

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil. Abordando seu conceito, a sua origem e crítica, os gêneros (Contos de Fada, Fábulas, Conto, Poesias, Teatro Infantil e o Folclore). A importância de estudar a Literatura Infantil nos anos iniciais a Literatura Infantil enriquecendo a imaginação da criança vai oferecer condições de liberação saudável, ensinando a libertar-se pelo espírito, levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. É importante tirar da criança o encanto da fantasia pela arte, particularmente a arte do desenho, da forma, das cores e a Literatura representa todas, é conter e suprimir toda a riqueza de seu mundo interior.

A partir dos três anos, inicia-se o primeiro nível de socialização, e a criança pode interessar-se por pequenas histórias, com estampas maiores, agradáveis e coloridas, dentro de seus interesses e de seu mundo, respondendo a suas indagações. a criança é criativa e precisa de matéria-prima saudável, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde é a dona absoluta, ou seja, constrói e destrói.

Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. E sendo criadora do seu universo particular, ela corrige e conserta o que acha errado. A Literatura é uma linguagem específica, e como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida como verdade. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou ou se fundamentam.

A primeira experiência de uma criança com livros é escutando Histórias começando a educação para a leitura com histórias lidas em voz alta, o gosto da antecipação, o requisito mais importante para a disposição para a leitura, ou seja, é despertado. a leitura reflexiva, a aquisição do vocabulário, a aquisição de conceitos, assim como as preferências, o gosto pela leitura, à escolha de valores são adquiridos através da literatura, as suas funções são bem amplas para a educação.

Afinal o desenvolvimento harmonioso em todos os sentidos da personalidade infantil exige, desde a idade pré-escolar, a criação dos interesses entre a teoria e a prática, o universo estético e o universo real.

Uma atividade doméstica. Os livros de contos infantis devem ser lidos e conhecidos, mais do que qualquer outro, por aqueles que educam uma criança. Não só na escola, pelo professor, mas no lar, particularmente pelas mães.

A valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. Marc Soriano, 1975 define a linguagem: A literatura é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerando, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.

E importante começar pelo começo, ou seja, pela criança, pelo seu imaginário e sua possível

descoberta da vida real, através do ouvir, ler, contar ou inventar histórias e esses acontecimentos vem desde as origens do tempo. diante do exposto, optou-se por dividir o qual a influência da literatura infantil nos anos iniciais em que a criança chega à escola, e se depara com um ambiente diferente de sua casa, como isso pode ajudar e futuramente no incentivo para se formar um adulto leitor.

Por essa razão, dar qualquer leitura a uma criança, sem conhecê-la poderá tornar-se até mesmo prejudicial. Para dar um livro, é necessário conhecer aquele a quem se vai dar, e isso não é apenas para a criança, nota-se uma nova preocupação com o valor.

Embora, não mais com o sentido absoluto de corresponder a um modelo, como acontecia com a leitura tradicional. Isto é, não se trata mais de julgar o mérito de uma obra em relação a parâmetros ou modelos considerados ideais, mas de descrever e interpretar a matéria literária, no caso da literatura infantil, também a matéria imaginária, que é fundamental, em sua organização estrutural, adequação natureza da linguagem usada, etc., tendo em vista o contexto temporal e cultural.

Na prática atual, têm predominado os métodos descritivos ou formalistas que procuram no texto, o quê? Ele quer comunicar ao leitor e o como? Essa comunicação se constrói. Há ainda a linha chamando deculturalista e que, para

além do o que e do como, procura descobrir e interpretar o por queda obra: a intencionalidade que estaria explícita ou implícita em sua construção.

A análise de texto através da ótica cultura lista investiga as possíveis relações existentes entre a escritura literária e o universo criado por ela; isto é, a obra em seu todo. Procura também as relações entre a obra e o seu momento. Com esse processo, a análise vida descobrir em que medida a obra difere ou não das diretrizes propostas pelo seu tempo; em que a medida inova ou dá continuidade; em que medida sua matéria literária pode ser classificada como original, enriquecedora, convencional ou diluidora (Coelho, 2000).

Por exigência operativa da análise, é preciso separar os vários elementos constituintes da obra, não esquecendo que só a interação orgânica entre intencionalidade (fins) e sua concretização (meios) na matéria literária ou imagística (obra) permitirá que esta adquira valor como produto literário que é.

É a adequação entre consciência de mundo (na intencionalidade da obra) e a natureza do discurso literário (linguagem que dá corpo à consciência de mundo), que permite conhecer o grau de criatividade que dá à obra o seu maior ou menor valor literário.

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, interessante e curioso, que diverte e ensina. E com a prazerosa relação lúdica que a obra literária oferece para a criança, que teremos as possibilidades de formação o leitor. Portanto é explorando a fantasia e a imaginação, que iremos fortalecer a interação entre o texto e o leitor. a riqueza dos aspectos formativos apresentados na obra literária é feitos de maneira fantástica, lúdica e simbólica, ajudando na interação da criança com a literatura.

Sendo assim, procedimentos pedagógicos adequados intensificam uma maior compreensão de texto e uma compreensão mais abrangente do contexto no entendimento da criança. Por-

tanto, não se deve utilizar a literatura infantil como um “pretexto”, no ensino da leitura e ao incentivo na formação de hábito de ler. A obra literária deve estabelecer relações entre a teoria e a prática, ser usada como objeto mediador de conhecimento, e assim possibilitar ao professor alcançar sua finalidade educativa (Vasconcelos).

A literatura pode suscitar prazer porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas sem estar subordinada a um objeto prático imediato. É pela sua criatividade, a literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, com a finalidade única de emocionar e divertir. Portanto, uma metodologia baseada em ensino por projetos é uma das possibilidades que tem evidenciados bons resultados no ensino da língua materna.

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos. Hoje, sabe-se que a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto. E todas as potencialidades da criança devem ser cuidadosamente cultivadas com seriedade e amor. É necessário ter em mente que todo patrimônio cultural da humanidade vem da literatura.

É a partir dos 3 anos que se inicia o primeiro nível de socialização, e a criança começa a se interessar por pequenas estórias, com estampas, ilustrações agradáveis e coloridos, aí começa a formação da criança pela literatura, pela arte representada, enriquecendo sua imaginação, sua sensibilidade, e o desenvolvimento de sua inteligência, é a partir daí que a criança começa a organizar seu mundo interior.

Dos 4 aos 7 anos, os processos discursivos não têm lógica, são imprevisíveis, absurdos, horas com profundidade surpreendente; horas, desconexos; interpretações diferentes de uma mesma realidade. Segundo Piaget: “no pensamento mágico tudo é possível”.

Embora a criança já possua o pensamento lógico, ela não se desvincula de suas leis mágicas, seu mundo lúdico deve ser harmônico e estético, porque é aí que ela submerge para realizar o seu reino impossível e escapar à “incompreensão” dos que a cercam, dos adultos, superando “suas frustrações” com a fantasia.

CONCLUSÃO

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduzi-la.

Nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduzi-la. nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o

homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENEDETTI, Lúcia. Aspectos do teatro infantil. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

AGUIAR, Vera Teixeira Era uma vez... na escola: formando educadores para formar
COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil:teoria Análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna,2000.

ANTUNES, Maria Antonieta Cunha.Literatura Infantil-Teoria e Prática. 18.ed.São Paulo:Ática,2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira,1984.

COELHO, NellyNovaes. A Literatura Infantil. 2.ed.São Paulo:Quíron/Global,1982.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA INFANTIL E OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAÇÃO

Luciana Gomes de Lima Paiva

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância dos direitos da criança, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental visa refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Direitos da Criança , Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to bring a reflection on the importance of children's rights, through the vision of older and modern theorists who have focused on the theme education and playfulness and who have brought us light on children's education, games and games beyond storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school aims to reflect on the importance of play in learning, especially during childhood, and some considerations about the relationship between learning and playing.

Keywords: Playfulness; Children's Rights , Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos. Hoje, sabe-se que a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto. E todas as potencialidades da criança devem ser cuidadosamente cultivadas com seriedade e amor. necessário ter

em mente que todo patrimônio cultural da humanidade vem da literatura.

É a partir dos 3 anos que se inicia o primeiro nível de socialização, e a criança começa a se interessar por pequenas histórias, com estampas, ilustrações agradáveis e coloridos, aí começa a formação da criança pela literatura, pela arte representada, enriquecendo sua imaginação, sua sensibilidade, e o desenvolvimento de sua inteligência, é a partir daí que a criança começa a organizar seu mundo interior.

Dos 4 aos 7 anos, os processos discursivos não têm lógica, são imprevisíveis, absurdos, horas com profundidade surpreendente; horas, desconexos; interpretações diferentes de uma mesma realidade. Segundo Piaget: “no pensamento mágico tudo é possível”.

Embora a criança já possua o pensamento lógico, ela não se desvincula de suas leis mágicas, seu mundo lúdico deve ser harmônico e estético, porque é aí que ela submerge para realizar o seu reino impossível e escapar à “incompreensão” dos que a cercam, dos adultos, superando “suas frustrações” com a fantasia. É a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la.

Nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

Aa hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la. nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978) a Literatura é comunicação, é fonte de conhecimentos, é veículo de formação.

Poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. Mas infelizmente muitos

de nossos professores não gostam de trabalhar com a literatura infantil e talvez desconheçam técnicas que ajudem a “dar vida às histórias” e que, conseqüentemente, produzam conhecimentos.

Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de linguagem. literatura traz muitas possibilidades de aprendizagem, possibilita a troca de opiniões e o desenvolvimento da capacidade de expressão.

O professor pode desenvolver os múltiplos aspectos educativos da literatura infantil e, estabelecendo assim relações entre comportamento das próprias crianças na sociedade para que a criança tenha entendimento do mundo em que vivem, e para que vivem, e para que possam construir aos poucos o seu próprio conhecimento é muito importante que tenham experiências felizes com a literatura infantil interagindo e trabalhando com diversos textos.

É importante que o professor descubra critérios e que saiba selecionar as obras literárias

a serem trabalhadas com as crianças, e com isso alcançar um ensino de qualidade, desenvolver recursos pedagógicos que intensifique a relação da criança com o livro e com seus colegas. Segundo Bettelheim (1996): “Para que a estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade”.

Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (Bettelheim, 1996). estabelecer uma relação dialógica com o aluno, o professor pode trazer a literatura infantil para a sala de aula, e assim conseguir com que o aluno, o livro, sua cultura, e a própria realidade relaciona-se entre si, criando condições para que a criança trabalhe com a história a partir do seu ponto de vista, discutindo fatos narrados, e criando novas situações para que as próprias crianças construam uma nova história, que retrate alguma vivência da criança,

ou seja, sua própria história.

Contudo a conquista do pequeno leitor se dá através da relação do livro infantil com a criança, e da prazerosa sensação que a criança tem ao misturar, o sonho, a fantasia e a imaginação numa realidade única, isso leva a criança a vivenciar as emoções da história e a introduzir em situações da realidade. o primeiro contato da criança com o ambiente escolar vem sendo cada vez mais precoce, as crianças tem sido apartada do conteúdo imaginário, do brinquedo, do gratuito, e a criança é cobrada de um conhecimento que alguém estabeleceu “que ela deve saber o que quem elas cobram o seu espaço para a fantasia, a sua necessidade de vivenciar a criatividade e de exercer exercitar o prazer de vida?”.

Seja como for o lúdico, a fantasia são os meios de expressão fundamentais para a criança: expressão simbólica de experiências e desejos. esse é dado pela literatura infantil, em especial pelos contos de fadas, a criança busca os elementos que irão possibilitar a construção do seu imaginário. Neles a criança irá projetar seus desejos, seus temores, seus sonhos. a escola possa contribuir para restaurar a convivência com o lúdico, é preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados e que cada uma delas irá pelo tipo de aquisições verificadas, projetar ou identificar-se com os personagens apresentados, tornando-os modelos de vida na educação infantil é o período preparatório para a alfabetização. o período em que a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura da construção de símbolos, do desenvolvimento da linguagem oral .

A percepção que permite o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras (MORTATTI, 2000). assim tomando por base os interesses da leitura, dos alunos, devemos sempre ter o cuidado de não limitar a leitura dos livros. Sempre que indicada uma temática, esta não deve ser exclusiva. O educador pode abrir novas possibilidades de exploração do livro. o professor deve provocar a participação dos alunos através de perguntas enquanto lê, mostrando as ilustrações e / ou fazendo pausas que permitam a interpretação das crianças.

Mediante a realização do trabalho posso concluir a grande importância da literatura nas séries iniciais, pois é através do estímulo do professor com a leitura que a criança cria autonomia

para agir, discutir, realizar e proporcionar aprendizado. Muito se discute sobre a importância da literatura nas séries iniciais, os livros chamam a atenção das crianças desde muito pequenas, percebo a alegria e o entusiasmo dos bebês ao verem as figuras nos livros, principalmente os articulados.

A escola tem papel fundamental na literatura, introduzindo a criança no mundo mágico dos livros. Ao ouvir histórias as crianças experimentam muitas emoções e sempre querem senti-las de novo, e por diversas vezes pedem a releitura da história onde a literatura infantil proporciona às crianças o desenvolvimento de várias habilidades como o aumento de vocabulário, referências textuais, reflexão e criatividade.

Introduzir as crianças no mundo das ideias, do lúdico a literatura traz possibilidades de troca e desenvolvimento da capacidade de expressão, é importante que as escolas tenham um espaço onde os livros estejam ao alcance das crianças, que os textos atendam diferentes faixas etárias e que as crianças possam manuseá-los e escolher seus preferidos de suma importância que o momento de ouvir histórias seja diário a instituição escolar é cada vez mais precoce, a criança é cobrada desde muito cedo e a literatura ajuda e muito nesse momento tão importante em suas vidas, a escola para fazer esse trabalho deve pensar que não se tem só uma criança, mais várias crianças com variados modelo de vida.

A literatura desenvolve a imaginação, ela conduz a criança para o aprendizado e um costume para a leitura. com o livro deve ser iniciado desde cedo para que as crianças tenham entendimento do mundo em que vivem e assim construam seus próprios conhecimentos a criança que cresce ouvindo histórias torna-se um adulto leitor.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENEDETTI, Lúcia. Aspectos do teatro infantil. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

AGUIAR, Vera Teixeira Era uma vez... na escola: formando educadores para formar Leitores. Belo Horizonte: Formato,2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil:teoria Análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna,2000.

ANTUNES, Maria Antonieta Cunha.Literatura Infantil-Teoria e Prática. 18.ed.São Paulo:Ática,2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira,1984.

COELHO, NellyNovaes. A Literatura Infantil. 2.ed.São Paulo:Quíron/Global,1982.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil – estudos. Lótus.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil - Teoria, Análise, Didática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Fantasia, Violência e Medo na Literatura Infantil. Conquista: Guanabara, 1969.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NAS SÉRIES INICIAIS. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/283>>. Acesso em: 15- mai.2011.

METODOLOGIAS DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_2795.html>. Acesso em 11 out.2011.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA. Disponível em: <<http://ommi.wordpress.com/2007/09/13/a-importancia-da-literatura-infantil-no-processo-ensino-e-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita/>>. Acesso em 18 de set. 2011.

CONCLUSÃO

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduzi-la.

Nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduzi-la. nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENEDETTI, Lúcia. Aspectos do teatro infantil. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

AGUIAR, Vera Teixeira Era uma vez... na escola: formando educadores para formar

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil:teoria Análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna,2000.

ANTUNES, Maria Antonieta Cunha.Literatura Infantil-Teoria e Prática. 18.ed.São Paulo:Ática,2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira,1984.

COELHO, NellyNovaes. A Literatura Infantil. 2.ed.São Paulo:Quíron/Global,1982.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Lucimeire de Oliveira Soares

RESUMO

O desenvolvimento integral acontece nas pessoas ao longo da vida, aprimora suas habilidades e como resultado do impacto que os fatores ambientais, históricos, sociais e culturais têm. Entre 0 e 6 anos é conhecido como desenvolvimento infantil integral. Já a educação inicial é o processo de ensino-aprendizagem que acontece entre 2 e 5 anos de idade. Nessas idades, as habilidades e habilidades cognitivas, motoras, psicossociais são fortalecidas e aprimoradas. Há muitos anos que se tenta distinguir o desenvolvimento infantil da educação inicial, mas são dois processos relacionados. No Brasil, esses processos estão contemplados na legislação nacional; no entanto, não são considerados pelo Estado como assistência obrigatória e algumas famílias não medem sua real importância. Este artigo visa mostrar a necessidade de fortalecer as políticas públicas para aumentar a cobertura e o acesso aos serviços de educação e desenvolvimento da primeira infância para melhorar as condições de vida de meninas e meninos de 0 a 5 anos.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Infantil; Ensino-Aprendizagem; Impacto.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil e a educação infantil não devem ser abordados como fragmentações etárias sem relação com todo o ciclo de vida. Tudo o que é feito ou não nos primeiros anos de uma pessoa repercute em toda a sua vida.

Entende-se que o desenvolvimento infantil integral é um processo interativo de amadurecimento que resulta de uma progressão ordenada do desenvolvimento das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de linguagem, sócio emocionais e de autocontrole. Esse processo é produto das cargas históricas, sociais e culturais em que o indivíduo se encontra e que contribuem para definir o ser humano. Vygotsky (1956) afirmou, a respeito do desenvolvimento integral do homem, que este tem seus determinantes na cultura, entendida como constituição histórica, bem como nas relações sociais em que esse homem se desenvolve. Por isso, considerava a educação como um instrumento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Esse desenvolvimento, será preciso lembrar, tem ritmos e tempos diferentes entre as pessoas.

[...] corretamente organizado, leva atrás de si para o desenvolvimento mental da criança, desperta para a vida uma série de processos de desenvolvimento que fora do ensino geralmente seriam impossíveis. [...] é, portanto, o aspecto universal internamente necessário no processo de desenvolvimento da criança, não as peculiaridades naturais, mas históricas do homem [...] (VYGOTSKY, 1956).

Com base na teoria da zona de desenvolvimento proximal, desenvolvida pelo próprio Lev Vygotsky, para alcançar níveis mais elevados de relacionamento social, a educação é essencial. Essa teoria afirma que cada pessoa possui 3 zonas de desenvolvimento: a real, entendida como o nível em que o indivíduo se encontra; o potencial, definido como aquela área que o indivíduo pode alcançar. Entre essas duas zonas, existe uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, todo o limiar de desenvolvimento entre o real e o potencial.

Vygotsky assegurou que, para ir da primeira à segunda zona, a potencial, é preciso ter um companheiro ou mediador mais avançado que possa orientar o indivíduo a atingir seu pleno potencial.

[...] devemos determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento infantil. Quando avaliamos a idade mental da criança com a ajuda de testes, estamos sempre nos referindo ao nível real de desenvolvimento. No entanto, uma simples revisão mostra que esse nível de desenvolvimento real não indica com precisão o estado atual de desenvolvimento da criança [...] que, com a ajuda de [...] exemplos, demonstrações, realiza facilmente os testes e ultrapassa seu nível [...]] Aqui encontramos o conceito central necessário para estimular a zona de desenvolvimento potencial [...] com a ajuda da imitação, na atividade coletiva (...) a criança faz mais do que poderia fazer [...] (VYGOTSKY, 1984. Pág. 51)

O desenvolvimento integral da criança é alcançado ou potencializado com uma relação social que permite o fortalecimento de capacidades e habilidades cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais que tornarão o indivíduo em condições mais favoráveis ao desenvolvimento de sua vida. Nesse sentido, uma intervenção precoce e adequada contribui para a promoção do desenvolvimento integral do ser humano.

Inúmeros estudos científicos demonstram a importância do desenvolvimento integral da primeira infância na vida do ser humano. Uma intervenção adequada nas primeiras idades condiciona o alcance das capacidades, habilidades, competências, aprendizagem, níveis de saúde, adaptação, entre outros, ao longo do ciclo de vida. A ciência nos diz que a primeira infância é uma época de grande oportunidade e risco considerável, e sua influência pode durar uma vida inteira. A estimulação imediata e adequada nos primeiros anos de vida pode fazer progressos importantes na redução da distância entre crianças pobres e ricas.

Essa equalização de oportunidades e condições depende do ambiente em que a criança cresce. Portanto, nutrição, cuidados, estimulação adequada (não precoce) e amamentação, entre outros fatores, impactam diretamente no desenvolvimento integral da criança e facilitam as conexões que ocorrem no cérebro.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Como mencionado, as intervenções precoces geram maiores chances de um desenvolvimento infantil integral adequado. Isso significa que a atenção dada aos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade deve ser feita com o intuito de promover e fortalecer suas habilidades e competências para um melhor desempenho ao longo da vida. Deve-se entender que o desenvolvimento integral da criança inclui o desenvolvimento físico, de linguagem, habilidades cognitivas, sociais, emocionais, entre outras. Para isso, requer condições sociais, econômicas e políticas que facilitem saúde, nutrição, segurança, proteção e aprendizado adequados. A interligação desses aspectos aumenta as possibilidades de um maior desenvolvimento integral ao longo da vida.

A importância dos primeiros anos está sendo cada vez mais apreciada em todo o espectro político, e há um crescente reconhecimento de que as famílias, as comunidades, o local de trabalho, o Estado tem um interesse compartilhado, um papel distinto e não intercambiável, na garantia de um desenvolvimento saudável. Esses são aspectos importantes a serem considerados ao analisar o desenvolvimento infantil.

É necessário fortalecer as políticas públicas de desenvolvimento infantil e educação infantil, diversificando os serviços prestados para que uma maior população infantil possa acessá-los. Isso se deve ao desfecho favorável do impacto das intervenções precoces, tanto nas modalidades presenciais quanto nas visitas domiciliares. Além disso, há evidências suficientes para apoiar a premissa de que as crianças que frequentam os serviços de desenvolvimento infantil são mais propensas a adquirir habilidades e habilidades suficientes para a escola e a vida. O impacto das intervenções precoces gera resultados relevantes no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, bem como na sua saúde.

Como sabemos, as experiências que uma criança vive tanto no ambiente familiar quanto em outros ambientes como a escola são fundamentais. Nesse sentido, a educação inicial tem um papel importante na construção de certas habilidades cognitivas e sociais.

Seu impacto é observado no bem-estar físico e motor, nas habilidades de linguagem, na compreensão de conceitos matemáticos, na capacidade de manter a atenção e autorregular o próprio processo de aprendizagem e as emoções, entre outros.

Numerosos estudos sugerem que a capacidade de compreender e decompor as palavras em seus sons fundamentais e ser capaz de manipulá-los em crianças pré-escolares tem impacto no desempenho em tarefas de leitura e escrita no ensino fundamental.

Quanto à matemática, a abordagem de conceitos como conhecimento de números e ordinalidade desde o nível inicial afeta a incorporação de habilidades mais complexas nessa área.

As funções executivas são críticas para o desenvolvimento escolar e social. Essas são funções que, por sua vez, dão origem a outras habilidades importantes, como a capacidade de lembrar as informações necessárias para concluir uma tarefa, filtrar distrações, resistir a impulsos inadequados, manter a atenção, estabelecer metas, planejar como alcançá-las e monitorar o resultado e gerenciar suas próprias emoções e as dos outros.

Esses processos ocorrem lentamente desde a infância até o final da adolescência. Existem diferentes atividades, como brincadeiras imaginativas, brincadeiras reguladas e atividades físicas que ajudam a promovê-las.

É claro que o papel do professor é central no vínculo que eles sabem construir com as

crianças, dando-lhes apoio e fazendo-as sentirem-se seguras e tranquilas.

Os cérebros das crianças precisam se desenvolver em interações com adultos emocionalmente empáticos. A interação entre os pares é muito importante, mas os adultos são a ponte na relação entre as crianças e seu ambiente, mediamos essa relação e em grande medida estimulamos esse vínculo que depende de nós.

Na fase da infância, interpretam-se os primeiros compassos de toda uma personalidade e, claro, de toda uma vida. Aprendemos ao longo da vida, mas é nestes anos que tudo começa a tomar forma. Daí a importância da educação infantil para uma criança e o trabalho de um bom professor neste ciclo.

AS RELAÇÕES ENTRE O JOGO INFANTIL E A EDUCAÇÃO

Antes da revolução romântica, três concepções fazem a relação do jogo infantil com a educação:

1. recreação;
2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos e
3. diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Desde a antiguidade Greco-romana o jogo é visto como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo é considerado “não-sério”, por estar ligado aos jogos de azar, bastante divulgado na época.

A partir do Renascimento o jogo passa a servir para ensinar conteúdos de história, geografia e outros com princípios de moral e ética. No Renascimento as brincadeiras são vistas como forma de desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. O jogo infantil era utilizado nas escolas para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Rabelais (s/d) em sua obra clássica “Gargântua” critica a educação dos sofistas, mostrando que o seu personagem não tem educação. Devido a essa educação inadequada o autor acredita que o jogo tinha característica de inutilidade e futilidade, passatempo, enquanto da educação do sábio pedagogo o jogo é utilizado como instrumento de ensino como, por exemplo, a matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério e o valoriza como instrumento de educação para ensinar os conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado, ou para recuperar as brincadeiras do passado.

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Para Montaigne o jogo é instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Privilegia os jogos que valorizassem a escrita. Mas era Vives-Traité de l'enseignement, 1612, (apud Brougère 1993: 108) - que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, através das seguintes características como meio de expressão de qualidades espontânea ou naturais da criação, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica

e inclinações. Esta concepção mantém o jogo como sendo uma atividade educativa, com sua espontaneidade.

Começa a surgir no Renascimento uma outra concepção de infância, na qual a criança é dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que é expressa através do jogo e esta concepção fica também durante o Romantismo.

O desenvolvimento infantil no Romantismo considera a criança com a alma dos poetas, considera o jogo como forma de expressão. A criança não é só um ser em desenvolvimento, mas com características próprias e também era vista como uma criança que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

No Romantismo surge um novo tipo de pensamento sobre a criança e o seu jogo na visão de alguns pensadores: Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröbel, que consideram o jogo como sendo uma conduta espontânea e livre e um instrumento de educação da primeira infância.

Nos tempos passados, as fases da vida do indivíduo como a infância, a maturidade e velhice são comparadas às da humanidade. Com o Romantismo focando na criança surge a relação entre a infância do indivíduo com a da humanidade, por influência de Rousseau.

Quando se observa as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança do séc. XVIII exige-se o conhecimento que a criança possui como sendo a via de acesso à origem da humanidade. Supondo a existência de uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, que é a idade do imaginário, da poesia, semelhante aos povos dos tempos da mitologia. O jogo é considerado uma forma espontânea, livre, de expressão de tendências infantis.

Começa a surgir no séc. XIX, a psicologia da criança com influência da biologia e faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil. A teoria de Groos considera o jogo como pré- exercício de instintos herdados que fazia a ponte entre a biologia e a psicologia.

Para Groos o jogo era considerado uma necessidade biológica e psicologicamente um ato voluntário (apud Brougère, 1983, p. 182).

O jogo remete-se ao natural, universal e biológico, necessário para o treino de instintos herdados. Dessa forma Groos retoma a ideia de que o jogo é uma forma espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e antecipava sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescentava a vontade e a consciência infantil em buscar o prazer para justificar os processos psicológicos. As teorias da recapitulação e do pré-exercício recebem nova roupagem que dão ao jogo, permitindo com isso a sua divulgação na psicologia e da pedagogia.

Claparède (1956), procura conceituar a brincadeira, recorria à psicologia da criança, com influências da biologia e do Romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha o papel importante do autodesenvolvimento e em consequência do método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É através da brincadeira e da imitação que se dava o desenvolvimento natural que era focado na psicologia e na pedagogia do escolanovismo.

Da mesma forma, os psicólogos freudianos acreditam que a brincadeira infantil pode ser usada para a educação da criança e também para perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa a brincadeira em seu diagnóstico para detectar os problemas que as crianças apresentam.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o linguista Miller. Bruner inicia a sua gestação de sua teoria sobre os jogos. Enquanto Bruner pesquisa os processos cognitivos e a educação, Miller estuda a linguagem. Bruner pesquisa o jogo adotando a mesma identificação da estrutura do jogo à da linguagem.

Chomsky traz a concepção do caráter criativo da linguagem através do conhecimento das regras que a linguagem possui, permitindo com isso infinitas construções de frases. A compreensão das regras gera as sentenças e é possível a criação de novas sentenças a partir de outras regras que era a chave para a compreensão da linguagem e de suas teorias sobre as brincadeiras infantis.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), as brincadeiras infantis estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. Era através da ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre a mãe e filhos, que dava significado aos gestos e que permite que a criança decodifique contextos e aprende a falar. Ao descobrir as regras as crianças aprendem ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna era mais rápida de ser aprendida quando inserida nas atividades lúdicas. Quando a mãe interagia com a criança criava um esquema de interação para comunicar-se e estabelecia com a criança uma realidade compartilhada.

A brincadeira da criança aparece como processo relacionado aos comportamentos naturais e sociais de acordo com os paradigmas que são construídos. Na psicologia os teóricos que abordam o jogo infantil tentam criar novos conceitos a partir da observação da conduta infantil.

Brougère mostra que as metáforas do jogo aparecem em todas as áreas. Para outros autores o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa.

Jean Cazeneuve em seu livro “La vie dans la société moderne”, afirma que o jogo era visto como símbolo de nossa autonomia. Goffman em seu livro “Manicômios, prisões e conventos (1961), mostra que algumas instituições controlam o cotidiano infantil, impedindo a ação livre da criança e sua autonomia”.

Mead (1972) identifica o jogo como sendo uma estrutura heurística nos jogos coletivos como o futebol que apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Com Henriot começa a surgir traços centrais do jogo, uma espécie de definição stricto sensu. Para o autor não se pode chegar ao jogo, sem que houvesse uma conduta (subjéctiva, intencional) e uma situação (objéctiva, constatável). Para que o jogo existisse era preciso que o sujeito tenha a consciência de que estava jogando e que manifestasse uma conduta compatível com a situação. Qualquer tipo de conduta pode ser jogo, se a intenção do jogador estivesse presente.

A realidade exige que os profissionais da educação encarem o lúdico sob duas perspectivas. Os mais tradicionais o veem como uma atividade, especialmente da escola, pois impede no planejamento e na organização, caracterizado pela escolha livre. Por outro lado, os mais avançados adotam uma postura aparentemente evoluída, devendo ser realizados pelos adultos sob o pre-

texto de ocasionar excesso de diretividade.

O educador deve estar presente e pronto para ajudar, quando necessário, criando um ambiente agradável e de confiança para o desenrolar as brincadeiras, deve favorecer os jogos, sugerir estímulos adequados e deixar que as crianças encontrem soluções para os problemas e não oferecer “soluções prontas”.

A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PLENO PARA O DESENVOLVIMENTO

Educação não é oferecer coisas prontas ou dar as respostas certas. Trata-se de mostrar-lhes o caminho para que, com o que aprenderam, sejam protagonistas de suas próprias decisões e de seus próprios erros. Desta forma, eles construirão e desenvolverão sua personalidade e suas capacidades físicas e intelectuais. Isso contribui para o crescimento pessoal e favorece a integração social e profissional.

De acordo com Jean Piaget (1991, p. 35):

a educação não é uma simples contribuição, que se viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social.

Na grande aventura da educação, o papel do educador é muito importante e só supera o de seu ambiente familiar. É fundamental que as crianças se sintam protegidas e valorizadas para que o processo educacional, curricular e emocional, seja eficaz e se torne um verdadeiro motor de desenvolvimento para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Existem valores que nos mostram a importância da educação durante a infância e que sua ausência afetará seriamente o desenvolvimento futuro:

1. Confiança: confiar em si mesmo nos dá a força necessária para enfrentar as adversidades e os problemas do dia a dia, alcançando o sucesso pessoal.

2. Segurança: quando você tem as ferramentas certas para enfrentar diferentes situações, você se sente mais seguro porque tem confiança suficiente em si mesmo para superar qualquer desafio.

3. Capacidade de tomada de decisão: o conhecimento do nosso ambiente e a autoconfiança fornecem-nos os recursos necessários para termos capacidade de tomada de decisão.

4. Felicidade: a confiança em si mesmo, assim como nas próprias habilidades, é a chave para não desistir e alcançar a meta. Atingir os objetivos que nos propomos permite-nos desenvolvermo-nos como pessoas, proporcionando-nos um grande bem-estar e conseqüentemente felicidade.

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. A mente humana torna possível todas as conquistas do desenvolvimento, desde avanços na saúde e inovações

agrícolas até administração pública eficiente e crescimento do setor privado. Para que os países colham esses benefícios plenamente, eles precisam liberar o potencial da mente humana. E não há ferramenta melhor para fazer isso do que a educação.

A Constituição de 1967 dedicou o título IV à família, à educação e a cultura, e assevera nos artigos 168 a 172 o seguinte:

Art.168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 171 - As ciências, as letras e as artes são livres. Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas. (BRASIL, 2015).

Em primeiro lugar, as habilidades fundamentais adquiridas na primeira infância tornam possível uma vida inteira de aprendizado. A visão tradicional de que a educação começa na escola primária aceita o desafio tarde demais. A ciência do desenvolvimento do cérebro mostra que a aprendizagem precisa ser incentivada desde cedo e com frequência, tanto dentro quanto fora do sistema escolar formal. Os programas de saúde pré-natal e de desenvolvimento da

primeira infância que incluem educação e saúde são, portanto, importantes para realizar esse potencial. Nos anos primários, o ensino de qualidade é essencial para dar aos alunos a literacia e a numeracia fundamentais das quais depende a aprendizagem ao longo da vida. A adolescência também é um período de alto potencial de aprendizagem, mas muitos adolescentes abandonam a escola neste momento, atraídos pela perspectiva de um emprego, pela necessidade de ajudar a família ou rejeitados pelo custo da escolaridade.

Crianças e adolescentes aprendem observando, ouvindo, explorando, experimentando e fazendo perguntas.

Estar interessado, motivado e empenhado na aprendizagem é importante para as crianças assim que começam a escola. Também pode ajudar se eles entenderem por que estão aprendendo algo.

A educação deve ter como objetivo essencial valorizar a dignidade humana e contribuir para a formação das pessoas como sujeitos diretos.

Em relação às contribuições para a pedagogia da liberdade e para a sociologia crítica da educação, é possível afirmar em primeiro lugar que toda intervenção educacional - formal ou popular - se fundamenta em uma concepção humanizadora, pronta para atingir os critérios ou explícitos, propósito de afirmar dignidade, respeitar as pessoas como seres dignos e promovê-las como pequenos sujeitos de franqueza; isso deve ser desenvolvido a partir de uma perspectiva de diretrizes humanas.

O fato fundamental de nosso tempo é a invasão gradual do individualismo de princípios - ou liberdade pessoal não regulamentada - em todas as áreas de nossas vidas. Toda certeza moral e comunitária, exceto aquelas que podem ser justificadas por meio de contrato e consentimento, foi transformada em uma pergunta. Todo apego humano parece basicamente voluntário.

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697).

As grandes instituições que moldam o caráter dos seres humanos - a família, a igreja, a comunidade e o país - estão enfraquecidas e ainda em erosão. Os jovens que cresceram nesse ambiente cultural são privados do que é necessário para desenvolver uma postura moral firme - e, com eles, um senso de propósito. Novos alunos chegam à faculdade sem saber quem são ou para que servem suas vidas.

[...] Tornou-se senso comum associar educação à modernidade e à formação do cidadão. Todos dizem que a educação é o elemento constitutivo do futuro; que sem educação nunca seremos modernos; que os países modernos atingiram seu alto grau de desenvolvimento, porque investiram em educação; que a solução para os problemas da exclusão social, da marginalidade e da violência está na educação. (SOUZA, 2009, p. 111).

Os professores, por sua vez, costumavam acreditar que sua principal responsabilidade era moldar as almas: transmitir as verdades embutidas em uma tradição religiosa ou outro código

moral que deveria definir cuidadosamente a vida de homens e mulheres educados. No mínimo, eles acreditavam que deviam abrir os olhos dos alunos para as variadas formas de excelência humana exibidas nas maiores obras da filosofia e da literatura: o santo, o sábio, o poeta, o guerreiro, o inventor, o empresário, o cientista, o estadista.

Por meio desses modelos de grandeza humana, os professores poderiam orientar os alunos a saber quem são e o que desejam fazer. Mas, chegando à faculdade com personagens já formados, esses alunos precisavam menos de orientação do que os alunos de hoje. Naqueles dias, a experiência real dos professores costumava ser uma espécie de irresponsabilidade jovial que acompanhava a impotência moral. Eles podiam dizer o que quisessem sem medo de causar muito dano - ou muito bem. Em muitos casos, os alunos pensavam (com razão) que seus professores estavam basicamente reforçando o que eles já sabiam de uma experiência comunitária mais direta - ou não apenas livresca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança só pode viver sua infância; compreender a infância é competência do adulto. Mas de quem é a vantagem de prevalecer, a do adulto ou da criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança. Mas essas diferenças são geralmente reduzidas ao quantitativo, a uma questão de mero grau. Quando ele se compara a uma criança, um adulto vê a criança como relativamente ou totalmente incapaz de ações ou tarefas que ele mesmo pode realizar. Essas incapacidades podem lançar luz sobre as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**, Rio de Janeiro, Livro Técnico e Científico, 1981, 2a ed.
- BRASIL. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 16 março 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. F
- DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer**, Porto Alegre, 1975.
- CÂMARA, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**, Rio de Janeiro, Edíouro, 1998, 9a ed.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**, São Paulo, Perspectiva, 1993.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
- SOLÉ, Isabel et al. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré- Escola**. São Paulo, Cortez, 2001, 5a ed.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Magda de Lourdes Nunes Borges dos Santos

RESUMO

Este artigo tem por objetivo enfatizar a importância dos jogos na aprendizagem da matemática, ressaltando a sua utilização como uma prática pedagógica alternativa que auxilie o aluno no processo de aprendizagem de uma forma significativa, que contribua para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Neste contexto defende-se um modelo de educação preocupado com a formação de indivíduos críticos, pensantes e autônomos. Assim, a pesquisa contém uma revisão bibliográfica que busca contribuir com a reflexão teórica sobre a importância dos jogos na aprendizagem da matemática, observando que o trabalho com o lúdico configura-se como uma atividade significativa na sala de aula, podendo contribuir para a apropriação do conhecimento das crianças, evidenciando a importância do professor como desencadeador e mediador do processo de construção do conhecimento, buscando práticas pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades do aluno, possibilitando desta maneira caminhos para um desenvolvimento pleno, envolvendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Jogos. Lúdico. Matemática. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article aims to emphasize the importance of games in mathematics learning, emphasizing their use as an alternative pedagogical practice that helps students in the learning process in a meaningful way, which contributes to their intellectual, social and affective development. In this context, an education model concerned with the formation of critical, thinking and autonomous individuals is defended. Thus, the research contains a bibliographic review that seeks to contribute to the theoretical reflection on the importance of games in learning mathematics, noting that working with the ludic is configured as a significant activity in the classroom, which can contribute to the appropriation of the children's knowledge, highlighting the importance

of the teacher as a trigger and mediator of the knowledge construction process, seeking pedagogical practices aimed at meeting the student's needs, thus enabling paths to full development, involving meaningful learning.

Keywords: Games. Playful. Mathematics. Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar a importância dos jogos na aprendizagem de matemática nos ciclos iniciais, tendo como foco o ensino lúdico da matemática através dos jogos, bem como a ação na prática educativa, pois sabemos que as atividades lúdicas nos jogos matemáticos, têm sido muito enfatizadas na Educação Infantil, no entanto, ao chegar ao Ensino Fundamental I, a criança sofre uma ruptura metodológica que conseqüentemente tem levado muitos alunos ao desinteresse pela aprendizagem da matemática, pois não conseguem enxergar o significado entre o que é ensinado, a sua realidade e a forma com que aprende, pois a aprendizagem precisa ser significativa, sendo, portanto, “condição indispensável que vejam a proposta como atrativa, que estejam motivados para realizar o esforço necessário para alcançar as aprendizagens. Vale a pena considerar que em geral é preciso provocar o interesse e que este exige atenção para que ao longo do processo não se dilua.”(ZABALA, 1988, P.96) Desta forma, consideramos que a entrada da criança na escola ,no Ensino Fundamental I, não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido na Educação Infantil, mas uma forma de dar continuidade às suas experiências lúdicas anteriores, para que gradativamente,internalizem os conhecimentos matemáticos.

O educador tem em mãos alguns instrumentos educativos que não são bons nem maus em si mesmos, mas que são basicamente ferramentas que podem ser adequadas para satisfazer determinadas necessidades educativas. Nossa tarefa consiste em conhecer estas potencialidades didáticas, sem renunciar, por princípio, a nenhuma delas, e utilizá-las convenientemente quando for necessário. (ZABALA , 1988, P114) Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa busca verificar a importância dos jogos na aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental I, verificando o desenvolvimento cognitivo que os jogos matemáticos podem proporcionar ao educando, estimulando o cálculo mental, o raciocínio lógico e o desenvolvimento da auto-estima, sendo, um agente integrador entre os educandos e alunos no ciclo inicial, pois os jogos representam um recurso decisivo na integração da criança com o meio, abrindo caminhos para a construção do “real”, tendo como base às estruturas já assimiladas (...) além de sua característica lúdicas, os jogos proporcionam o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, sua afetividade, sua capacidade de solidarizar e, ainda, seu potencial criativo. (CHAMAT,2008,p.116) Ressalta-se ainda o uso dos jogos como uma ferramenta metodológica que, pode despertar o interesse do aluno para a aprendizagem da matemática, além de compor uma significativa parceria, (a matemática e os jogos) que sem perder as competências da lógica, traz consigo a possibilidade de aprender brincando, através de situações desafiadoras, agradáveis e prazerosas.

O ENSINO DA MATEMÁTICA DURANTE AS ÚLTIMAS DÉCADAS

Durante muitas décadas, o ensino Tradicional da matemática esteve presente na sala de aula, que com seus métodos clássicos, envolviam a repetição de algoritmos, a transmissão de conceitos prontos e acabados, a memorização da tabuada e a reprodução dos conteúdos, situações de aprendizagem que, segundo FREIRE (2005), “não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (p.79), contexto este em que os alunos produziam cópias e realizavam exercícios de fixação para comprovar a efetivação do aprendizado, sendo que

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. (...) atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação(...) (MIZUKAMI,1986,p.11)

Nessa abordagem educacional o professor é visto como o centro do processo e detentor do saber, a aprendizagem nesse tipo de ensino é transmitida pelo professor, porém, não é apropriada nem construída pelo aluno, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher os educandos’ dos conteúdos de sua narração.” (FREIRE, 2005,p.65).

Dessa forma

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (...) Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. (FREIRE, 2005, p.66)

No entanto, esse método educacional fez com que o aprendizado da Matemática se transformasse em uma tarefa árdua para a maioria das crianças e adolescentes que frequentam a escola em nosso país, fazendo com que o medo e a ansiedade predominassem entre a relação do educando e o ensino da Matemática. Além disso, o pensamento lógico-matemático, supervalorizado no contexto escolar, excluía de certa forma aqueles que não faziam parte desse grupo, desconsideravam o fato de que “nem todas as pessoas tem os mesmos interesses e habilidades, nem todos aprendem da mesma maneira,(...) ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido”. (GARDNER, 1995,p.16)

No entanto, apesar dessa evidência, tem se buscado sem sucesso, uma aprendizagem em Matemática pelo caminho da reprodução de procedimentos e da acumulação de informações; nem mesmo a exploração de materiais didáticos tem contribuído para uma aprendizagem mais eficaz por ser realizada em contextos pouco significativos e de forma muitas vezes artificiais. (PCN– MATEMÁTICA, 1997, p. 38).

Na realidade, acreditava-se que aprender era o mesmo que memorizar, repetir, fazer tal qual foi ensinado, não levando em conta que o aluno pode e deve intervir e contribuir em sua aprendizagem, não sendo um mero receptor de forma passiva e conformista, mas uma pessoa interessada e atuante na apropriação do conhecimento, pois

O crescimento pessoal dos alunos implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que deverão de se desenvolver. Impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas e cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes da que foram aprendidas. (ZABALA, 1988, p. 102)

Segundo afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Matemática, (1997, p.24) “a matemática tem sido apontada como a disciplina que mais contribui para a elevação das taxas de retenção” nas escolas brasileiras, como também tem funcionado como um filtro para selecionar os alunos que irão concluir ou não, o Ensino Fundamental, caracterizando-se assim, uma exclusão ou estigmatização dos alunos que não conseguiam um bom desempenho, evidenciando posteriormente, a sua retenção ou evasão escolar, diante de um ensino distante da realidade, responsável pelo insucesso e desânimo pela aprendizagem, pois

(...) defendia-se uma educação baseada numa estratificação de indivíduos em faixas etárias, e em níveis de desenvolvimento intelectual, ignorando totalmente as experiências e expectativas de cada indivíduo, incorporadas à sua história individual e coletiva. Como objetivos específicos da educação matemática recorria-se a argumentos insustentáveis pela sua generalidade, tais como ajudar a desenvolver um bom raciocínio, e pensar com lógica e clareza. O elenco de conteúdos propostos para atingir esses objetivos era um desfile de conteúdos mortos, e portanto inúteis, transmitidos com uma metodologia mistificada e mistificadora. (D’AMBROSIO, 1997, p.89)

SCHLIEMANN (2010) afirma que “há no ensino escolar da matemática uma ênfase nas regras, na sintaxe, muito mais do que no significado (...) (p. 147), desconsiderando que “um modelo matemático ensinado nas escolas mas também utilizado no dia-a-dia é a combinatória (...)” (p.86) que “além de fazer parte do ensino formal de matemática, é utilizada fora da escola em diversas situações de jogos, brincadeiras ou trabalho (...) (p. 87)” considerando que o conhecimento matemático é construído tanto pela experiência como pela reflexão, sendo necessário, portanto, que

(...) Ao discutirmos a posição da matemática no ensino, temos necessariamente que levar em consideração a sua própria evolução, tanto no que se refere aos conteúdos transmitidos, quanto aos métodos, atitudes e mesmo comportamento associados ao pensar, fazer e praticar matemática. (...) (D’AMBROSIO, 1998, p.49)

Buscando ampliar o estudo da Matemática, que aparentemente apresenta uma visão apenas cognitiva do conhecimento, para um trabalho que incorpore a formação integral do educando, em suas dimensões afetivas, ética e socioculturais se faz necessário que as práticas educativas sejam revistas, refletidas e reelaboradas, com o objetivo de valorizar a matemática do dia-a-dia,

pois “a construção de papagaios, de aviõezinhos de papel, os resultados de jogo de futebol e, naturalmente, o noticiário econômico – todos dão grandes oportunidades de se discutir matemática” (D’AMBROSIO, 1997,p.102) (...) Isso nos leva ao que chamamos de etnomatemática e que restabelece a matemática como uma prática natural e espontânea (...) (D’AMBROSIO, 1998, p.31) .

Segundo D’AMBROSIO (1998), o conceito de etnomatemática se constitui em uma conceituação muito ampla do etno e da matemática. Etno se refere a grupos culturais e inclui memória cultural, códigos, símbolos, mitos e até maneiras específicas de raciocinar e inferir, como do mesmo modo a matemática possui um significado amplo, pois inclui contar, medir, fazer contas, classificar, ordenar, inferir e modelar. Desse modo, a etnomatemática se situa em uma área de transição entre a antropologia cultural e a matemática academicamente institucionalizada, pois reconhece que há muitas maneiras de matematizar, abrindo caminho para uma matemática diferenciada nos sistemas educacionais, acreditando que cada indivíduo tem seus modos e maneiras pessoais de comparar, classificar, quantificar, medir e organizar, sendo portanto, a matemática espontânea e parte integrante da vida e, deve ser aprendida de maneira dinâmica, desafiante e divertida, motivada pelo ambiente social e cultural em que se encontra o indivíduo.

A etnomatemática tem como objetivo principal que o aluno aprenda utilizando recursos e questões dos contextos sociais e culturais e considera “o manejo de hipóteses e resultados prévios muito importantes para se alcançar novos resultados para o desenvolvimento do raciocínio” (D’AMBROSIO, 1998, p.18) , como também, as estratégias de ensino que variam de acordo o contexto e a realidade em que a disciplina é ensinada, considerando um dos maiores erros que se pratica na educação, a desvinculação da matemática das outras atividades humanas, ou seja, do cotidiano, pois como também afirma SCHLIEMANN (2010) “ao tentar resolver um problema prático envolvendo conceitos matemáticos, os indivíduos buscam encontrar uma resposta relacionada a sua experiência diária (...)”.

Entretanto, embora tais descobertas

(...) As práticas etnomatemáticas ainda estão desvalorizadas no sistema escolar, em todos os níveis de escolaridade e até mesmo na vida profissional, (...) na maioria dos casos, consideradas irrelevantes para o conhecimento matemático. (D’AMBROSIO, 1998, p.35)

D’AMBROSIO (1998) afirma que “a melhor maneira de se ensinar matemática é mergulhar as crianças num ambiente onde o desafio matemático esteja naturalmente presente”(p.30) . Para tanto, o professor deve trabalhar com atividades orientadas, motivadas e induzidas a partir do meio em que vive, e conseqüentemente refletindo sobre os conhecimentos adquiridos anteriormente.

(...) Isto quer dizer que o ensino não pode se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho. (ZABALA, 1988, p.97).

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

OS JOGOS E A MATEMÁTICA

Facilitar a aprendizagem através dos jogos, não se constitui em algo novo, pois segundo CHAMAT (2008) “o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos.(...)” (p.148). Ressalta ainda que, “o jogo é necessário ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o sujeito, principalmente como forma de assimilação do real”. (CHAMAT, 2008, p. 148).

Para a autora, os jogos tem duas importantes funções, que é a de consolidar os esquemas já formados, como também dar prazer ou equilíbrio emocional à criança. Considera ainda que, o jogo não é um simples brinquedo, mas um instrumento que, aliado ao conhecimento formal, propicia uma vinculação com o conteúdo escolar. (CHAMAT, 2008, p.149)

Todo esse cenário exposto no capítulo anterior nos leva a observar que os jogos e a Matemática podem fazer uma significativa parceria no Ensino Fundamental I, pois sem perder as competências da lógica, é possível aprender brincando, através de situações desafiadoras, agradáveis, prazerosas e significativas que os jogos podem proporcionar, além de ser uma situação de aprendizagem em que dificilmente o aluno fica passivo, pelo contrário, ele participa motivado, não apenas pelo ato de brincar, mas também, pelos incentivos dos colegas, socializando os conhecimentos e descobertas uns com os outros, pois

Quando ensinamos número e aritmética como se nós adultos, fôssemos a única fonte válida de retroalimentação, sem querer ensinamos também que a verdade só pode sair de nós. Então a criança aprende a ler no rosto do professor sinais de aprovação ou desaprovção. Tal instrução reforça a heteronomia da criança e resulta numa aprendizagem que se conforma com a autoridade do adulto. Não é dessa forma que as crianças desenvolverão o conhecimento do número, a autonomia ou a confiança em sua habilidade matemática. (KAMII, 1993, p.62).

Durante o uso de jogos o aluno pode demonstrar se o assunto trabalhado foi bem assimilado ou não, tornando o momento propício para que o professor observe e tente detectar as dificuldades dos educandos em relação ao conceito abordado, sem contar que durante o desenrolar de um jogo, o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando de forma clara o que pensa ao elaborar suas perguntas ou conclusões, sem necessariamente necessitar da interferência ou aprovação do professor, pois no jogo a criança se sente livre para aprender, acertar, mas também para errar, pois o processo ensino/aprendizagem constitui-se de variáveis questões, incluindo também o erro, que segundo MACEDO (2010) “quando se considera o processo, ignorar o erro é supor que se pode acertar sempre na ‘primeira vez’; é eliminá-lo como parte, às vezes inevitável, da construção de um conhecimento, seja de crianças, seja de adultos(...)” (p.29)

GIMENES (2000) afirma,

Os erros são considerados como as ações da criança que as afastam ou prejudicam no resultado desejado (...) .São reconhecidos pelo sujeito de algum modo, daí seu caráter construtivo. Assim, um erro corrigido pelo próprio jogador pode ser mais fecundo que um acerto imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas conseqüências fornece novos conhecimentos, e a comparação entre dois erros lhe dá novas idéias. (...) (p. 27)

O trabalho educacional realizado de maneira lúdica, utilizando os jogos como ferramenta no ensino da Matemática, proporciona ao aluno, portanto, o prazer de ser ativo, pensante, questionador e reflexivo, como também, uma maior receptividade no que diz respeito à disciplina, pois “(...) uma criança que pensa ativamente , à sua maneira , incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança,(...)” (kamii, 1993, p. 41) .

Dessa forma, a criança é levada a tomar gosto por estar na escola e, aos poucos, sentirá que aprender Matemática não depende de tortura e que não é preciso desvincular sua vida dos acontecimentos da sala de aula.

Particularmente em matemática, parece que há uma fixação na idéia de haver necessidade de um conhecimento hierarquizado, em que cada degrau é galgado numa certa fase da vida com atenção exclusiva durante horas de aula, como um canal de televisão que se sintoniza para as disciplinas e se desliga acabada a aula. Como se fossem duas realidades disjuntas, a da aula e a de fora da aula. (D’AMBROSIO,1997, p.83)

É preciso considerar também que a utilização dos jogos na educação melhora o modo de ensinar, o modo de avaliar e também o modo de aprender, mudando a visão do aluno em relação à educação, pois segundo o PCN de Matemática (1997) “a matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação”.(p.31).

Além disso, o jogo, dependendo de como é conduzido, pode ativar e desenvolver os esquemas de conhecimento, que vão colaborar para uma boa aprendizagem, como observar e quantificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir, pois

(...) o jogo, quando o sujeito nele se envolve, é uma situação privilegiada para a consciência dos aspectos que demandam correções, o que acarretará, cedo ou tarde, uma superação da fase anterior em que a criança se encontrava. (...) (ALENCAR, 2001, p.136)

Assim também, o jogo, se convenientemente planejado, se torna um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento, no entanto, “A ideia que está por trás do trabalho com jogos é descobrir sua riqueza para transformá-lo em um instrumento pedagógico ou psicopedagógico, não como substituto do que já se utiliza, mas como um recurso complementar (MACEDO, 2010, p.107)“. Por isso o uso do jogo somado à curiosidade existente na criança, desperta o interesse, envolve o aluno e muda a rotina da classe, o que nos permite afirmar que a aprendizagem através dos jogos, permite o aluno vivenciar um processo interessante e diversificado.

Vale ressaltar que o uso dos jogos em sala de aula também desenvolve o cálculo mental, fazendo com que o educando se sinta encorajado a pensar de forma autônoma, pois durante a utilização dos jogos, é possível tomar notas dos procedimentos de cálculos utilizados pelas crianças, favorecendo, portanto, posteriores discussões entre os alunos sobre as vantagens e desvantagens das estratégias utilizadas.

Segundo MACEDO (2005)

(...) jogar pode ser uma atividade interessante para motivar os alunos a mobilizarem recursos e superarem desafios, numa situação em que agir sem pensar, sem planejar e sem respeitar os limites não serve, não produz bons resultados, os quais ela quer realmente conquistar (...) (p.36)

No entanto, o trabalho com jogos requer uma organização prévia e uma reavaliação constante. Por isso, o professor deve trabalhar jogos na sala de aula, mas é preciso que se faça um planejamento, tendo em mente os objetivos desse trabalho, para que o aluno adquira conceitos importantes e para que o jogo não sirva apenas como um instrumento recreativo, mas como um instrumento facilitador da aprendizagem, “(...) assim, não basta jogar, mas é fundamental aproveitar alguns momentos de jogo para criar situações-problema a serem solucionadas pela criança, ou seja, transformar certas situações em questões a serem analisadas. (...)” (SISTO, 1996, p.164)

Dessa forma,

As atividades que envolvem o jogo na aprendizagem devem despertar o interesse e o desenvolvimento do aprendiz. Por esse motivo faz-se necessário adequar cada jogo ou situação problema ao lúdico, ao período de desenvolvimento do pensamento operatório que o aprendiz dispõe. (CHAMAT, 2008, 115)

Nesse sentido, os jogos devem ser escolhidos de forma a estimular a resolução de problemas, respeitando o potencial de cada criança e o seu interesse. Essas atividades devem ser coerentes e compatíveis com a faixa etária, respeitando o desenvolvimento do aluno e por isso o professor deve ainda levar em conta a diversificação de situações e novas propostas que enriquecerão o planejamento.

Portanto, compete ao professor organizar a sala de aula, de modo a torná-la um ambiente propício para que o aluno sinta-se parte integrante do processo ensino e aprendizagem, interagindo de maneira participativa e não mais como agente passivo ou ausente, pois

(...) quando joga, a criança dá outras informações a serem consideradas, tais como: que tipo de postura adota, como se relaciona com os parceiros, quais reações apresenta e como lida com os materiais. Por exemplo, no que se refere à postura, é possível observar se é passiva, preferindo agir de acordo com o que o adulto espera (mesmo que isso a faça perder) ou, se reage, mostrando sua força, independente de quem seja seu adversário. (SISTO, 1996,164)

MACEDO (2005) afirma que “praticar jogos – e principalmente, refletir sobre suas implicações – pode ajudar a recuperar o ‘espírito do aprender’ que está escondido nos conteúdos escolares (...)” (p. 106), no entanto, muitos professores pensam que incluir jogos nos planeja-

mentos é perda de tempo. Para esses professores, a escola é um lugar de trabalho, entendendo como trabalho o ato de preencher inúmeras folhas de exercícios, sem considerar o interesse dos alunos por esse tipo de atividade, pois ainda não possuem a visão de que com o lúdico a criança aprende tão bem ou até melhor do que com qualquer atividade tradicional, limitada a livros didáticos e cadernos, pois

Ao preencherem as páginas de cadernos de exercícios, as crianças fazem apenas seu trabalho e não examinam a maneira de pensar das outras. Além disso, quando terminam sua folha elas a devolvem à professora para que esta julgue a correção de cada resposta. Tal dependência da autoridade do adulto é ruim para o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da lógica da criança. Nos jogos em grupo as crianças estão mentalmente muito mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber se o seu raciocínio está correto ou não. (KAMMIL, 1993, p.63)

Segundo MACEDO (2005) “a ação de jogar, acompanhada de uma conversa sobre a importância de pensar antes de fazer, pode ser bastante frutífera(...)” (p.29), sendo, portanto, necessário reconhecer que no desenvolvimento dos jogos e atividades, o professor poderá intervir colocando novas questões e organizar junto com os alunos o conhecimento construído, pois

(...) Se a criança apropriar-se dos recursos favoráveis que utiliza para jogar, graças às intervenções, poderá transferi-los para outros contextos. Essa aprendizagem possibilita gerenciar ou monitorar suas ações e atitudes em prol de um desempenho satisfatório e, portanto, adequado às exigências escolares.(MACEDO, 2005,p.61)

Vale ressaltar que o jogo só é educativo quando o educador o desenvolve com objetivo e intencionalidade, pois caso contrário, corre o risco de se transformar em apenas uma brincadeira, sendo, portanto, de fundamental importância, a presença do professor nas atividades com jogos, pois ao acompanhar as crianças na atividade, o professor pode observá-las para poder intervir quando necessário, assegurando dessa forma, um jogo que apresenta desafios reais para as crianças.

SISTO (1996) afirma que:

O papel do adulto é fundamental quando acontecem atividades com jogos em sala de aula (...). Sua posição deve ser, antes de tudo, de investigador do modo de pensar da criança, para ajudá-la a compreender os conteúdos escolares e a superar suas dificuldades. (p.165)

No entanto, o que vai promover uma boa aprendizagem é a discussão e a troca de conhecimentos que o jogo proporciona, pois segundo SISTO (1996), “o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro”(p.119), ou seja, a interação que o jogo proporciona entre os educandos, por ser troca entre iguais, favorece a aprendizagem, sendo, portanto, uma forma de se apropriar do conhecimento do outro.

É importante ressaltar que o papel do educador em nosso século é o de mediador nos processos de aprendizagem, que segundo MEIER (2007) “(...) mediação não é ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação. (p.57)

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (MEIER,2007, p.72)

Portanto, cabe ao professor inovar nas metodologias no ensino dos conteúdos escolares. É nesse contexto que os jogos entram em cena, pois através deles é possível ensinar e aprender de maneira lúdica e prazerosa.

No entanto, alguns cuidados devem ser tomados pelo professor, ao selecionar os jogos que serão aplicados como recurso pedagógico, pois o grau de dificuldades das atividades não podem ser muito pequeno, pois dessa forma o aluno não se sentirá desafiado a solucionar o problema, também não pode ser muito difícil, além das capacidades do educando, ao ponto de fazê-lo perder o interesse em participar da atividade, sentindo-se incapaz e inseguro , ou seja, segundo SISTO (1996) “o jogo pode ficar pouco interessante em pelo menos dois casos: se a tarefa proposta for muito difícil ou impossível de ser cumprida, ou se for muito fácil , tornando-se , por isso, aborrecida e entediante. (...)” (p.166)

Dessa forma,

Algo só é obstáculo para alguém se implicar alguma dificuldade, maior ou menor, que requeira superação. Para isso, é necessário: prestar mais atenção, repetir, considerar algo com mais força, pensar mais vezes ou mais profundamente, encontrar ou criar alternativas. Lúdico, nesse sentido, é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto. (...) (MACEDO, 2005, p. 18/19)

Nesse sentido o jogo deve ser adaptado às reais necessidades e potencial do aluno, pois segundo ZABALA (1988) “(...) O mesmo exercício não serve para todos: deverá se apresentar para cada um os exercícios mais apropriados; exercícios que deverão estar seqüenciados de forma adequada, segundo seu nível de dificuldade. (...)” (p.192), ou seja, é necessário

Promover situações em que os alunos se sintam desafiados na execução de suas tarefas. Se uma tarefa é difícil ou fácil demais, o aluno perde a vontade de executá-la. Por outro lado, se a tarefa for muito simples ou muito complexa, da mesma forma a motivação pela execução acaba, ou pelo menos é muito diminuída. (...) (MEIER, 2007, p. 156)

Portanto, é de fundamental importância que o jogo não se torne em algo obrigatório, mas que seja espontâneo, ou seja, que os alunos sejam livres para interagir, trocar conhecimentos, usar sua criatividade no desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, o professor não deve esquecer de estabelecer regras que, podem ou não ser modificadas no decorrer de uma rodada, levando em consideração que,

Quando a criança começa realmente a submeter-se às regras e a praticá-las, uma nova concepção é estabelecida, a regra pode ser mudada, porque a verdade não se encontra na tradição, mas

no acordo mútuo entre os parceiros e na reciprocidade. (...) (SISTO, 1996, p.148)

Os jogos despertam a atenção, motivam o estudo, principalmente de conceitos que muitas vezes são considerados desinteressantes. Um exemplo do poder dos jogos é o tempo que muitas crianças e adolescentes passam em frente ao computador ou televisão jogando vídeo-game. No entanto, a idéia de utilizar jogos como ferramenta metodológica no ensino, continua muito controversa, e em muitos casos ainda desconhecida, pois se ignora que através dos jogos é possível tornar uma aula monótona em uma aula muito prazerosa e divertida sem perder o foco do que se pretende ensinar, alimentando assim, uma das principais causas de dificuldade de aprendizado, que é o fato da escola não falar a mesma “linguagem” dos alunos, pois

Escola obrigatória que não é lúdica não segura os alunos, pois eles não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva, pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissões que eles nem sabem o que significam. As crianças vivem seu momento. Daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. (...) (MACEDO, 2005, p. 17)

Cabe então, agregar ao ensino, novas maneiras de trabalhar com a matemática, pois segundo o PCN de Matemática (1997) “(...) conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática (p.42), pois

(...) Se tivermos crianças criativas, precisamos de aulas com abertura para a criação. Se quisermos alunos autônomos, precisamos de aulas que propiciem e fomentem a decisão do aluno e sua conseqüente responsabilização. A esperança de que o aluno “ao final do processo” seja cidadão, autônomo, criativo, independente e tantas outras características fundamentais para a vida na sociedade atual, será totalmente frustrada se essas características não forem construídas no próprio processo de educar. (MEIER, 2007, p.19)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os argumentos apresentados, podemos considerar que, utilizar jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, funciona como um mecanismo muito importante, eficiente e de resultados significativos para todos aqueles que deles fazem um uso adequado.

Os jogos são ferramentas cabíveis e palpáveis a educação matemática sendo de grande utilidade no dia a dia escolar, pois quando o professor utiliza jogos na sala de aula, as crianças se sentem mais motivadas e as aulas tornam-se mais prazerosas. Os jogos permitem que o aluno construa o conhecimento brincando através de suas experiências cotidianas e também permite que esteja alerta para relacionar as experiências adquiridas através dos jogos com as situações do cotidiano e da sala de aula, e ainda faz com que aprenda a trocar idéias com os colegas, agindo com respeito mútuo, tornando-se confiante em sua habilidade de pensar com independência, na construção do seu próprio conhecimento, como também dos valores morais, sociais e culturais. O uso dos jogos também permite ao educando enfrentar conflitos, criando novas relações

que melhor expliquem a realidade em que vive, fazendo com que passe a tomar decisões por si mesmo a partir da capacidade de levar em conta fatores relevantes, posicionando-se de forma a defender seu ponto de vista. Também desenvolve a capacidade de crítica e autocrítica, do pensamento criativo e transformador. Contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo na construção do próprio conhecimento, além de aprimorar o raciocínio lógico através da atuação do aluno sobre os fatos e posterior reflexão sobre as relações criadas em sua mente. Portanto, o uso dos jogos faz com que o aluno seja capaz de aprimorar suas formas atuais de conhecimento, à medida que reelabora seu próprio saber, percebendo, portanto, que aprender matemática, pode se transformar em um processo simples e que pode ser muito prazeroso.

Cabe ainda ressaltar que, não existe uma idade específica para se trabalhar com jogos em sala de aula, sendo apropriado às mais diversas faixas etárias, contanto, que sejam feitos os ajustes e adaptações necessárias, contemplando, dessa forma, aos mais diversos níveis e ritmos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. S. Soriano de (organizadora). *Novas Contribuições da Psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem*, 4^o edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CHAMAT, Leila Sara José. *Técnicas de intervenção Psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagens*, 1^o edição – São Paulo: Vetor, 2008, 150p

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da teoria à prática*, 2^o edição. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *Etinomatemática*, 5^o edição, São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 43^o edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIMENES, Beatriz Picolo. *O jogo de regras nos jogos da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes*. São Paulo: Vetor, 2000.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 17^o edição, Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MACEDO, Lino de. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *4 Cores Senha e Dominó – Oficinas de jogos em uma Perspectiva Construtivista e Psicopedagógica*, 6^o edição, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MEIER, Marcos, GARCIA, Sandra. *Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsk*, 7^o edição, Curitiba: Edição do autor, 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo, EPU, 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIAGET, Jean. *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho e representação*, 3^o edição, Rio de Janeiro. Editora S.A, 1990.

_____. *O juízo Moral na criança*, 4^o edição, São Paulo: Summus editorial, 1994.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias. *Na vida dez, na escola zero*, 15^o edição, São Paulo: Cortez,

2010.

SISTO, Fernandes. Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar, 10ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZABALA, Antoni. A prática Educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Magda de Lourdes Nunes Borges dos Santos

RESUMO

A finalidade do presente artigo é mostrar a importância do conceito de avaliação e seu desenvolvimento prático em sala de aula. Objetiva levar os profissionais da educação a refletirem sobre as diversas oportunidades de aprendizagem que essa ferramenta oportuniza através de seus instrumentos, contribuindo de forma prática e efetiva na excelência do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização. Muitos autores falam sobre a importância da avaliação, trazem grandes contribuições através de seus estudos e resultados obtidos, assim como a prática do professor em sala de aula e os conceitos que trazem sobre a avaliação e suas vertentes.

Palavra Chave: Avaliação, aprendizagem, ensino, aluno, professor.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the importance of the concept of evaluation and its practical development in the classroom. It aims to lead education professionals to reflect on the various learning opportunities that this tool provides through its instruments, effective in excellence in student learning development in the literacy cycle. Many authors talk about the importance of evaluation, make great contributions through their studies and results obtained, as well as the teacher's practice in the classroom and the concepts they bring about evaluation and its aspects.

INTRODUÇÃO

LIBÂNEO (1994, P.195) afirma que: “ a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico - didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”. A realização de uma avaliação feita pelo professor deve ter intencionalidade, são suas intenções que dará a direção do trabalho que deve ser retomado e realizado, os percursos didáticos que devem ser seguidos para se alcançar os resultados esperados de

aprendizagem. O aluno não pode ver a avaliação como uma punição e sim como um meio de rever seus erros, aquilo que não conseguiu aprender ou construir no decorrer do processo de aprendizagem. A avaliação deve ser vista como uma oportunidade de retomada de desafios que ainda não foram cumpridos.

Muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade social, o que acarreta estigmas na aprendizagem, pois quando chegam à escola trazem consigo diversas dificuldades, entre elas a de aquisição e construção do conhecimento. A avaliação escolar não deve servir somente para medir o conhecimento adquirido pelo aluno no decorrer do processo, mas deve servir para a formação pedagógica do docente, conhecer os alunos é tarefa fundamental, pois o professor avaliará o mesmo com mais precisão, levando em conta o tipo de avaliação que o professor quer, claro que contamos com fatores externos, o que obriga também a pensar nas questões externas sistematizadas que são cobradas através das avaliações externas. As avaliações nas escolas públicas vêm se tornando cada vez mais difíceis devido ao grande número de alunos que frequentam a sala de aula. O professor enfrenta dificuldades de analisar os alunos, individualmente, para tentar suprir suas dificuldades e preferem avaliar atribuindo-lhes números, que por sua vez, não pecará tanto na sua árdua tarefa de avaliar. Porém a avaliação feita pelo professor no ciclo de alfabetização deve abranger principalmente o individual, é uma forma do professor conhecer as relações de conhecimento e aprendizagem do educando, ter um bom relacionamento com seus alunos e conhece-los implica em avaliar com precisão. No momento em que usa a avaliação escolar o educador deve ter a intencionalidade e sensibilidade de analisar o conhecimento construído e identificar os problemas de ensino aprendizagem, tendo a certeza que a aprendizagem pode ser construída de diversas formas. A qualidade do resultado da avaliação deve ser o ponto de partida para a construção da aprendizagem junto ao aluno.

AValiação NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ribeiro (2011) considera que historicamente a avaliação possui um caráter excludente e punitivo, assumindo, com isso, um viés disciplinar. Na contemporaneidade há o surgimento de inúmeras discussões acerca de processos avaliativos menos seletivos, em que o foco é no pressuposto formativo. A avaliação diagnóstica segundo a autora, contribui com o planejamento pedagógico, pois não serve somente para medir a aprendizagem, é um instrumento que conduz o professor na intencionalidade de suas ações pedagógicas. A avaliação nos anos iniciais não devem seguir modelos seletivos ou classificatórios, a escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos visando a equidade e acesso de todos.

Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu art. 24, inciso v, alínea “a” que ao tratar da verificação do rendimento escolar estabelece como critério “Avaliação contínua e acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 8). A LDB garante que os aspectos qualitativos se sobreponha aos quantitativos de uma escola classificatória e excludente, ou seja, analisar a aprendizagem em toda a sua abrangência, considerar e privilegiar nas avaliações as especificidades do aluno, sua dimensão formativa.

Desse modo, podemos observar que a concepção e prática de avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos está em conformidade com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu art. 24, inciso v, alínea “a” que ao tratar da verificação do rendimento escolar estabelece como critério “Avaliação contínua e acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 8). Ainda nesta perspectiva, Marinardes (2009, p. 68) nos fala que “a avaliação classificatória é substituída por modelos de avaliação que evidenciam o seu caráter diagnóstico, contínuo e formativo”.

Os professores precisam se fundamentar em como e por que medir o progresso de aprendizagem dos alunos. Muitos docentes tendem a utilizar provas no final de ciclos, seja ela bimestral, trimestral, semestral para medir o conhecimento do aluno, deixando passar até mesmo sem a intenção a análise dos alunos. O educador precisa ter em mente que avaliar é identificar os conhecimentos e dificuldades do educando durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A análise dos resultados das avaliações associada a observação do estudante em sala de aula serve para o professor identificar o problema de dificuldades de aprendizagem.

Diversos fatores ocasionam dificuldades de aprendizagem, a vulnerabilidade social é um dos fatores mais enfrentados na escola pública, pois o aluno já vem com questões

cognitivas pré definidas, além de dificultar o acesso na escola, enfrentamos ainda as questões de permanência, o que envolve diretamente as políticas públicas educacionais.

Diagnosticar as aprendizagens e necessidades dos alunos requer uma análise para a construção de estratégias que visam ações que definem o grau de dificuldade cognitiva dos estudantes acerca das habilidades específicas. Muitos

são os desafios do professor em sala de aula, principalmente com os distúrbios cognitivos, o baixo rendimento e a intervenção que não corresponde às expectativas.

A busca de soluções para as problemáticas do desenvolvimento de aprendizagem é um desafio primordial na sala de aula, o rendimento do trabalho só será possível através de ações essenciais direcionadas principalmente nas séries iniciais.

A observação e o registro é de fundamental importância para verificar o desenvolvimento da criança, como se relacionam, como recebem as atividades propostas, como desenvolvem as atividades, quais as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades. Durante o processo e conclusão da observação criar oportunidades para que os alunos desenvolvam a aprendizagem, continuar observando, pois dessa maneira consegue-se compreender a maneira que o aluno aprende e quais são suas reais dificuldades.

Mesmo não se tratando da educação infantil, além da observação o registro é de fundamental importância no ciclo de alfabetização. O registro deve ser diário ou semanal, todas as anotações realizadas no decorrer das ações educativas dará ao professor o direcionamento do desenvolvimento de aprendizagem do estudante, dando ao docente a chance de fazer os ajustes necessários para a desenvoltura da criança.

A documentação que o professor adquirir no decorrer do percurso de aprendizagem do estudante durante um determinado período, não deve servir somente para mostrar aos pais, deve

ser visto pelo profissional como um instrumento na produção de ferramentas que ajudam na construção de saberes sobre a aprendizagem da criança e suas necessidades. O portfólio deve ser organizado com as atividades aplicadas ao longo do período. Nesse sentido avaliação ganha o sentido do professor perceber o que o aluno sabe, e o que o educador precisa fazer para ajudá-lo a chegar no objetivo de aprendizagem através de suas práticas pedagógicas.

AValiação DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Com as novas perspectivas de organização de ensino, a mudança mais perceptível foi em relação à avaliação das aprendizagens, pois o trabalho pedagógico passou a ser uma prática diária de investigação e verificação das competências e habilidades dos alunos. Aonde o professor em suas conclusões pedagógicas traça novos caminhos para atingir os objetivos propostos.

A escola deve dar ao educando a oportunidade igualitária para a formação da cidadania, dando a garantia de acesso aos conhecimentos necessários. Partindo desse pressuposto a escola não deve seguir modelos seletivos e classificatórios. A seleção só confirma a negação dos direitos do aluno, tornando-se um ato de violência. A atribuição de notas ou menções nas avaliações dos alunos, é um problema, pois causa um recuo no ensino-aprendizagem. E tudo isso pode ser evidenciado no dia a dia da prática em sala de aula. A avaliação não deve ser vista ou sentida como um julgamento, onde o professor é o juiz que irá julgar se aprova ou reprova o aluno, é uma análise minuciosa do desempenho do mesmo, onde haverá a identificação das dificuldades de aprendizagem para aprimorá-las através do trabalho pedagógico. A escola em ciclos apresenta uma proposta para que seja abandonadas práticas como a atribuição de notas e o uso de provas como critérios de aprovação e reprovação. A avaliação formativa pode ser emancipatória e até mesmo outros modelos de avaliação, que visem a preocupação de garantir a melhoria da aprendizagem, que reorientem o processo de ensino/aprendizagem. O ensino em ciclos tem como objetivo favorecer mudanças nas práticas classificatórias de avaliação da aprendizagem, propõe a reestruturação do trabalho pedagógico no campo do ensino/aprendizagem, aonde o professor através da observação, relatório, documentação e ação pedagógica através desses

A organização da escola em ciclos propõe a mudança sistematizada na formulação das avaliações, ao invés de continuar com as velhas práticas da atribuição de notas e o uso de provas e exames como critérios de aprovação e reprovação, propor uma avaliação formativa, fundamentada na análise da investigação, verificação, observação, registro e documentação, os docentes que utilizam essas modalidades, devem considerar essas modalidades como um feedback para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, buscando refletir e redefinir os objetivos do aprender. Tudo isso buscando reorientar o processo de ensino-aprendizagem, focando nos erros e não nos acertos. O ensino em ciclos propõe mudanças estratégicas nas práticas classificatórias de avaliação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os instrumentos de avaliação são utilizados de forma correta, com objetivos claros e

precisos, beneficia os alunos e os professores na construção de uma aprendizagem de qualidade. Através da construção do portfólio, da observação das atividades, começa-se a analisar os avanços e dificuldades encontrados no decorrer do percurso da aprendizagem. Se o educador se basear somente em provas quantitativas, não conseguirá conhecer seu aluno e nem suas necessidades, quando se avalia a qualidade do desenvolvimento de aprendizagem do aluno, haverá um grande diferencial na compreensão e análise de suas práticas, se o seu trabalho de fato tem o objetivo de crescimento do estudante.

A escola organizada em ciclos é uma facilitador do trabalho pedagógico com as aprendizagens. No ciclo de alfabetização, a observação, o registro e os documentos são fontes analíticas para a construção e abordagem de um ensino/aprendizagem de qualidade. Diversos autores trazem suas opiniões sobre a avaliação como um meio de ajudar na aprendizagem dos alunos, na prática pode-se perceber que é possível realizar avaliações de qualidade, fundamentando nossas ações e expectativas em relação a formação do cidadão que está sob nossa responsabilidade. O professor tem papel de extrema relevância na vida escolar do aluno, como mediador no processo de avaliação deve estar ao lado do estudante na busca de sua formação como ser humano, sem impor seus ideais, e sim buscar juntamente o que necessita ser, respeitando seus desejos e anseios, ter solidariedade no processo de avaliação, aceitando-o como estiver e acreditando que o mesmo é agente da construção e transformação do mundo no qual estamos inseridos.

BIBLIOGRAFIA

- HOFFMAN, J. **Avaliação e Educação Infantil**. 18^o edição. Porto Alegre
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. **Avaliação na Educação**, 1^o edição. Curitiba
- Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF. 1998. Vol.1. CORDÃO, F.A. **A Avaliação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Documentos dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação de São Paulo**. Lei n 9394/96. 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1053/1053.pdf>. Acessado em: 28 de agosto de 2022.
- RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 373 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2011.



PRÁTICAS FACILITADORAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Máira Santana de Souza¹
Eixo: Educação Inclusiva

RESUMO

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que tem este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar. Inclusão. Habilidades.

ABSTRACT

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates both cognitive and social skills development, so that this activity can offer several new experiences, which result in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play. Inclusion. Skills

INTRODUÇÃO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em

¹ Graduada em Pedagogia pela FMU -SP E-mail (mairasantanaso@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. , mas será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a Pedagogia, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem , as descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares e, desse modo, tornar as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível Inter psicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

Neste contexto (ROLIM et al., 2008) nos esclarece que cada brinquedo orienta a criança em seu procedimento, ditando o que ela deve fazer, e cita Vygotsky:

“é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador

de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescento outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo.

O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

É nesse sentido que, numa perspectiva vygotkiana, o brinquedo pode ser considerada uma atividade condutora do desenvolvimento da criança.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 134-135).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação – MEC em 2008, que orienta a construção de sistemas inclusivos de ensino.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo,

O autor coloca também que os sintomas do autismo aparecem antes dos três anos de idade e é mais comum em meninos, através da colocação do autor percebe-se que o autismo se caracteriza como o fechamento da criança em si, dizem que as crianças que têm este transtorno.

Para Kishimoto (2010, p. 1)

Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Metring (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

As brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem.

Na visão neurocientista,

Em uma espécie como a nossa, em que o desenvolvimento, sobretudo o do cérebro, demora a acontecer o brincar ampliaria as oportunidades de convívio com os pares e de exploração do meio, fornecendo estímulos para que o cérebro humano possa se desenvolver mais plenamente.

A forma como isso acontece é o que genericamente chamamos em educação de aprendizagem. Ou seja, em uma perspectiva que procura aliar o conhecimento em biologia evolutiva ao das neurociências, o brincar não se limitaria apenas a exercitar habilidades motoras, emocionais, sociais ou cognitivas, como é costume alegar em educação. Teria uma função ainda mais nobre: seria parte do próprio desenvolvimento humano. (da COSTA, 2013, s/p).

O brincar, oferece muitas e diversificadas experiências novas, resultando na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, interligando regiões do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades, devido ao brincar a nossa tomada de decisões, antes restrita à ação do sistema límbico ou sob comando das emoções, passa a contar com o apoio do neocórtex e de habilidades racionais.

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio-históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do

ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará o fracasso escolar da criança.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando, o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, V. R. Por que brincar é importante. 2013. Disponível em:http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante(acesso em 03/08/22)

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. Tradução de Álvaro Cabral. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1998.

ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.

KISHIMOTO, T. M., Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz> acesso (17/03/21)

METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul/dez.2008. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf (acesso 27/07/22)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

In

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Máira Santana de Souza¹
Eixo: Educação Infantil e Arte

RESUMO

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico e a Arte na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos, docentes e discentes sobre o assunto para tanto se elegeram como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

Palavras-chave: Ludicidade , Arte, Educação Infantil

ABSTRACT

There are numerous authors who have addressed the subject and continue to study the topic. This work aims to broadly reflect on the importance of play and art in learning, especially during childhood, presenting the view of some theorists, teachers and students on the subject, for which it was elected as specific objectives: to discuss the importance of play for the children; present the views of Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the importance of playing for learning and; reflect on the need for play in education

Keywords: Playfulness, Art, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se

¹ Graduada em Pedagogia pela FMU -SP E-mail (mairasantanaso@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

que através da Arte e o lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas estão aptas ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico onde fatores externos foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções, atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado deste curso. Através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Sobre a Arte e suas aplicações na escola, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Na apreciação da arte das crianças pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que

existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

A arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida à tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Através do lúdico e a Arte que a criança realiza a aprendizagem significativa.

A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento. O importante é que possamos conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cunha (1999, p.10), “para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)”, assim, vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas. A arte não é imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos hajam sobre eles não é o suficiente, o professor deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação.

Caso contrario, não haverá criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma historia dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos ano explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

- CUNHA**, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.
- BRASIL**. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 03/07./2022
- READ**, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Maíra Santana de Souza

Eixo: Gestão

RESUMO

O presente artigo vem trazer reflexões a respeito das dificuldades que muitas vezes a gestão encontra com a comunidade em seu entorno as ações dos gestores educacionais devem ser influenciadas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, para se alcançar o sucesso o desenvolvimento de uma cultura democrática participativa nas escolas exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria, que por muitas vezes é descriminalizada pela sociedade.

Palavras-Chave: Dificuldade; Diálogo; Gestão Democrática

ABSTRACT

This article brings reflections about the difficulties that management often finds with the community in its surroundings, the actions of educational managers must be influenced among themselves and with the participation of all in the process, from planning to execution, to achieve the successful development of a participatory democratic culture in schools requires the participation of everyone who approaches the work of the director in political, pedagogical and administrative issues of education, so that he can contribute in the best way to the elaboration and execution of proposals that contemplate the majority, which is often decriminalized by society.

Key words: Difficulty; Dialogue; Democratic management

INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical.

Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social, a escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade baseado neste contexto a educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar.

Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96. Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral, a família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de uma gestão deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia.

Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente, o

humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal.

As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência, onde adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática o gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe, ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição que é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos.

Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Para Saviani (2007 , p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia, a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história desta forma, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam, ambos objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos,

autônomos e participativos.

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação, observa-se a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão mais eficiente.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações, as Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la, melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e comunidade.

Buscar o comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo, melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização, da democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, sua participação tornou-se um conceito nuclear, no ato de planejar que relacionamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente.

Ao projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente ,o educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas, onde as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa, em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina.

Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos, para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

são analisar dados referentes ao desenvolvimento ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, deve sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas e também deliberara a respeito da promoção final dos alunos.

A finalidade é intervir em tempo hábil no processo ensino aprendizagem e indicar alternativas que busquem sanar as dificuldades e garantir aprendizagem dos alunos, onde a coleta e organização dos dados a serem analisados durante a reunião do colegiado são de responsabilidade da equipe pedagógica.

Segundo Maia e Bogoni (2008, p. 2), a Gestão Escolar compreende o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a efetiva organização favorável a uma nova gestão é necessário um equilíbrio tênue entre a ação desenvolvida pelo Estado e a ação desenvolvida pelos membros da sociedade civil organizada, em contraposição ao ocorrido durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação.

É importante ressaltar, no cenário atual, que a gestão deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade, tentando sanar as dificuldades encontradas com a comunidade em seu entorno.

A gestão democrática deve, portanto, ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma, uma Gestão escolar deve compreender, portanto, a figura do Diretor como sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar aos fins da escola, aos objetivos da educação, compreendendo também que objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível, ao passo em que houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente nos projetos desenvolvidos dentro da escola.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.
BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999. (Acesso 27/07/22)

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. **Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público**. ANPAE, 2010. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf (acesso 27/07/22)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MAIA, B. P.; BOGONI, G. D. **Gestão Democrática. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao> (Acesso em: 02/01/ 2022.)

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Faeusp
e-ISSN: 2675-1186

MOVIMENTO E EDUCAÇÃO

Melissa Petersen Kelley¹

RESUMO

Historicamente o corpo passou por diversas modificações e concepções, assumindo maior ou menor grau de importância no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ao compreender como se dá essa evolução e como influenciava ou era influenciada na educação, nos permite repensar a importância da educação psicomotora e como esta, se inserida no espaço escolar poderá contribuir para o sucesso escolar e no desenvolvimento totalitário do indivíduo. Repensar o processo de educação adotado atualmente, e as contribuições oferecidas pela psicomotricidade, através de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação, educação psicomotora, corpo, movimento.

ABSTRACT

Historically, the body has undergone several modifications and conceptions, assume greater or lesser importance in the cognitive development of the subject. By understanding how this human evolution, and how influenced or was influenced in education, allows us to rethink the importance of psychomotor education and how this, if inserted into the school environment may contribute to success in school and in the totalitarian development of the individual. Rethinking the education process currently adopted, and the contributions offered by psychomotor through research literature.

Keywords: Education, psychomotor education, body movement.

INTRODUÇÃO

Durante meus 8 anos de trabalho com Educação observei que muitos professores desco-

¹ Pedagoga pela Univ. Presbiteriana Mackenzie/SP, aluna do curso de pós – graduação pela UNIFAI/SP.

nhecem o tema psicomotricidade. Como educar crianças em desenvolvimento, sem conhecer os aspectos psicomotores que a formam, necessárias a aquisição das atividades mentais superiores?

Na educação infantil há uma preocupação com o Movimento, e a valorização do brincar no processo de aprendizagem. Nota-se através do Referencial Curricular que reserva um item em seu terceiro volume para abordar o assunto “A Criança e o Movimento”, e também como parte da aprendizagem destaca a imitação, o brincar, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

No entanto, no ensino fundamental a preocupação com o corpo e o movimento destina-se ao professor de Educação Física, há uma quebra na passagem da educação infantil ao primeiro ano, o brincar dá lugar ao “aprender”, como se o brincar não fosse uma forma de aprendizagem.

Neste artigo não tenho a intenção de discutir a formação destes professores ou a verdade destas minhas observações, mas sim de levantar compartilhar as descobertas acerca do corpo, do movimento e do processo de construção do pensamento formal no indivíduo.

Através de pesquisa bibliográfica, pretendo de modo sucinto abordar três itens neste artigo: Como a imagem corporal se constitui histórica, social e culturalmente, e como esta influenciou a educação; a Educação Psicomotora; e No Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.

CONCEPÇÃO CORPORAL DURANTE A HISTÓRIA

Uma breve análise sobre a evolução das concepções de corpo se faz necessária para compreendermos como o corpo está, ou não, inserido em nossa sociedade e principalmente, na escola.

Segundo Cassimiro e Galdino, 2012, o processo de transformação do corpo, da Grécia antiga aos dias atuais, ocorre devido à política, economia e religião das classes dominantes de cada período.

Os primeiros estudos acerca do corpo, se iniciam na Grécia, Sócrates (470 a 399 a.c), Platão (427 a 347 a.c) e Aristóteles (384 a 322 a.c) foram os precursores desta discussão.

“Sócrates possuía uma visão integral de homem, julgando como importante tanto o corpo quanto a alma para o processo de interação do homem com o mundo, diferente de Platão, que possuía uma visão dicotômica, na qual o corpo servia de prisão para alma. As ideias de Aristóteles aproximavam-se mais das ideias de Sócrates do que das de Platão, pois partia do princípio de que, as ações humanas eram executadas em conjunto, corpo e alma.” (CASSIMIRO e GALDINO, 2012, p. 65).

Em geral, os gregos concebiam a ideia do corpo em harmonia com a alma, Platão foi o primeiro filósofo a separar corpo e alma, em seus conceitos de mundo sensível (mundo acessível aos sentidos) e mundo inteligível (mundo das ideias), surge pela primeira vez a visão dualista de corpo. “... O dualismo é a visão conceitual que nos acompanha e que gera, na história humana, o sentido de fragmentação do homem.” (DIAS, 2002, p. 20).

Durante a Idade Média, a Igreja influencia fortemente a concepção de corpo. Segundo a concepção teocêntrica para salvar a alma, os cuidados, prazeres e expressões corporais deveriam ser renunciados. (DANTAS, 2005, apud. CASSIMIRO e GALDINO, 2012).

Fava (2000) coloca que a doença era atribuída ao pecado, sendo o corpo o lócus dos defeitos e pecados, e a alma, o dos valores supremos, como espiritualidade e racionalidade. (CASTRO, ANDRADE & MULLER, 2006).

A partir do século XVII, com a consolidação da Modernidade, o corpo passa a ter novo papel na sociedade. Rompe-se a visão pecaminosa do corpo, o homem passa a cultivar a si próprio.

Levando em consideração que a sociedade moderna foi caracterizada e controlada pela Razão, o corpo como elemento social, também não fugiu desse controle. O fato de ele ser considerado pelas Ciências Biológicas no final do século XVII, como uma máquina cheia de engrenagens reflete a visão mecanicista, baseada na visão cartesiana (ARANHA & MARTINS, 1996). O fazer, o agir e o ato de se movimentar, eram ações primeiramente pensadas, esquematizadas e depois realizadas (MOREIRA, 2006, apud. CASSIMIRO e GALDINO, 2012).

É importante destacar que nesse período houve o surgimento do Capitalismo, e a sociedade passa a ser organizada de acordo com as ordens da burguesia. Esta nova organização também influenciou a imagem corporal da época, sendo um período de individualismo e competitividade.

Há uma mudança radical sobre a concepção de corpo no século XX com o advento das tecnologias. O corpo passa a ser objeto de consumo e cobiça. Atualmente, a mídia é um dos meios de difusão e capitalização do culto ao corpo, consolidando tendências de comportamento. (SANTAELLA, 2008, apud. CASSIMIRO e GALDINO, 2012).

Apesar deste novo paradigma de corpo objeto, estudiosos contribuem para o retorno à concepção holística, na qual mente e corpo tornam-se um novamente. A psicomotricidade surge em 1907 com Ernest Dupré, considerado a principal referência da área, a partir de observações clínicas, que enfatizam o paralelismo das manifestações motoras e psíquicas: “...entre certas alterações mentais e as alterações motoras correspondentes, existe uma união tão íntima, que parecem constituir verdadeiras parselhas psicomotoras...” (SABOYA, MORIZOT, THIE-RS, 2007).

Vygotsky também contribuiu para esta postura holística, COSTA (2011) cita:

Em Vygotsky, os signos mentais são incorporações do corpo, integrados à conduta, os indivíduos são o que aprenderam a ser no orgânico social, com a ajuda de outros com maior experiência. O corpo mostra o resultado de sua adaptação aos contextos aos quais se insere. Expressa também o modo como percebe o mundo, com as marcas da emoção e dos sentimentos que afloram, delineando o corpo e lhe proporciona experiências.

Há muitos estudos neste sentido, e diversos estudiosos que contribuem para um novo modelo de corpo.

A IMAGEM CORPORAL E A EDUCAÇÃO

Ao analisar a concepção da imagem corporal durante a história, notamos a forte influência das visões das Idades Média e Moderna, delas trazemos enraizada a concepção dualista: corpo e mente. Segundo DIAS (2002), essa concepção influencia diretamente a Educação, limitando sua atuação no mundo.

Para compreendermos o corpo no contexto escolar, faz-se necessário analisar as concepções pedagógicas que influenciam nossas escolas: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, e o construtivismo.

A primeira muito preocupada em transmitir conteúdo e garantir a perpetuação dos ideais da burguesia e da manutenção da hierarquia social. “Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (SAVIANI, 1988, p. 18). Percebemos nesta as características da visão Iluminista, decorrentes do período Moderno, citado anteriormente.

A escola nova contrapõe-se a visão da pedagogia tradicional, para estes o marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado. Em um novo modo de pensar educação, deslocam “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade...” (SAVIANI, 1988, P.20).

Há um pequeno avanço nesta última concepção pedagógica, supera-se a transmissão do conhecimento e a recepção passiva do aluno, busca-se a experimentação baseada na biologia e na psicologia, saindo da sala de aula com paredes, para o ar livre.

O construtivismo fundamenta-se no iluminismo. Por sua vez, a filosofia iluminista preceitua que o homem é um ser dotado de razão. O construtivismo não é uma metodologia ou uma teoria, na verdade, segundo LEÃO (1999), uma postura em relação à aquisição do conhecimento. Três autores que contribuíram para esta nova teoria: Piaget, Wallon e Vygotsky.

Estes pensadores concebem o corpo de maneira holística, como trecho abaixo:

Para o biólogo suíço (Piaget) o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. O eixo central de sua teoria sobre o desenvolvimento mental é justamente a interação entre o organismo e o meio ambiente em que está inserido. (LEÃO, 1999, p. 197).

Também, com o surgimento da psicomotricidade no início do século XX pode-se aprofundar na investigação do funcionamento do corpo e sua relação com as representações mentais. Estes três autores contribuíram com estes novos estudos, além de outros pensadores, tais como Vitor da Fonseca, Le Boulch, Ajuriaguerra, entre outros.

CONTRIBUIÇÕES DE WALLON, PIAGET E VYGOTSKY PARA A PSICOMOTRICIDADE

Um novo momento se inicia com as pesquisas de Ernest Dupré, em 1907, surgindo o termo psicomotricidade, que Ajuriaguerra define como “a expressão de um pensamento através

de um ato motor preciso, econômico e harmonioso”.

Já Costallat, define: “A psicomotricidade como ciência da Educação realiza o enfoque integral do desenvolvimento em seus três aspectos: físico, psíquico e intelectual por meio de uma educação que procura estimular o casamento harmonioso das três áreas nas distintas etapas do desenvolvimento”.

A psicomotricidade acrescenta à educação seu olhar holístico ao desenvolvimento infantil. Wallon contribuiu em muito a essa nova educação, Galvão (2010) cita:

Buscando compreender o psiquismo humano, Wallon volta a sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. De uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade. (p. 11).

Wallon, relata o desenvolvimento da criança como uma construção progressiva, em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva (GALVÃO, 2010). Ele propõe cinco estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 anos ao início da adolescência).

Através destes estudos, Wallon nos dá provas de que o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções.

Outro autor que contribuiu para esta nova perspectiva psicomotora foi Jean Piaget, que através de seus estudos, buscou superar a visão dicotômica, físico e psíquico. Suas produções apresentavam um rigor científico, trazendo contribuições práticas importantes, principalmente, ao campo da Educação.

Piaget formula o conceito de epigênese, argumentando que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (Piaget, 1976 apud Freitas 2000:64). Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia (Coll, 1992; La Taille, 1992, 2003; Freitas, 2000; etc.), significando entender com isso que as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. (TERRA, S.D)

Piaget considera 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados “por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor” no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (Furtado, op.cit.). São eles: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 7 anos), Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Outro autor que contribuiu para a Educação e para a psicomotricidade foi Lev Vygotsky, que dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores

(OLIVEIRA, 1997).

Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado.

Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p.56).

Todas estas teorias contribuíram para associar o corpo, o movimento aos processos cognitivos de aprendizagem. A partir destas novas teorias a Educação Psicomotora irá pensar como utilizar estas descobertas e as teorias psicomotoras para contribuir com o desenvolvimento infantil.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM

Lançada esta nova perspectiva, não há como dissociar corpo e mente e para a educação novos modelos devem ser adotados: “Sendo a criança (ou o jovem) um ser total, as suas funções sensório-motoras não podem ser vistas sem essa dimensão sistêmica integradora e interdependente, razão pela qual a educação só se justifica se levar em consideração essa dimensão ontológica do ser humano, pela qual é impossível separar o movimento do pensamento e a motricidade do psiquismo”. (FONSECA, 2008, p.293).

A partir deste novo olhar a Educação Psicomotora torna-se essencial para a criança em sua vida escolar, conforme Le Boulch (1987):

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturada...” (p.11)

Muitas teorias garantem a importância e necessidade da educação psicomotora, ela não tem apenas a função de prevenção das dificuldades de aprendizagem, mas de formar para a vida, e “tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível”, preparando-a para a vida social. (LE BOULCH, 1987, p. 26).

Para tanto, é necessário que o professor esteja preparado, principalmente, na educação

infantil e séries iniciais, para lidar com todas as necessidades da criança, para que esta se desenvolva em seus diversos aspectos.

Contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem é a primeira associação feita à educação psicomotora. Ao fazer esta afirmativa, cabe-nos questionar a origem de tais dificuldades, se são elas de caráter funcional ou afetivo.

Ao adentrar à escola, a primeira dificuldade que a criança se depara é adaptar-se ao novo ambiente que lhe é apresentado e às novas relações que deverá estabelecer. Além disso, as exigências quanto aos seus rendimentos, caso apresente dificuldades, enfrentará as primeiras frustrações ao observar a facilidade de outros alunos.

Para tanto, o professor deverá estar preparado para acolher este aluno e oferecer-lhe ferramentas para superar suas dificuldades, Le Boulch destaca isso em seu livro Educação Psicomotora (1987):

Durante o período escolar, seria possível, apoiando-nos nas atividades de expressão espontânea realizadas em grupo, depositar entraves como a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos da linguagem. A exploração das situações lúdicas e do trabalho voltado para a imagem do corpo num clima de segurança criado pela educadora, deveria permitir às crianças, vítimas de carências afetivas ou, ao contrário, superprotegidas, a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional e, abordar o curso preparatório em melhores condições. (p.29).

Além do problema afetivo, a dificuldade do aluno pode se dar pela falta de atenção ou interesse. Neste caso há duas causas que podem gerar este desinteresse, o primeiro pela forma como a matéria é apresentada, a excessiva cobrança por produções e resultados, geram na criança um desinteresse pelo conteúdo apresentado. Somente através de uma metodologia ativa, que proporcione à criança, desde muito cedo, a prática psicomotora, poderá ajudar na solução do problema (Le Boulch, 1987).

Outra situação de falta de atenção, segundo Henri Wallon seria a “Criança Turbulenta, ou seja, crianças agitadas, “caracterizadas pelo excesso motor e verbal e sua incapacidade de exercer, de maneira suficientemente prolongada, sua função de atenção”, o que resultaria em um certo atraso escolar (p. 29).

“... o trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxação cautelosamente conduzido. É importante que o professor saiba que um trabalho corporal, e não punições, constitui a melhor ajuda a uma criança incapaz de controlar-se”. (p.30).

Grande parte do fracasso escolar entre as crianças é devido as dificuldades de escrita e leitura, em pesquisa feita pelo IBGE em setembro de 2008, oito de dez crianças que não sabem ler e escrever estão na escola, o que equivale a 84,5% das crianças de oito a 14 anos que não sabem ler e escrever frequentando a escola, algo correspondente a 1,1 milhões de crianças (Portal da Educação)

Le Boulch, cita três causas funcionais durante o processo de leitura – escrita:

- Os déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades.
- Os atrasos ou os defeitos de linguagem.
- os problemas essencialmente psicomotores.

Para que a criança tenha sucesso durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita, será necessário que ela disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, para este aprendizado motor será imprescindível o desempenho da função de interiorização, controle tônico, percepção e representação mental do espaço, e dominância lateral.

No entanto, as dificuldades não limitam-se ao ato de ler e escrever, a matemática também é causa de fracasso escolar. O conhecimento matemático exige que a criança tenha adquirido a função simbólica, a representação mental de um espaço orientado tanto no espaço como no tempo. Para isto, segundo Le Boulch, “as imagens a princípio reprodutoras e depois antecipadoras, serão o prolongamento das ações anteriormente vividas, analisadas depois no plano perceptivo, simbolizadas, enfim, no modo verbal e no modo gráfico” (1987, p.35). Após este nível de abstração a criança será capaz iniciar o domínio da inteligência lógica, fundamental a aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo passou por diversas transformações ao longo da história, influenciou e foi influenciado pela sociedade. Muitos estudos foram necessários para se compreender a complexidade do indivíduo, como um sujeito emocional, cognitivo, motor inserido em um ambiente social que o transforma e por ele é transformado.

A partir disso foi possível estudar o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos e complexidades, atribuindo à educação psicomotora um papel essencial para o processo de ensino aprendizagem, auxiliando a superar as dificuldades de aprendizagem e principalmente, de prevenção destas dificuldades.

No entanto, o Brasil ainda apresenta alto índice de analfabetismo funcional, grande parte das crianças que estão frequentando a escola não são capazes de decodificar os códigos ou interpretar o que estão lendo. Para auxiliar a diminuição dos índices, a Educação Psicomotora teria grande contribuição, no entanto, nos deparamos com outro problema que a falta de conhecimento do professor em relação à Psicomotricidade.

Outra questão é, que apesar de muitos teóricos apresentados aqui serem fundadores das teorias pedagógicas, ainda há muita dificuldade de se superar os modelos antigos de ensino na qual se valorizam o acúmulo de conhecimento, nota-se uma disparidade entre escolas de educação infantil e ensino fundamental.

A primeira está repleta de jogos e brincadeiras, há um olhar cuidadoso para o movimento e o brincar, enquanto no segundo há uma exigência enorme quanto ao rendimento, enquanto a brincadeira vai sendo posta de lado para dar lugar à livros e cadernos e o movimento torna-se

responsabilidade do professor de educação física, que deverá dar conta de todos os aspectos psicomotores em duas horas aula semanais.

A educação necessita de uma reformulação, e devolver a criança seu papel de criança, a possibilidade de explorar os espaços e seus movimentos, bem como propostas dinâmicas que lhe permitam se interessar pelo aprender.

Com isto, espero ter despertado o interesse de mais pessoas à educação psicomotora, e que este levantamento bibliográfico abra precedentes para novos conhecimentos e pesquisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSIMIRO, E. S., GALDINO, F. F. S, Orientador, SÁ, G. M. de. **As Concepções de Corpo Construídas ao longo da História Ocidental: Da Grécia Antiga à Contemporaneidade**. São João Del Rei: Universidade do Estado do Pará, 2012.

CASTRO, M. G., ANDRADE, T. M. R., MULLER, M. C. **Conceito Mente e Corpo Através da História**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2006

COSTA, V. M. M. **Corpo e História**. Revista Ecos, Edição nº 10, p. 245-258 jul/2011. 245_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf (unemat.br), acessado em Jan/20234.

DANTAS, E. H. **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DIAS, M. Ap., **Interfaces do Corpo e da Corporeidade na Pedagogia Freinet**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. Ceará: Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187- 206, julho/1999. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>, acessado em Jan/2023.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SABOYA, B. MORIZOT, R. THIERS, S. **Currículo Básico Psicomotricidade**. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007. http://www.psicomotricidade.com.br/curriculo_basico.htm, acessado em Jan/2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SOARES, C. Apresentação. In: SOARES C. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Editores Autores Associados, 2001.

TERRA, M. R. **O Desenvolvimento Humano Na Teoria De Piaget**. Campinas: Unicamp. S.D. <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>, acessado em Set/2014.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

JOGOS MATEMÁTICOS

Melissa Petersen Kelley

RESUMO

O tema deste trabalho surge da vivência na EMEF Armando de Arruda Pereira, nas turmas de 5º anos do Ciclo Interdisciplinar em aulas compartilhadas com as professoras de salas. Superando a visão da Matemática como uma “área do conhecimento, pronta, acabada, perfeita e pertencente apenas ao mundo das ideias, cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências.” Sendo assim, numa concepção tradicional, fortemente utilizado até o final do século passado, a matemática era transmitida a um aluno passivo que deveria assimilar e moldar-se a toda teoria pronta.

As atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano e, também, a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes.

Palavras Chave: Matemática, Jogos, Lúdico, Conhecimento.

ABSTRACT

The subject of this work arises from the experience in EMEF Armando de Arruda Pereira, in the 5th grade classes of the Interdisciplinary Cycle in classes shared with classroom teachers. Overcoming the view of Mathematics as an “area of knowledge, ready, finished, perfect and belonging only to the world of ideas whose structure of systematization serves as a model for other sciences. “Thus, in a traditional conception, heavily used until the end of the last century, mathematics was passed on to a passive student who was to assimilate and mold himself theory ready.

The play activities can be considered as a strategy that stimulates the reasoning leading the student to face conflicting situations related to their daily life, and also, the use of games confirms the formative value of mathematics, not only in the sense of assisting in the structuring of

¹ Pedagoga pela Univ. Presbiteriana Mackenzie/SP, aluna do curso de pós – graduação pela UNIFAI/SP.

thought and deductive reasoning, but also to assist in the acquisition of attitudes.

Keywords: Mathematics, Games, Ludic, Knowledge.

Fotografia 1	Nunca Dez 1	123
Fotografia 2	Nunca Dez 2	123
Fotografia 3	Ganha quem chegar ao zero 1	125
Fotografia 4	Ganha quem chegar ao zero 2	125
Tabela 1	Fichas “Eu tenho... quem tem...”	127
Fotografia 5	Jogo da Velha de Tabuada 1	128
Fotografia 6	Jogo da Velha de Tabuada 2	129
Tabela 2	Jogo da Velha de Tabuada	129
Tabela 3	Stop de Tabuada	131
Fotografia 7	Avançando com o resto 1	132
Fotografia 8	Avançando com o resto 2	132
Figura 1	Avançando com o resto	133
Figura 2	Fichas de Frações	134
Figura 3	Papa Todas de Frações	135
Fotografia 9	ASMD 1	136
Fotografia 10	ASMD 2	136
Tabela 4	ASMD	137

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surge da vivência na EMEF Armando de Arruda Pereira, nas turmas de 5º anos do Ciclo Interdisciplinar em aulas compartilhadas com as professoras de salas.

A portaria 5930/13 – SME de 14 de Outubro DE 2013 – Art. 7º § 3º define, que deverão ser programados “Projetos”, ministrados dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Ensino Fundamental I, ou seja, serão oferecidos aos alunos do Ciclo Interdisciplinar aulas compartilhadas, na qual serão oferecidos conteúdos específicos de acordo com a formação deste professor.

Para buscar um tema, houve uma troca de ideias com as professoras titulares de sala, que a princípio sugeriram um trabalho com produção de textos, no entanto, oferecer esta aula estando com eles apenas duas vezes na semana, e tendo mais de 120 alunos, não seria a atividade mais adequada, pensando na necessidade de produzir textos, conhecer as necessidades de cada aluno e dar uma devolutiva de seu processo.

Portanto, partir das aulas da graduação em matemática, surgiu a ideia de conciliar o projeto com a formação, oferecendo aos alunos momentos mais dinâmicos, tirando-os da rotina de sala para momentos mais lúdicos, mas ainda sim de aprendizagem.

A matemática ainda tem um estigma de ser para poucos, oferecida em aulas chatas e sistemáticas. Com os jogos, seria possível oportunizar que alunos com dificuldades acessem a matemática de forma divertida, se com isso desmotivar os demais.

O projeto tem como objetivo oportunizar aos alunos uma vivência dos conceitos matemáticos de forma lúdica, tomando contato com o concreto para assimilar conceitos abstratos. Segundo Smole, Diniz e Cândido, 2000, pg. 16:

“De fato enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar Algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético.”

Nos últimos anos, começaram a ser utilizadas outras metodologias de ensino de matemática, onde o aluno deixa de ser um “depósito” de conteúdo, passando a ser um dos construtores do conhecimento.

A Matemática, na maioria das vezes, é vista como uma disciplina pronta e acabada, sem espaço para a criatividade. Isso acaba gerando uma grande aversão nos alunos, fazendo com que acreditem que é algo difícil, distante da realidade e, muitas vezes, sem utilidades, onde quem aprende ou a compreende é considerado muito inteligente. O que devemos fazer é tirar a ideia de que a matemática é para poucos e, mostrar que todas as pessoas têm a capacidade de aprendê-la e ainda explorar o lúdico.

No Currículo da Cidade (2018) encontramos:

... “compreendemos que os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, possibilitando a formação integral do estudante. (p. 79)

Neste contexto, torna-se importante vivenciar e experienciar os jogos com as crianças, propondo a elas um novo olhar sobre a matemática. Primeiro no que diz respeito ao conhecimento matemático e segundo na construção de estratégias e na internalização de regras.

Neste trabalho, o primeiro capítulo fará um breve relato sobre o processo de ensino aprendizagem da matemática. Durante anos trabalhado de forma sistêmica, sem com isso relacionar a realidade do educando. Novos conceitos de ensino trazem uma nova perspectiva do ensinar e do aprender, possibilitando outras didáticas do ensino da matemática.

No segundo capítulo é abordado o tema jogos e suas contribuições no ensino da matemática. Propor a ludicidade permite ao aluno entrar em contato de forma concreta com os conceitos matemáticos, levando-o ao pensamento abstrato, processo que necessita uma maturidade do indivíduo e um conhecimento prévio, que vai sendo construído através do jogo.

Por fim, o terceiro capítulo discorre sobre os jogos apresentados aos alunos do 5º ano, relacionando a teoria à vivência prática com alunos reais da EMEF Armando de Arruda Pereira.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Para compreender a ação da atividade proposta, é necessário definir quais são as teorias que nos auxiliarão no ensino e na aprendizagem matemática, bem como, definir que aluno pretende-se formar, quais conhecimentos o aluno deve adquirir e o papel do professor nesse processo.

Durante muito tempo a Matemática foi um conceito passado aos alunos de forma pronta e acabada, pois segundo Carvalho (1994, p. 15) considerava-se “... a Matemática como uma área do conhecimento, pronta, acabada, perfeita e pertencente apenas ao mundo das ideias cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências.” Sendo assim, numa concepção tradicional, fortemente utilizado até o final do século passado, a matemática era transmitida a um aluno passivo que deveria assimilar e moldar-se a toda teoria pronta.

Em decorrência a essa forma de ensino difundida, historicamente, a matemática ainda gera muito medo, tanto em alunos, quanto em professores do Ensino Fundamental I, como se este conteúdo abstrato, fosse possível ser assimilado, apenas, por aqueles com a “mente privilegiada”, e aqueles que não eram “nascidos” desistiam do estudo da matemática.

De acordo com Ambrósio (1989) neste contexto do ensino da matemática, o aluno acredita que deve seguir regras transmitidas pelo professor, memorizando fórmulas e algoritmos, sem vínculos com as situações cotidianas, algo em que não se questiona.

Esses problemas são gerados por professores, através de interpretações equivocadas sobre o ensino, pela falta de uma formação profissional qualificada, pelas precárias políticas educacionais em nosso país ou por restrições relacionadas às condições de trabalho.

No início do século XX, as teorias interacionistas trazem um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, em

De acordo com Vygotsky (1998), para se compreender o desenvolvimento cognitivo, é necessário que se estabeleça referência ao contexto social, cultural e histórico. Segundo ele, “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (VYGOTSKY apud. ALVES e SILVA, 2014, p. 5).

De acordo com esse novo pensamento, deixamos para trás a ideia de um professor que ensina e um aluno que aprende, inserindo essa criança num contexto social, cultural e histórico, que é sujeito de seu próprio aprendizado.

Neto (2002) define: “O conhecimento, a partir da teoria interacionista, é construído pelo próprio sujeito a partir da sua interação com o ambiente: conhece porque atua, atua porque conhece. Atuando, forma esquemas mentais de ação, e, possuindo esquemas de ação, pode atuar”. (p.28).

Vygotsky defende que o aprendizado está relacionado com a capacidade de utilização e significação dos signos e com a relação entre os sujeitos e os conhecimentos prévios adquiridos antes do período escolar. Com essa concepção muda o olhar da educação, tirando o aluno da posição passional, para autor do seu próprio saber. E dá ao professor um novo papel de media-

dor entre saber e educando.

O ensino deixa de ser um saber transmitido, mas construído a partir dos conhecimentos adquiridos pela criança antes mesmo de entrar na escola e em conexão com seu cotidiano, para que tenha significado e desperte o interesse do aluno.

Outro conceito muito importante é o de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky define dois níveis pelo qual a criança passa para a construção do conhecimento, zona de desenvolvimento efetivo (real) e zona de desenvolvimento potencial.

Vygotsky estabelece que esses dois níveis nos apontam que o aprendizado da criança não depende apenas do desenvolvimento biológico, pois se assim não fosse, alunos de uma mesma idade teriam aprendido e desenvolvimento iguais, mas essa diferença depende da interação social e ambiente em que a criança está inserida.

A distância entre a zona de desenvolvimento efetivo e a zona de desenvolvimento potencial é denominada zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre; é dinâmica e está constantemente mudando. (MOREIRA, apud. ALVES e SILVA, 2014, p. 7).

Portanto, o professor tem o papel de mediar essa transição de desenvolvimento efetivo, para potencial, ou seja, levar o aluno a refletir os conhecimentos já adquiridos, promovendo conflitos que o levem a novos conhecimentos.

No processo de ensino e aprendizagem o professor faz uso de instrumentos e de signos para levar o seu aluno a compreender o significado de algo. De acordo com Moreira (2009, p. 19) “um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; um signo é algo que significa alguma coisa”. O instrumento pode ser visto como um material concreto, que tem uma utilidade prática. O signo é algo utilizado para lembrar alguma coisa, está diretamente ligado à cultura do indivíduo, pode ser uma palavra, um gesto, um desenho, ou seja, pode ser qualquer coisa que forneça pistas acerca do que se quer trabalhar. Observa-se que os registros de 8 representação semióticas são os signos que servem para expressar os objetos matemáticos e o que se apreendeu sobre eles. (ALVES e SILVA, p. 7 e 8).

Através do uso dos signos e instrumentos o aluno irá, cada vez mais, realizar abstrações, transformando conhecimentos concretos em abstratos. A partir destas ideias passamos a refletir em instrumentos que auxiliarão no ensino da matemática.

O PAPEL DOS JOGOS NA ESCOLA E NO ENSINO DA MATEMÁTICA

“BRINCAR É A MAIS ELEVADA FORMA DE PESQUISA”

Albert Einstein

O jogo é uma atividade presente, historicamente, em todas as atividades humanas, estando inserido em diferentes costumes e povos do planeta.

O jogo é uma atividade formativa, imposta pela própria natureza e serve para atividades absolutamente indispensáveis à educação.

No desenvolvimento da raça e do indivíduo, o jogo é um elemento constante, um seguro natural que serve para despertar as capacidades do educando, cria situações através das quais o indivíduo revela o seu caráter e descobre sua alma, permitindo intervenções diretas e oportunas (TEIXEIRA e FIGUEIREDO. Apud. DUARTE, 2007, p.5).

Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por esta chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu crescimento. (ANTUNES, 2000, p.37).

No Brasil, os jogos se constituem a partir das tradições trazidas pelos diferentes povos que compõem nossa origem, indígenas, portugueses, africanos, europeus e asiáticos. E através dessa mistura constituíram-se os jogos brasileiros.

No entanto, os jogos só passam a fazer parte do cotidiano escolar a partir das ideias escolanovistas, com o surgimento das primeiras escolas infantis. As atividades, nesse período, eram divididas em jogos específicos adequados aos meninos e jogos adequados às meninas.

Essa divisão devia-se aos estudos de psicologia funcionalista de Dewey. Mas ainda nesse época, os jogos não eram vistos com bons olhos, pois os pais não mandavam seus filhos para escola para brincar.

O jogo, durante o período escolanovista, infiltrou-se na Educação Física, acentuando sua característica de atividade recreativa, com função de contribuir com o desenvolvimento físico do aluno. A concepção escolanovista defende a utilização dos jogos na contribuição do desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tornar o material de jogo, mas têm por meta dominante a de fornecer a criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições freqüentes em relação à retenção e as capacidades intelectuais da criança (DECROLY, 1978, p. 23).

Muitos estudos sobre a utilização de jogos no espaço escolar surgiram a partir daí, mas só recentemente passamos a utilizá-los como estratégia de ensino. Por natureza, o jogo sempre traz encantamento, movimento, barulho e alegria para o ambiente, até então ocupado apenas pelos materiais escolares.

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre o qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica, envolve desafio, surpresa, possibili-

dade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução. (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, P.12).

Cabe aqui ressaltar que no ano de 2018, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, lança um novo documento intitulado: Currículo da Cidade de São Paulo: Matemática, na qual, apresenta o currículo de matemática a ser adotado pelas escolas da rede.

Nele, encontramos os eixos estruturantes da matemática: Números, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, e Álgebra. O currículo também apresenta os eixos articuladores:

“que permitem estabelecer relações tanto intramatemática como extramatemática, possibilitando uma articulação entre os vários eixos da Matemática (intramatemática) e da Matemática com outras áreas do conhecimento (extramatemática). Esses eixos contribuem para que os estudantes possam vivenciar experiências dentro e fora da escola, proporcionando a construção de sua identidade e de um posicionamento crítico e ético na sociedade, cooperando para a formação integral do estudante e para o letramento matemático.” (2018, p.78).

Como eixos articuladores ele aponta: Jogos Matemáticos, Processos Matemáticos e Conexões Matemáticas.

Na matemática, os jogos, quando bem planejados e orientados, auxiliam “o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.” (2007, p. 11).

Segundo estas autoras, através do jogo, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e escolher as melhores jogadas, refletir e analisar as regras e estabelecer relações entre o jogo e os conceitos matemáticos, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação.

Dentre as contribuições dos jogos, podemos considerar sua relação com os erros, como uma oportunidade do aluno errar sem, com isso, ter prejuízos a sua autoconfiança e autonomia, reduzindo as conseqüências dos erros e do fracasso. Portanto, exerce papel importante, estimulando novas tentativas, propiciando que o jogador busque novas estratégias, construindo novos conhecimentos.

A socialização é outra característica que devemos valorizar no jogo, ele proporciona momentos de interação entre os alunos, cooperação, respeito mútuo e crítica. É através da discussão entre os pares que o aluno irá superar dificuldades, pensar criticamente e construir novas ideias.

Durante o desenvolvimento do jogo, diversos conflitos surgem, situações reais que levam os jogadores a refletirem. SMOLE defende que a partir das situações problema que os alunos enfrentam durante o jogo, o aluno tende a buscar conhecimentos e decida-se pela melhor forma de usá-los. Para ela, a essência está em saber problematizar.

A problematização inclui o que é chamado de processo metacognitivo, isto é, quando se pensa sobre o que se pensou ou se fez. Esse voltar exige uma forma mais elaborada de raciocínio, esclarece dúvidas que ficaram, aprofunda a reflexão feita e está ligado à ideia de que a aprendizagem depende da possibilidade de se estabelecer o maior número possível de relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo. (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, p. 15).

Com isso, podemos observar e constatar o poder do jogo como instrumento didático no ensino da matemática, oportunizando que os alunos vivenciam e elaborem conceitos a partir da vivência concreta, problematizando, buscando superar as dificuldades e erros que surgem durante a atividade.

JOGOS MATEMÁTICOS (EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 5º ANO)

Durante o primeiro semestre de 2018, as 4 turmas do 5º ano da EMEF Armando de Arruda Pereira, participaram do projeto de jogos matemáticos ministrados semanalmente, durante as aulas compartilhadas propostas para o ciclo interdisciplinar.

O projeto surge com o objetivo de que todos os alunos tenham a oportunidade de compreender a matemática de forma simples, concreta e divertida, auxiliando os alunos com dificuldades de aprendizagem, sem com isso, deixar os demais alunos de lado.

Os jogos utilizados no 1º semestre foram:

- Nunca 10;
- Ganha quem chegar ao zero;
- Eu tenho... quem tem...
- Jogo da Velha de Tabuada;
- Stop de Tabuada
- Andando com o Resto
- Papa Tudo de Frações
- ASMD

Segue a definição dos jogos, objetivos, regras e como se desenvolveu os jogos em sala.

NUNCA 10

Iniciamos o projeto refletindo sobre o sistema numérico na base 10, através do material dourado foi possível refletir as trocas de unidades em dezenas, dezenas em centena de forma concreta e depois, refletindo como isso se aplica na hora de elaborar a conta algebricamente.

Objetivos:

- Vivenciar os agrupamentos de unidades em dezenas e de dezenas em centenas;
- Compreender a técnica de agrupamentos no algoritmo convencional da adição.

Regras:

1. Decidam quem começa a jogar e qual é a ordem dos jogadores;
2. Cada um, na sua vez de jogar, lança o dado e pega a quantidade de cubinhos que corres-

ponde ao número de pontos que saiu no dado;

3. Nas jogadas seguintes, as quantidades vão sendo somadas. Quando um jogador completar 10 unidades, deve trocar por uma dezena e quando tiver 10 dezenas deve trocar por uma centena. O jogador NUNCA pode ter 10 peças iguais, porque isso indica que ele tem que fazer trocas.

4. Ganha quem fizer cem pontos em primeiro lugar.



Fotografia 1: Nunca 10

Fonte: própria



Fotografia 2: Nunca 10

Fonte própria

Através desse jogo, observou-se que havia alunos que não realizavam contagem e não tinham permanência na hora de realizar a soma, foram necessárias algumas intervenções e problematizações para auxiliá-los.

Para compreender que ao realizarmos a soma: $16 + 7$, por exemplo, o aluno que está com 1 dezena e seis unidades, ao agregar 7 unidades, terá um total de 13 unidades, devendo fazer a troca de 10 unidades por 1 dezena, ficando com um total de 2 dezenas e 3 unidades. Algebricamente mostramos a esse aluno que:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 16 \\ +7 \\ \hline 23 \end{array}$$

Ou seja, esse um que fica na reserva da casa da dezena representa uma dezena.

GANHA QUEM CHEGAR AO ZERO

Ainda refletindo o sistema numérico na base 10, continuamos o jogo com material dourado, agora realizando subtrações e estabelecendo reflexões sobre as contas algébricas, e a fala, comumente usada, de empresta 1.

Objetivos:

- Vivenciar os agrupamentos de unidades em dezenas e de dezenas em centenas;
- Compreender a técnica de agrupamentos no algoritmo convencional da adição.

Regras:

1. Escolham quem começa o jogo;
2. Cada jogador começa o jogo com 100 pontos;
3. Cada jogador, em sua vez de jogar, lança o dado e retira dos pontos iniciais que tem no Material Dourado a quantidade de pontos marcados no dado; Exemplo: Se sair 5 no dado, o jogador deve fazer a subtração $100 - 5$ e ficar com o resultado no Material Dourado;
4. O que sair no dado nas próximas jogadas deve ser retirado do que restar no Material Dourado na jogada anterior;
5. Ganha o jogo quem primeiro chegar a zero.



Fotografia 3: Ganha quem chegar ao zero
Fonte própria



Fotografia 4: Ganha quem chegar ao zero
Fonte: própria

A princípio, nesta atividade, os alunos se sentiram um pouco confusos, alguns quando deveriam retirar 7, por exemplo, o aluno queria pular a etapa de trocas, entregava sua centena e pegava apenas 3 dezenas. Ao questionar se isso estava certo, e fazê-los refletir em quantos pontos havia ficado na mão, voltavam a pegar a centena e alegavam não saber como proceder.

Pediu-se, então que realizassem a subtração no papel, e então refletissem quanto às trocas de centena e dezena, depois de dezena e unidade, para calcular os pontos que deveriam ficar em mãos.

Percebe-se que ao realizar as contas no papel, eles não compreendem no concreto o significado de “empresta um”, que grande parte dos professores ainda utiliza, Através do jogo,

pode-se fazê-los refletir sobre a ideia de retirar 1 dezena do total e trocá-lo por 10 unidades, para então fazer a subtração.

EU TENHO... QUEM TEM...

Pensando em oferecer estratégias para que os alunos memorizassem a tabuada, este jogo possibilitou que eles antecipassem as possibilidades de cálculo para que seu número fosse chamado, dando significado a resposta, com isso, a memorização.

Objetivos:

- Explorar e memorizar a tabuada;
- Desenvolver habilidades de cálculo mental

Regras:

1. Um aluno lê sua tira, começando pela resposta e terminando na pergunta. A classe ouve em silêncio e o próximo a ler sua tira será aquele que tem a resposta para a pergunta lida;
2. Assim, se o aluno leu “Eu tenho 28, quem tem o cinco vezes 7?” O próximo a ler a tira será aquele que tiver o 35. Ele repete o processo lendo sua resposta e a próxima pergunta. A leitura prossegue assim até que a última pergunta feita tenha como resposta o 28;
3. É importante que haja uma pessoa para anotar as respostas no quadro;
4. Nenhum aluno pode dar a resposta no lugar de outro. Se a resposta não for dada a tira deve ser lida outra vez, e mais uma. Caso haja a 3ª leitura sem resposta, os alunos devem consultar em uma tabela a resposta e a atividade prossegue.

Esse jogo, sem dúvidas, foi o que eles mais gostaram de realizar. Uma forma de estudarem a tabuada, sem ser cansativo ou maçante. Eu fiz alguns ajustes para tornar o jogo mais dinâmico, o aluno que estava com o resultado da conta proposta, trocava de lugar com o colega. Eles pediram para repetir diversas vezes o jogo, permitindo que alguns cálculos se tornassem automáticos. No início demoravam bastante tempo para levantar-se e dizer o resultado, com a repetição o jogo ficou mais dinâmico.

Eu tenho 70. Quem tem 2 x 4?	Eu tenho 6. Quem tem o dobro do meu número?	Eu tenho 8. Quem tem o dobro do meu número?	Eu tenho 12. Quem tem 3 x 6?
Eu tenho 16. Quem tem oito vezes o quatro?	Eu tenho 18. Quem tem 8 x 3?	Eu tenho 32. Quem tem 8 x 5?	Eu tenho 24. Quem tem 5 x 6?
Eu tenho 40. Quem tem 8 x 8?	Eu tenho 30. Quem tem 9 x 4?	Eu tenho 64. Quem tem 9 x 8?	Eu tenho 36. Quem tem 7 x 6?
Eu tenho 72. Quem tem 10 x 8?	Eu tenho 42. Quem tem 8 x 6?	Eu tenho 80. Quem tem 3 x 3?	Eu tenho 48. Quem tem 6 x 9?
Eu tenho 54. Quem tem 10 x 6?	Eu tenho 27. Quem tem 5 x 9?	Eu tenho 60. Quem tem 7 x 1?	Eu tenho 45. Quem tem 9 x 9?
Eu tenho 7. Quem tem sete vezes dois?	Eu tenho 81. Quem tem 9 x 10?	Eu tenho 14. Quem tem três vezes sete?	Eu tenho 90. Quem tem 4 x 5?
Eu tenho 21. Quem tem 7 x 4?	Eu tenho 20. Quem tem 5 x 5?	Eu tenho 28. Quem tem 5 x 7?	Eu tenho 25. Quem tem 5 x 10?
Eu tenho 35. Quem tem sete vezes sete?	Eu tenho 50. Quem tem 2 x 1?	Eu tenho 49. Quem tem 8 x 7?	Eu tenho 2. Quem tem 5 x 3?
Eu tenho 56. Quem tem nove vezes sete?	Eu tenho 15. Quem tem 5 x 2?	Eu tenho 63. Quem tem 10 x 7?	Eu tenho 10. Quem tem 3 x 2?

Tabela 1 – Fichas “Eu tenho... quem tem...”

Fonte: SMOLE (2000)

JOGO DA VELHA DE TABUADA

No jogo da velha de tabuada, além de ajudar a memorizarem a tabuada, eles precisavam elaborar estratégias para vencer o jogo. Também foi proposto que os alunos fizessem 4 pontos ao invés de 3 para tornar o jogo mais desafiador.

Objetivos:

- Sistematização e memorização da tabuada;
- Desenvolver a capacidade de análise crítica do texto, o levantamento de hipóteses, a leitura e interpretação de textos instrucionais;
- Elaborar estratégias, usando o cálculo mental para se dar bem no jogo;
- Trabalhar a estimativa de resultados de multiplicação.

Regras:

1. Tira-se par ou ímpar para decidir quem inicia a partida;
2. Dois jogadores jogam alternadamente;
3. Um jogador escolhe uma cor de marcador e o adversário outra cor ;
4. Na sua vez de jogar, o jogador escolhe dois fatores da lista de números nos círculos, multiplica-os na calculadora e coloca seu marcador sobre o produto;
5. Vence o jogador que colocar quatro marcadores seus seguidos (na horizontal, vertical ou diagonal)



Fotografia 5: Jogo da Velha de Tabuada

Fonte própria



Fotografia 6: Jogo da Velha de Tabuada
Fonte própria

Primeiro, propus o jogo coletivamente, na lousa, permitindo que utilizassem a tabuada como suporte. Depois propus a atividade em duplas, e quando a criança tinha muita dificuldade, pedia a outro aluno que desse apoio a dupla.

Após algumas rodadas, os alunos se apropriaram das tabuadas para completar o jogo, foi hora de propor novo jogo.

5	7	10	9	8	3	4	6
70	60	56	45				
48	35	27	36				
63	54	12	24				
32	40	50	72				

Tabela 2: Joga da Velha de Tabuada
Fonte: SMOLE (2000).

STOP DE TABUADA

Ainda treinando a tabuada, este jogo, tem como objetivo, dar agilidade na resposta a tabuada, criando estratégias para memorizá-la e acessar a resposta de forma mais automática.

Objetivos:

- Memorizar a tabuada;
- Desenvolver a capacidade de análise crítica do texto, o levantamento de hipóteses, a leitura e interpretação de textos instrucionais.

Regras:

1. Cada aluno desenha em seu caderno um tabuleiro. O grupo decide quem inicia o jogo.
2. O professor preenche a primeira linha do tabuleiro com os multiplicadores que desejar
3. O jogador iniciante diz um número de 1 a 10, que é colocado na primeira linha da coluna “número falado”;
4. Os outros jogadores então tentam completar a segunda linha da tabela o mais rápido possível, podendo, se for preciso, consultar as tabuadas;
5. Quem for o primeiro a colocar todos os produtos diz STOP! (que, como você sabe, quer dizer “Pare”, em inglês;
6. Cada jogador confere seus produtos com os outros e marca o número de acertos na coluna correspondente;
7. Um outro jogador repete o mesmo procedimento. O jogo acaba quando todos os jogadores tiverem dito dois números cada um. O vencedor é aquele com o maior número de acertos (soma de todas as rodadas).

Para jogar o STOP de tabuadas, retomamos as regras do jogo tradicional, e lemos as regras do de tabuadas. Iniciamos o jogo para toda a sala, com a professora como mediadora, depois de compreendida as regras, fizeram pequenos grupos. Com isso, precisaram se organizar, reforçar as regras e mediar os conflitos que eventualmente surgiam.

Foi importante a vivência dos jogos anteriores para memorizar as tabuada, dando agilidade para completar primeiro a tabela e vencer o jogo.

Uma situação muito interessante, durante o jogo em um dos 5º anos, foi quando, para desafiá-los dei o número 11. Um dos alunos disse que não tinham aprendido a tabuada do 11, parei o jogo, retomei as contas com dois números, e as regularidades na tabuada do 11.

Número falado	X	X	X	X	X	Total de Acertos

Tabela 3: Stop de Tabuada
Fonte: SMOLE (2000).

AVANÇANDO COM O RESTO

Para desenvolver os conceitos da divisão, o jogo proposto foi Avançando com o resto. Após treinarmos bastante a tabuada, foi a vez de treinar a divisão, retomar as formas de realizar a conta, principalmente quando há dois número no divisor, ou quando o dividendo não faz parte da tabuada do divisor.

Objetivos:

- Analisar a relação entre os termos da divisão;
- Criar, utilizar e justificar diferentes procedimentos de cálculo para divisão;
- Inferir que, numa divisão, o maior resto possível é o antecessor do divisor;
- Exercitar cálculo mental.

Regras:

1. Os jogadores jogam alternadamente. Cada jogador movimento a sua ficha colocada, inicialmente, na casa com número 43.
2. Cada aluno, na sua vez, joga os dados constrói um divisão aonde:
 - o o dividendo é o número da casa onde sua ficha está;
 - o divisor é o número de pontos obtidos no dado.

3. Em seguida, calcula o resultado da divisão e movimentava sua ficha o número de casa igual ao resto da divisão.
4. O aluno que, na sua vez, efetuar o cálculo errado perde sua vez de jogar;
5. Cada aluno deverá obter um resto que o faça chegar exatamente à casa marcada com FIM sem ultrapassá-la. Se isso não for possível, ele perde a vez de jogar e fica no mesmo lugar;
6. Vence o aluno que chegar em primeiro lugar ao espaço com a palavra FIM.



Fotografia 7: Avancando com o resto 1
Fonte: própria



Fotografia 8: Avancando com o resto 2
Fonte: própria

Muitos alunos tiveram dificuldades neste jogo, principalmente, quando a soma dos dados era 11 ou 12, pois precisavam realizar a divisão, não conseguindo se apoiar diretamente na tabuada.

Neste jogo, houve muito cooperação entre eles, pois para seguir com o jogo, era necessário que o outro finalizasse a sua, por isso, um ajudava o outro a finalizar sua conta.

Avançando com o resto

54	23	17	88	76	35	62	97	49	67	29	94
45											41
81		19	71	44	51	80	96	FIM			
26		98									
34		39	86	21	0	75	33	18	95	61	30
59											
83	12	91	11	65	52	77	15	36	24	43	

TCHAU!

Figura 1: Avançando com o resto

Fonte: SMOLE (2000).

PAPA TODAS DE FRAÇÕES

Uma das professoras do 5º ano solicitou um jogo para que os alunos pudessem compreender melhor a ideia de frações equivalentes, para isso utilizamos as fichas de frações:

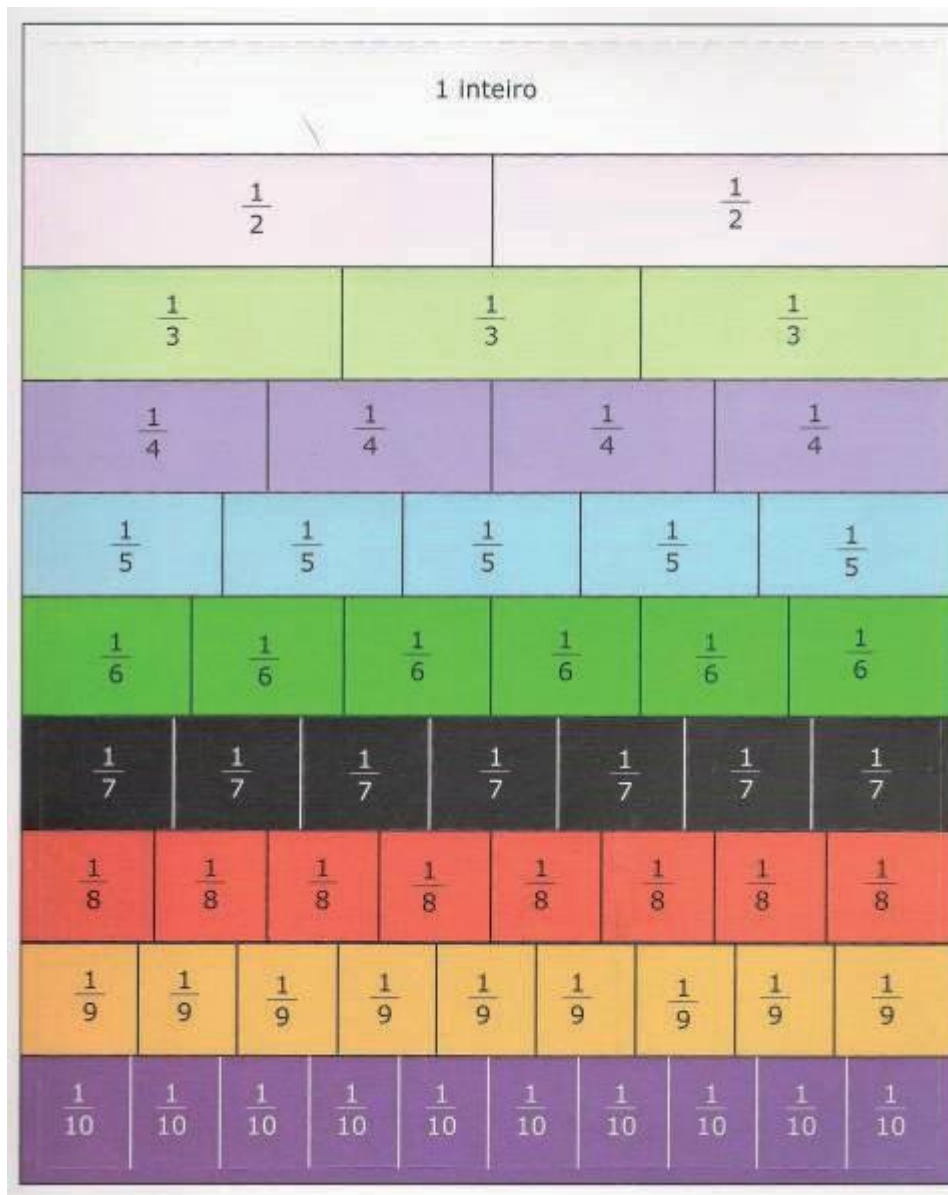


Figura 2: Fichas de Fração

Fonte: SMOLE (2000).

E através de outros exemplos, retomamos o conceito. Também fizemos comparação do tamanho das frações para que eles pudessem jogar.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a frações;

Trabalhar a ideia de frações equivalentes: diferentes escritas para representar o mesmo todo;

Comparação de frações; Regras:

1. Todas as cartas do baralho são distribuídas entre os jogadores que não vêem suas cartas. Cada jogador coloca suas cartas em uma pilha com os números virados para baixo.

2. Os jogadores combinam entre si um sinal ou uma palavra. Dado o sinal todos os jogadores viram a carta de cima de sua pilha ao mesmo tempo e comparam as frações. O jogador que tiver a carta representando a maior fração vence a rodada e fica com todas as cartas.

3. Se houver duas cartas de mesmo valor todas as cartas ficam na mesa e na próxima rodada o jogador com a maior carta papa todas, inclusive aquelas que estão na mesa.

4. O jogo termina quando as cartas acabarem

5. Ganha o jogo o jogador com o maior número de cartas.

Para jogar, deixamos que usassem as fichas de fração como suporte, para que comparassem os tamanhos concretamente, para descobrir a maior fração.

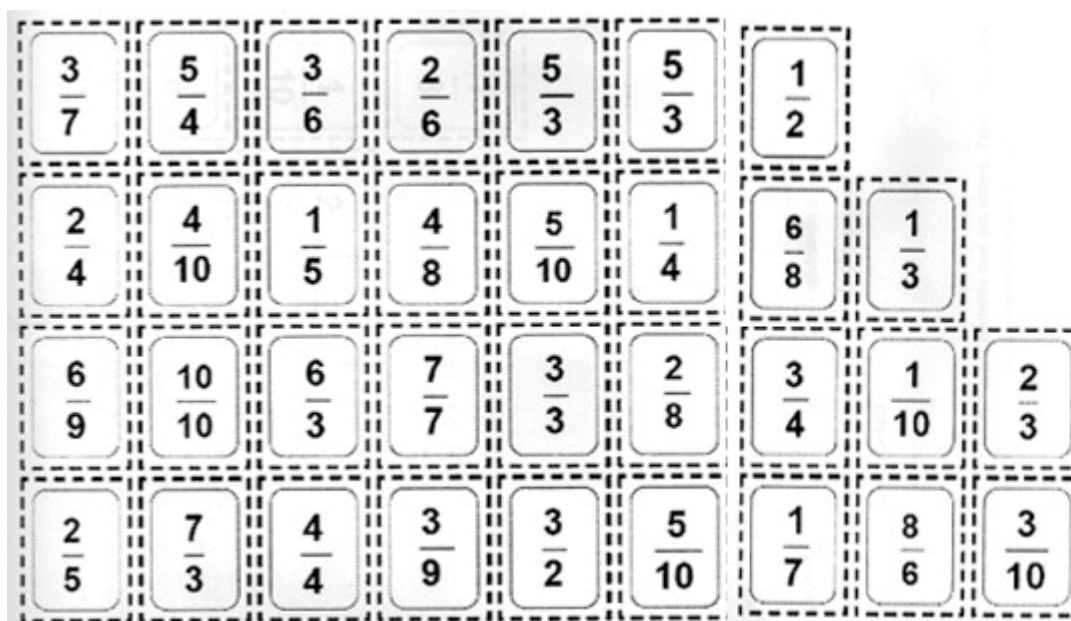


Figura 3: Papa Todas de Frações

Fonte: SMOLE (2000).

ASMD (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO)

Neste jogo, as crianças precisaram usar a melhor estratégia para chegar ao resultado esperado, utilizando qualquer uma das operações matemáticas, na ordem que desejassem. Oportunizando, também estabelecer noções referentes a equações.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a equações;
- Desenvolver estratégias para vencer o jogo;
- Relembrar conceitos das quatro operações.

Regras:

1. Escolher o primeiro a iniciar o jogo e a sequência que jogarão;

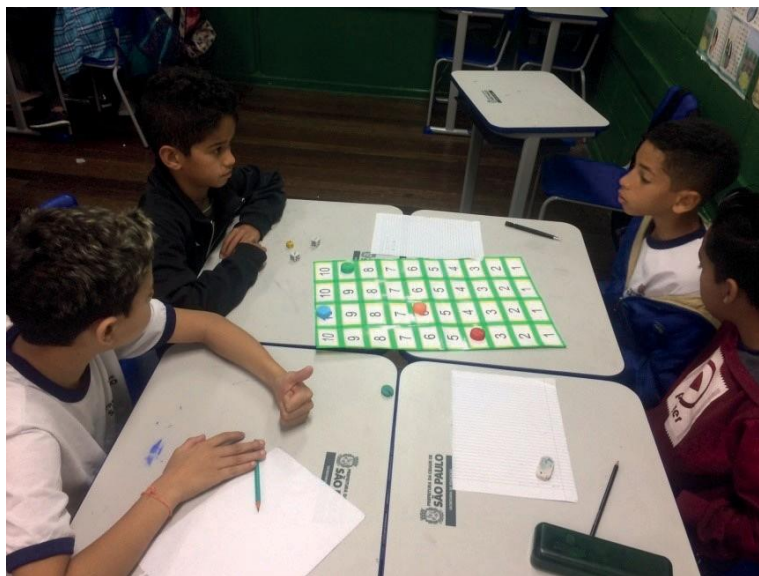
2. À sua vez o jogador lança os 3 dados ao mesmo tempo, observa os números que saíram, utilizando as quatro operações matemáticas ASMD (adição, subtração, multiplicação e divisão), deve criar uma equação que o resultado seja o número da casa desejada.

3. Ex.: Se os números atirados saírem, 1, 2 e 4, e o objetivo é ir para a casa 1, o jogador deverá realizar uma equação em que o resultado seja 1 ($4 - 2 - 1$), no entanto, se o objetivo é ir para a casa 2, este deverá ser o resultado ($4 \times 1 - 2$ ou $(4 - 2) \times 1$), e assim sucessivamente).

4. Os jogadores devem andar uma casa por vezes, não podendo saltar nenhuma casa.

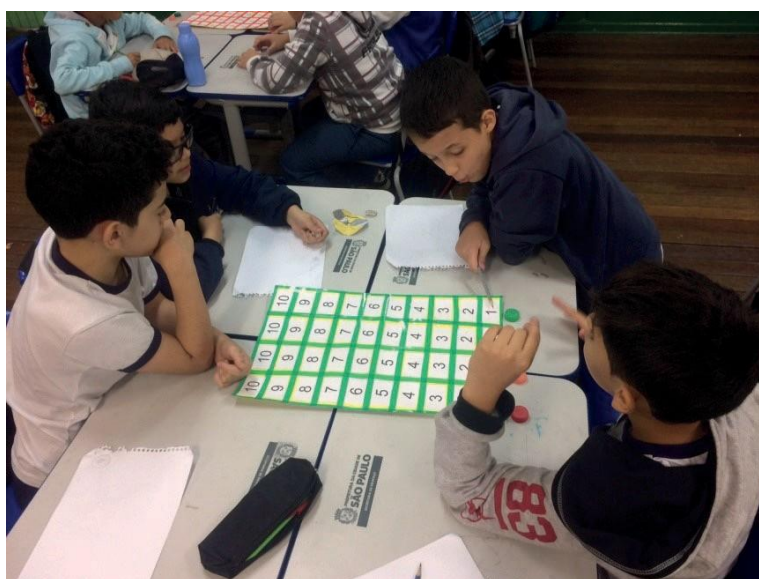
5. Caso o jogador não chegue ao resultado esperado, perde a vez.

6. Ganho o jogador que chegar primeiro a casa de número 10.



Fotografia 9: ASMD 1

Fonte: Própria



Fotografia 10: ASMD 2

Fonte: Própria

Apesar da comanda simples, este jogo exige um pensamento muito elaborado. Criar equações para encontrar um determinado resultado, exige um pensamento complexo e elaborado.

A princípio eles tiveram dificuldades, mas aos poucos foram encontrando meios para solucionar os problemas.

10	10	10	10
9	9	9	9
8	8	8	8
7	7	7	7
6	6	6	6
5	5	5	5
4	4	4	4
3	3	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1

Tabela 4: ASMD
Fonte: VERAS (2014)

QUAL É MEU NÚMERO

Este jogo auxilia o desenvolvimento do cálculo mental e a memorização dos fatos fundamentais. A princípio iniciamos com os números de 1 a 10, depois fomos aumentando até 50. Depois os alunos propuseram que fizéssemos variações, utilizando a ideia com a multiplicação e divisão também.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a equações;
- Realizar somas com parcela desconhecida;
- Memorizar os fatos fundamentais da adição e subtração.
- Realizar cálculo mental;
- Realizar cálculo com diferentes estratégias;
- Decomposição de números

Regras:

1. Dividir o grupo em 2 equipes
2. Um jogador de cada equipe receberá uma carta (entre 1 e 10) que deverá colar na testa sem ver.
3. A professora diz a soma dos números dos dois jogadores, que deverão adivinhar o próprio número, a partir das informações conhecidas: número do adversário e resultado da soma.
4. Vence o jogador que acertar primeiro seu número.
5. A cada rodada pode-se aumentar os números para ampliar o cálculo mental dos alunos.

Os alunos gostaram muito deste jogo, que pediram para repetir o jogo diversas vezes, variando os números e as operações.

CONCLUSÃO

Este projeto possibilitou que as crianças tomassem contato com a matemática de uma forma lúdica, superando os métodos tradicionais de ensino, estabelecendo um novo olhar a matemática, permitindo que muitos alunos superassem dificuldades, reelaborassem conceitos equivocados ou inacabados ou ainda conceitos não consolidados.

Notar o entusiasmo dos alunos ao receber a professora em sala, a atenção com que ouviam as regras e a concentração ao jogar, demonstram como utilizar diferentes estratégias de ensino se fazem necessários.

Além disso, ao utilizar os jogos em sala de aula, foi possível criar vínculo com os alunos, conhecê-los mais intimamente, compreender suas dificuldades e propor estratégias para superá-las. Os alunos também puderam interagir, criar espírito colaborativo, elaborar estratégias para resolver problemas, dentre muitas outras coisas.

Neste projeto, os jogos tiveram caráter de reforço no ensino da matemática. Foi possível,

trabalhar em parceria com as professoras, propondo jogos sobre os assuntos que os alunos apresentavam mais dificuldades. No entanto, seria essencial que o lúdico estivesse presente desde as séries iniciais, por ser um conteúdo de aplicação prática e que necessita da construção de muitos pensamentos abstratos, possíveis através dos jogos.

Os jogos, enquanto metodologia, se mostram eficientes, acessíveis e divertidos. Através deles é possível trazer o aluno para mais próximo da matéria, revertendo, inclusive a aversão que muitos ainda apresentam, quando se trata da matemática.

O Currículo da Cidade de São Paulo propõe eixos articuladores: “Esses eixos articuladores possibilitam a formação integral do estudante e apresentam características do letramento matemático, na concepção do PISA (2012) e da BNCC (2017)” (2018, p. 79). Os eixos articuladores são: Jogos Matemáticos, Processos Matemáticos e Conexões Matemáticas.

Por fim, este projeto garantiu o direito dos alunos a um ensino diferenciado, promovendo conhecimento e ludicidade, respeitando o novo Currículo da Cidade de São Paulo, através do eixo articulador: Jogos Matemáticos.

Com isso, espera-se ter atingido os alunos com dificuldades escolares, auxiliando-os a superar suas dificuldades e ter proporcionado aos demais alunos novas estratégias e conhecimentos acerca da matemática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Almeida. **O Ensino da Matemática através de jogos nas séries iniciais**. 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-ensino-matematica-atraves-jogos-series-iniciais/>. Acessado em 12 ago. 2018.
- ALVES, Vanessa da Silva e SILVA, Elisana Ribeiro da., **A Teoria Sócio-interacionista no Ensino da Matemática e Filosofia**. Vol. 2. Alogoa: REDUC, 2014. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/154-3-edicao/577-a-teoria-socio-interacionista-no-ensino-de-matematica-e-filosofia-pdf?option=com_jdownloads. Acessado em 23 jul. 2018.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BICUDO, M^a Ap. Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo, Editora UNESP, 1999.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: CAEM-USP, 3^a edição, 1998. pg. 8
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino da matemática**. Florianópolis. 2006. Disponível em:

http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf Acesso em 29 jul. 2018.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo, Cortez, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Como ensinar matemática hoje?** In: Temas & Debates. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989

DUARTE, Altair Faustino. **A importância dos jogos no Desenvolvimento Social do Ser Humano**. Patos de Minas, 2007.

GRANDO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem na Matemática**. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos**. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, Vitória, v. 5, n. 2, p.393-416

KAMII, Constance; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Papyrus, 1992

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.

LARA, Isabel Cristina M. **Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2003

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. São Paulo: Ícone, 1988

MACHADO, N. J. **Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins**. São Paulo: Cortez, 1995

MARTINS, Onilza Borges, MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286. Acesso em:

<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas, Papyrus.

MIORIM, M. A., FIORENTINI, D. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática**. Boletim da SBEM-SP, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da Matemática**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo**

da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática. São Paulo: SME/COPE, 2018.
SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil**, vol1. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS METODOLOGIAS EM SALA DE AULA

SANDRA JESUS NASCIMENTO DA SILVA

Declaro que sou autor(a)¹ deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços). “Deixar este texto no trabalho”.

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre as tendências do ensino das Artes Visuais nas práticas docentes. Tem como objetivo principal verificar se as professoras de Artes atuantes em escolas na cidade de Itaquaquecetuba – SP seguem algumas das tendências contemporâneas deste componente curricular, como meio ambiente e cultura visual. São objetivos específicos da investigação: problematizar as tendências contemporâneas em estudo neste trabalho; identificar as práticas docentes em artes nas escolas investigadas; analisar os depoimentos dos professores entrevistados; relacionar os resultados obtidos nas entrevistas com o ensino de artes no Brasil em acordo com as tendências contemporâneas aqui apresentadas. A pesquisa é de cunho qualitativo e contemplou os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico sobre o tema em questão; realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora de artes do município de Itaquaquecetuba; análise crítica e reflexiva dos dados; problematização dos dados à luz das tendências pedagógicas apresentadas. São referenciais teóricos da investigação, Ana Mae Barbosa (2002, 2005, 2010), Michel Maffesoli (1995, 2001) e Edgar Morin (2003, 2007). Os resultados indicam as reais condições de trabalho nas instituições de ensino e um olhar crítico da educadora sobre suas práticas pedagógicas em relação ao ensino das Artes no contexto das tendências contemporâneas.

Palavras-chaves: arte-educação, professor, escola.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho tenho como objetivo inicial investigar como algumas das tendências contemporâneas para o ensino de Artes que são abordadas nas aulas de artes por uma educadora, na escola onde atualmente trabalho como professora de Ensino Fundamental do município de Itaquaquecetuba (SP). Isso se deve ao fato de que ao longo da minha formação acadêmica em Artes, o que tem movido meu interesse é a busca por um melhor entendimento sobre a função da arte na educação escolar contemporânea e, como fazer da disciplina, visto que sou professora que pretendo exercer a função, algo cada vez mais significativo tanto para os estudantes, quanto para mim mesmo. A pesquisa apresentada iniciou-se no final do ano de 2021 e início de 2022, enquanto graduanda na Licenciatura em Artes, momento em que focalizei as questões interdisciplinares entre a arte/educação e a educação ambiental, uma das tendências contemporâneas para o ensino das Artes. Os resultados positivos deste trabalho somados a alguns questionamentos levantados durante o curso estimularam o prosseguimento dos estudos no campo do ensino em Artes. O ensino deve estar em consonância com a contemporaneidade, assim como, a interdisciplinaridade deve contribuir para a produção de novos sentidos para as práticas docentes. Isso, pois a construção do conhecimento se dá a partir do reconhecimento das práticas sociais, através da valorização das diferentes culturas, valendo-se dos recursos disponíveis em cada comunidade, e da contextualização desta realidade perante o contexto global. Nesse sentido, é possível considerar que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCNs, 1997, p. 19).

Além disso, a educação pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar o conhecimento adquirido pelos educandos e, a forma como aprendem, mais relevantes face às suas necessidades e das sociedades em que estão inseridos. A educação em Artes Visuais vai além da produção e apreciação de objetos artísticos e não está embasada em dom ou talento pessoal. Esta prática educativa visa o desenvolvimento cognitivo e estético, a percepção visual, a sensibilidade e a criatividade; como também diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas ao longo da história. Nesse sentido, nas últimas décadas, acompanhamos várias e significativas mudanças no ensino da arte no Brasil, que vão desde os conteúdos ministrados nas aulas e, que perpassam por questões pedagógicas e curriculares, como também, em sua nomenclatura.

UMA BREVE HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação Artística através do ensino formal no Brasil deu-se inicialmente em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa e a fundação das Escolas de Belas Artes, que desenvolviam como principal atividade, a reprodução mimética de obras de arte clássicas produzidas

por renomados artistas europeus. Estas atividades perduraram por algum tempo, na maioria das vezes, sob influência da iniciativa privada de diferentes ordens religiosas católicas, reproduzindo um espírito nos moldes medievais aqui no Brasil. No decorrer do século XIX a educação elitista perde lugar para alunos de classes populares na então denominada Academia Imperial das Belas-Artes. Com ideários românticos os aristocratas buscaram conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, os artesãos e os artistas, frequentando juntos às mesmas disciplinas básicas, tornando-se o lugar de convergência entre a elite cultural que se formava em torno da corte e as camadas populares que buscavam conhecimentos específicos exigidos pelo mercado de trabalho (FUSARI, FERRAZ 1993). No final do século XIX, os ideais liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva anti-elitista, preparando o alunado como mão-de-obra para as indústrias, a partir do modelo americano. O século XX é marcado pela tendência pedagógica tradicional de ensino, que tem suas raízes no séc. XIX, onde o processo de aquisição do conhecimento reduzia-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, tendo na figura do professor, o detentor de verdades absolutas.

A pedagogia tradicional é uma das práticas pedagógicas mais aplicadas em nossos dias. Neste modelo pedagógico, a educação se efetiva através do ensino padronizado sem preocupar-se com a inovação. Desenvolve nos alunos, apenas a memória e a retenção de informações, sem dar espaço aos pensamentos e questionamentos críticos. Nas aulas de artes, isso implica em repetições, cópias do original, com objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual dos alunos. Nas décadas entre os anos 1930/1960, o arte/educador estimulava a livre expressão entre os alunos, propondo novas experiências cognitivas e valorizando as necessidades individuais de cada um.

Tal postura seguia a filosofia do americano John Dewey (1859-1952), através da prática do "aprender fazendo", deslocando o foco da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, da teoria para a prática, do professor para o aluno. Herbert Read (1893-1968) é outro importante autor a influenciar o pensamento dos educadores em Arte neste período, defendendo a ideia de que a base da educação e da democracia está na liberdade individual, integrada à função social dos indivíduos.

Em sua obra "A Educação pela Arte (2001), o autor diz não conseguir desvincular a arte da educação, pelo motivo de ambas estarem ligadas ao homem como indivíduo, como ser cultural e como cidadão do mundo. Colocar a arte e a educação lado a lado é, para o autor, imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao ensino. Através da educação dos sentidos, na qual se fundamenta a consciência, a inteligência e o raciocínio, somos capazes de estabelecer uma melhor relação com o mundo exterior e suas complexidades. No ano de 1971, a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, determina a inclusão da Educação Artística; não como disciplina obrigatória, apenas como atividade aos currículos escolares de 1º e 2º graus, com polivalência nos conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas. A polivalência no ensino das artes consistia em um único professor ministrar aulas que contemplassem conteúdos da música e do teatro, bem como da área da dança e das artes plásticas.

Em 1973, para suprir essa demanda, foram criados os cursos de graduação em Educação Artística, na modalidade de licenciatura curta, visando formar um profissional capacitado para

atender essas quatro modalidades artísticas. Essas transformações curriculares aconteceram concomitantemente à implantação da pedagogia tecnicista em nosso país, momento esse em que a Educação Artística atravessava problemas estruturais pela falta de condições para o trabalho na escola pública e na formação insuficiente aos estudantes da Licenciatura Curta em Artes.

Neste mesmo tempo, o sociólogo e educador Paulo Freire retornou ao Brasil após exílio durante a ditadura militar, difundindo a proposta de uma pedagogia voltada à transformação social das classes populares, propondo a alfabetização de adultos como forma de combater a opressão pelas classes dominantes. Em decorrência das ideias de Freire aconteceu uma divisão do pensamento dos educadores em relação à qual pedagogia a ser adotada, bem como, nas correntes ideológicas e filosóficas a serem seguidas e suas relações com o ensino escolar.

Os anos 1980 foram marcados por dúvidas e pouca discussão a respeito da fragilidade metodológica da Educação Artística, em contrapartida, análises mais amplas a esse respeito deram origem às associações de Arte/Educadores em diversas regiões do país. É constatada neste momento, uma prática pouco fundamentada, onde métodos e tendências de ensino se misturam, sem maiores compromissos com o conhecimento em arte. Como destacam Fusari e Ferraz:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino de Arte (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.39).

Como uma reação aos problemas destacados pelas autoras, temos nos anos 1990, a abordagem triangular proposta pela educadora Ana Mae Barbosa, marcando o cenário educativo da arte no Brasil. A metodologia tem por base três fundamentos, que são a fruição do objeto artístico e das imagens em geral, a produção artística e a contextualização destas com o cotidiano dos alunos. Neste sentido, a professora Ana Mae Barbosa propõe uma educação em arte que busca formar um observador crítico que consiga decodificar as imagens às quais está exposto, tanto no sentido formal, quanto no sentido conceitual, pois:

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconhecimento, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

As necessidades suscitadas pelo mundo contemporâneo, capitalista e compartimentado estão em produzir novos olhares sobre as formas de efetivar a educação de forma a realizar um trabalho com os demais componentes do currículo dando sentido às atividades artísticas, proporcionando que esses cruzamentos entre as diversas áreas do conhecimento possibilitem gerar nos alunos mobilizações e reflexões críticas. Na atualidade, as tendências pedagógicas do ensino de Artes sugerem ações reflexivas e interdisciplinares voltadas à valorização das várias culturas, à educação estética e a cultura visual, assim como questões relacionadas ao meio ambiente, en-

tre outras.

Estas tendências direcionam para uma educação capaz de acompanhar a complexidade da realidade que nos cerca, potencializando nos alunos além da apropriação do conhecimento artístico, possibilidades de novos caminhos e reflexão crítica sobre os modos de agir em sociedade, contribuindo para os questionamentos para a validação ou não, das práticas sociais vigentes.

A ESCOLA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As imagens veiculadas pelas diferentes mídias trazem em sua essência um discurso conceitual que precisa e deve ser adotado a partir da estética e dos conteúdos das Artes Visuais nas escolas. Os alunos estão cada vez mais expostos às tecnologias de mídias, e estas se fazem cada vez mais presentes e necessárias, possibilitando o intercâmbio de informações, como também, o acesso e a socialização do conhecimento. A escola precisa acompanhar esta realidade para que não seja omissa na formação dos alunos, permitindo que eles sejam consumidores passivos dessas informações e dos meios tecnológicos, sem orientação, reflexão e responsabilidade. Inúmeras escolas públicas brasileiras continuam em descompasso em relação ao ensino/aprendizagem das Artes Visuais. A formação dos profissionais desta área é precária devido à escassez de pesquisas e atualizações que trate deste assunto específico; sem falar no preconceito que ainda existe em relação ao ensino escolar da arte, que insiste em classificar a arte/educação ao nível de atividade recreativa. O universo escolar e os métodos de ensino em geral, foram ao longo dos tempos constituídos pela humanidade como os únicos meios de acesso ao saber.

A escola é uma gama de relações complexas, o resultado de um conjunto que envolve os mais variados fatores, como por exemplo: os alunos, os professores, os gestores, a comunidade em que a escola está inserida, fatores culturais e geográficos, climáticos, entre outros. Cabe ao professor, tomar consciência de sua verdadeira função tanto na sala de aula, quanto na comunidade escolar, mas principalmente, fundamentar sua ação pedagógica em arte como área do conhecimento que dispõe de conteúdos e legislações específicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem uma abordagem ampliada em relação ao ensino das Artes Visuais, começando pela terminologia que, por si só, tenta elencar outras linguagens artísticas às tradicionais. Essas novas formas de expressões artísticas como a fotografia, o cinema, as animações, o grafite, a computação gráfica, entre outros, somadas às tradicionais linguagens artísticas, são capazes de promover conhecimento em arte, assim como, o desenvolvimento intelectual, cultural, social e estético dos alunos. A informação codificada através das imagens faz parte do cotidiano de todos nós.

Este processo intensifica-se a cada dia e se faz necessário à apropriação da linguagem imagética para que haja uma clara decodificação do mundo que habitamos para que sua produção e consumo não se mantenham à sombra da escrita e da comunicação verbal, dominantes na produção do conhecimento. A tradução dos códigos das Artes Visuais é fundamental aos cidadãos, no intuito de ampliar a possibilidade de construção de significados de seu universo interno dominado pela imagem, assim como, apropriar-se do imenso repertório imagético e seu contexto artístico, histórico, social, cultural, político, ecológico, econômico...

Vivemos imersos em um mundo tecnológico visual extremamente sofisticado e difícil, em que as imagens que usamos no cotidiano para nossa comunicação, instrução e conhecimento transformam-se em uma mercadoria valiosa e indispensável. Consequentemente, os estudantes necessitam compreender como e por que são seduzidos por um imaginário do cotidiano e de que forma podem mediar essa relação com sujeitos agentes (BARBOSA, p.284, 2005).

O ensino escolar da Arte na contemporaneidade está diretamente vinculado às imagens e, não somente aquelas de obras clássicas que ilustram a maioria dos livros. O uso da imagem intensifica-se a cada dia, na mesma medida em que novas formas de reproduzi-las estão sendo apresentadas.

A cultura da imagem assume um papel fundamental na sociedade contemporânea e, está na escola e no professor de Artes Visuais, a função de educar esteticamente, buscando no vasto repertório de imagens disponíveis, as que possam ser relevantes na formação crítica desses indivíduos. Na diversidade do conhecimento e das experimentações artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e o senso estético, essenciais para a compreensão do mundo através de um diálogo efetivo com seu espaço e sua realidade cotidiana.

Novas poéticas e linguagens artísticas propõem inusitadas formas de comunicação, possibilitando que os alunos reconheçam nesses referenciais imagéticos e criativos a importância da autoria de seus trabalhos e de seus colegas, bem como, de suas escolhas em relação às imagens da arte e em geral. A arte constitui-se na necessidade humana de expressão; é o reflexo de uma sociedade, por isso precisa-se estar atento às manifestações artísticas atuais para analisar, refletir e melhor entender o cotidiano, na busca de sentido à evolução humana.

CONCLUSÃO

O papel desempenhado pelo professor na contemporaneidade é um tema que questiono e pesquiso desde o momento que ingressei no curso de Licenciatura em Artes no ano de 2021. A partir dessas discussões com os colegas de trabalho na escola durante as aulas de artes, surgiam outras dúvidas em relação a nós, professores de artes, pois não possuímos claramente concepções paradigmáticas relacionadas à docência, bem como, em relação à sucessão de práticas educacionais e metodologias já ultrapassadas ainda em uso.

Diante das inúmeras mudanças no contexto social, político e econômico em escala global, se faz necessário, oportunizar nos espaços escolares novas formas de relação e convivência entre todos, para que possamos melhor entender a pluralidade do mundo que habitamos, de forma a valorizar e respeitar a singularidade de cada um.

As novas tecnologias da informação têm viabilizado novas formas de relações interpessoais, dissolvendo fronteiras, porém, padronizando e formatando a todos pela voracidade da sociedade de consumo. O consumismo tem sua origem na falta de consciência em relação à finitude dos recursos naturais e das formas de energias vitais disponíveis na natureza. A velocidade da devastação das áreas naturais do planeta não permite que a educação escolar sozinha, seja o agente de mudanças de comportamentos, pois o processo de conscientização ambiental

nas escolas, apesar de eficiente, é lento.

É dever de todo cidadão, tornar-se um vetor de informação àqueles que ainda não desenvolveram esta consciência voltada às relações entre a qualidade de vida e ao fator ambiental. Para que tenhamos um melhor entendimento sobre este novo contexto, se faz necessário uma reflexão em relação ao processo educacional na pós modernidade, suas progressões e retrocessos, para constatarmos o descompasso em que a escola, de modo geral, anda em relação com os demais setores da sociedade.

A escola ainda mantém-se presa a velhos paradigmas, que vão desde a supremacia das linguagens hegemônicas tais como a fala e a escrita, na preponderância das ciências exatas às demais disciplinas, bem como, no modelo e organização da sala de aula e demais espaços físicos destinados aos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; **Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005;

BARBOSA, Ana Mae; **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002;

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA. Fernanda Pereira; **Abordagem Triangular no Ensino da Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/Casa Civil 1996, Disponível em Acesso em: 23/05/2013;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em Acesso em: 08/03/2012;

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**. São Paulo: Cortez, 2003

CLEBSC, Júlio, **Educação 2009 – As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**, Curitiba: Multiverso, 2009;

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008;

FERREIRA, Marieta Moraes, **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1994;

FREIRE ,Paulo. **Pedagogia da autonomia**, saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996;



A CONTRIBUIÇÃO DA DIVERSIDADE DE PORTADORES DE TEXTOS, PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Suzana dos Santos Iannuzzi¹

RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo, evidenciar o fato de que, Alfabetização e Letramento seguem por um mesmo caminho, e por esse motivo, traz a necessidade de se refletir a apropriação da língua escrita, onde a base se dá no alfabetizar letrando, fato fundamental para a vida, a formação e o desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade, e que portanto, deve ser pensado de forma conjunta, dentro dos processos educativos da primeira infância, às atividades diárias dos alunos e à sua aprendizagem. Para tanto, é preciso estimular a prática de leitura de textos infantis, contos e fábulas, em diversos ambientes como, dentro ou fora da sala de aula ou em casa pois a leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, e esse estímulo deve ser realizado tanto pelo educador, quanto pela própria família da criança. Pois o ato de ler e escrever quando iniciado na infância, pode proporcionar, além do desenvolvimento do gosto pela leitura, a aquisição de compreensão de mundo.

Este estudo foi realizado com a finalidade principal de trazer a compreensão sobre a importância de se pensar em uma alfabetização voltada para a aprendizagem da escrita e da leitura, decifração da escrita através da linguagem, onde se busca destacar a relevância de leitura de textos, e histórias infantis para o desenvolvimento de capacidades e amadurecimento da criança, e desta forma, se tornando de grande relevância também aos educadores, visto que através dessa leitura, que traz contextos teóricos abordando a Alfabetização e o Letramento e sua relação com o desenvolvimento da criança.

Palavras –chave: Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Portadores de textos Infantis.

¹ Licenciada em Pedagogia, pela universidade UnÍtalo (Centro Universitário Ítalo Brasileiro) de São Paulo; Pós-graduada em nível de especialização em Educação Infantil, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; Pós-graduada em Gestão Emocional, pela faculdade FAUESP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, efetiva na Prefeitura do Estado de São Paulo, E-mail: suzanadossantos.iannuzzi@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Visto que a sociedade é caracterizada por seu conhecimento, cultura, mudanças constantes, novidades tecnológicas, enfim, a evolução, se torna muito relevante a questão da alfabetização na educação infantil. Por esse motivo, o presente estudo tem como objetivo principal, mostrar que a Alfabetização e o Letramento, são processos distintos que caminham lado a lado, busco especificamente uma reflexão mais profunda sobre a aquisição da língua escrita, onde a alfabetização se dá juntamente com o letramento.

É de incontestável que o indivíduo seja letrado, para que dessa forma tenha condições de exercer as práticas de leitura e escrita exigidas pela sociedade em que estamos inseridos. Dessa forma, o papel da educação infantil, para uma alfabetização eficaz é enfatizado. Estudos mostram que nas últimas décadas, importantes mudanças ocorreram quanto ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos instituídos pela LDB (Lei de diretrizes e bases)- Lei nº 9.394/96, considerando que, as etapas iniciais da educação básica, possui dois conceitos, cuidado e educação, que devem ser transferidos definitivamente para instituições infantis para estudo e prática. O primeiro é conhecido e praticado: alimentação, higiene, vestimenta ou cuidados. O segundo conceito, o de educação, nasceu da promulgação da referida lei para uma necessidade específica de formação. O significado da palavra “educar” pode ser encontrado da seguinte forma: “Promover a educação (de alguém) ou a sua própria educação”. Segundo Ferreira (1988), a educação infantil está no ano ou nos níveis jurídico e científico acima mencionados. A modalidade educacional infantil precisa ser desenvolvida para ser um processo eficiente para que possa despertar percepções socioculturais positivas, ou seja, o processo criança-agente social. Para Rios (1993) é necessário adquirir novas formas de se relacionar com o papel da comunidade infantil no conhecimento, na pesquisa, na organização e na participação educacional. Alfabetizar significa, proporcionar ao indivíduo uma nova visão de mundo, com olhos de quem levará o aprendizado para a vida. Pois alfabetizar-se não se resume a apenas decodificar letras, é antes de tudo interpretar, compreender as entrelinhas, permitindo que novos horizontes se abram para um mundo novo, um mundo de descobertas e conhecimentos.

O processo de alfabetização se dá no decorrer da vida do indivíduo, e sendo assim, a cada estudo ou pesquisa realizada pelo indivíduo, terá ampliada sua capacidade de se apropriar do uso efetivo da linguagem, de adquirir conhecimento e de se expressar. Dessa forma, é possível dizer que uma criança durante quatro ou oito anos de estudo, na grande maioria das vezes, apenas serão capazes de escrever e decodificar textos, e o desenvolvimento de suas capacidades se dará durante a continuação de seus estudos e sua maturidade, pois o ser humano está em constante aprendizado, o mundo se renova o tempo todo, e dessa forma, o indivíduo sempre terá algo a aprender e também a ensinar.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na aprendizagem “inicial”, ou educação infantil, são comumente usados métodos baseados na adição de sílabas isoladas, mecanização, memorização, codificação e cópia. Os professores costumam usar métodos de síntese e análise. O Método de síntese mantém correspondência verbal e escrita, som e grafia, um processo que se inicia com uma parte do todo, e o Método Analítico afirma o reconhecimento universal de palavras e frases (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

Com o tempo, surgiram métodos de mistura, em outras palavras, combinamos estratégias de síntese e análise. De acordo com Rocha (2005) “a partir dos anos 50, a psicologia começou a fazer um enorme sucesso nas universidades do Brasil, e utilizaram as escolas para teste e/ou laboratório para os estudantes e pesquisadores da área. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de as crianças repetentes serem de famílias carentes de alimentação na infância, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender”. Por esse motivo, o período que antecede a alfabetização é denominado “período preparatório”, um lugar onde as crianças são treinadas com habilidades básicas. Nesta etapa, as atividades das crianças, como criar curvas, criar formas e criar sombras, são aplicadas. Além de livretos e manuais do professor, estão disponíveis livros “prontos para o uso”. No entanto, isso não resolve a taxa de falha de cinquenta por cento da primeira camada, que permaneceu praticamente inalterada (ROCHA, 2005). No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1986), apresentando a psicogênese da língua escrita a partir de referencial piagetiano, ocasionando significativas alterações na fundamentação teórica do processo. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISSN - 2675 – 3375 1213 ensino aprendizagem da lectoescrita - é a habilidade adquirida de poder ler e escrever, deslocando seu eixo de “como se ensina” para “como se aprende” a ler e a escrever (ROCHA, 2005). Nessa visão, os conceitos de preparação infantil, imaturidade, habilidades motoras e perceptivas não têm mais significados separados e precisam estimular aspectos motores, cognitivos e emocionais, mas o contexto da realidade sociocultural do aluno está atrelado. Para Rocha (2005), essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como “construtivista” e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, são classificados em pré-silábico, silábico e alfabético, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

A palavra “letramento” é relativamente nova, pois no início da década de 80 ainda não se ouvia falar acerca desse assunto. Em 1986 Mary Kato, em seu livro intitulado: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, que escreveu as primeiras palavras, relacionada a esse tema. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em um dos seus escritos, intitulado: “Adultos não alfa-

betizados: o avesso dos avessos”, em 1995 escreveu acerca da diferenciação de alfabetização e letramento em seu trabalho intitulado: “Alfabetização e letramento”. O termo teve sua origem a partir de uma versão realizada da palavra da língua inglesa “literacy”, com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser literate, e literate é definido como educado, de maneira especial, para ler e escrever. O letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, apresenta aspecto sócio-históricos, práticas psicossociais, e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (SOARES, 2000; TFOUNI, 1988). Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Alfabetizar não significa apenas ensinar códigos de língua escrita, não se trata de um processo mecânico, mas sim, de um processo que proporcione o conhecimento e a compreensão sobre a leitura e a escrita, como função social.

Pode se concluir da discussão processo de alfabetização a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem.(SOARES, 2012 pg.18)

A palavra “letramento” trata-se da tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado, ou seja, ler, escrever, interpretar e responder adequadamente às demandas da sociedade voltada ao uso adequado da leitura e da escrita. Portanto, o fato do indivíduo estar alfabetizado não significa, necessariamente, estar letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social, de cada um. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada.

O letramento surge sempre no conceito de alfabetização, dois processos que embora sejam distintos, devem caminhar juntos, pois a princípio o estudo do indivíduo no universo da língua escrita se dá justamente por meio deles, para que se favoreça desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

IMPOTÊNCIA DA DIVERSIDADE DE PORTADORES DE TEXTOS, NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola deve proporcionar à criança a interação de maneira firme e constante com o caráter social da escrita, através de leitura e escrita de textos significativos e que os incentivem a buscar mais, através de momentos de escuta de histórias que gostem para que, dessa forma, seja favorecido seu desenvolvimento da imaginação e principalmente, a capacidade de interpretar, pois, o processo de alfabetização se refere à aquisição da escrita pelo indivíduo, e o letramento refere-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

A criança deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem

escrita, e não apenas a escrita das letras” (vigotsky,2007)

Letramento significa ser capaz de informar-se através da leitura de palavras escritas, identificar por exemplo, uma placa de pare, de proibido fumar, ou indicando silêncio, ainda que não seja alfabetizada. Estar letrado é saber buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, caça palavras, seguir receita de bolo, a lista de compras etc. É ainda, ler histórias com o livro nas mãos, emocionar-se com as histórias lidas, saber escolher seus personagens prediletos. E ainda mais, é descobrir o mundo através da leitura e da escrita. É viver a magia de se ver dentro da história, fazendo parte dela, capturando sua essência.

Segundo FREIRE:

“A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador.” (FREIRE, 1987. Pág.57)

O processo de letramento se dá além dos muros da escola, e está associado ao papel que a linguagem escrita exerce na sociedade. O letramento consiste em possibilitar o contato aos diversos gêneros literários levando a compreender os que eles trazem. Por isso, o foco principal nesse estudo é enfatizar a contribuição da leitura de textos e histórias infantis, como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Os Contos, como por exemplo “Chapeuzinho vermelho”, podem ser introduzido nos trabalhos de letramento de crianças a partir de 4 anos de idade, e por se tratar de texto que agrada facilmente o leitor dessa faixa etária, propicia o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, o enriquecimento e ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do raciocínio lógico, de habilidades sociais, e ainda, favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura. A fábula por sua vez, é uma das mais antigas formas de contar histórias, e ainda hoje, é muito apreciada pelas crianças. Esse gênero de texto utiliza normalmente, uma diversidade de animais personificados. O objetivo de realização da leitura, desse modelo de narrativa, é principalmente, em razão da natureza alegórica do discurso contido nela, e pela possibilidade de realização de reflexão referente às mensagens sobre a moral, levando o leitor a questioná-las e relacioná-las com o mundo real. Já a lenda, traz uma narrativa fantasiosa, e é transmitida pela tradição oral através dos tempos, principalmente de forma social, de geração para geração. Elas são frutos da imaginação das pessoas que as criam. Ela tem a função de divertir, ensinar e fixar os costumes e crenças de determinada região.

“Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”. (PCN, 1997, p.30)

Dessa forma, se faz necessário que o professor cuidadosamente, construa estratégias pedagógicas que envolvam a leitura como ferramenta que favoreça a alfabetização e letramento de seus alunos. A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das

habilidades das crianças, é a fase em que recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, aprendendo a distinguir os termos, manuseiam uma diversidade de material escrito, como revistas, gibis, livrinhos, etc. momento em que o professor lê textos ou histórias para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Atualmente os alunos enfrentam muitas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão de textos, e por esse motivo, as práticas pedagógicas de língua materna tem sido alvo de uma constante preocupação. É importante a tomada de consciência de que, é papel da escola, construir um ambiente que favoreça o desenvolvimento da capacidade da criança, em fazer uso da linguagem como instrumento de aprendizagem, utilizando informações que os textos contêm, bem como conhecer e analisar criticamente a utilização da linguagem como um transporte de valores e classe, credo, gênero ou etnia. Para tanto, a diversidade de gêneros de leitura, devem estar presentes no planejamento do trabalho do professor, utilizando adequadamente o material em questão, objetivando uma busca significativa para favorecer a aquisição da linguagem e da escrita pelo indivíduo, o que lhe permitirá, ampliar as possibilidades de atingir seu objetivo junto às crianças, a alfabetização e o letramento. Visto que, a função da escola vai além do fato de alfabetizar, seu foco principal deve ser o de formar cidadãos alfabetizados e letrados, pessoas capazes de assumir sua cidadania de forma plena. Para tanto, é preciso que haja uma união entre todo o corpo docente, com empenho e comprometimento, no sentido de atingir o mesmo objetivo, a alfabetização e letramento de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações realizadas em todo o processo da pesquisa para elaboração desse trabalho, é possível afirmar que a diferença entre alfabetização e letramento existe e é marcante e significativa, é o que nos mostram as tendências de alfabetização tradicionais mostram, ou seja, processos de aprendizagem educacionais mecânicos, repetitivos e sem sentido, fora de contextos históricos, sociais e culturais, e que não favorecem alcançar o objetivo da alfabetização e letramento de fato. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISSN - 2675 – 3375 1215 No letramento, esses conceitos recebem uma visão diferenciada do desenvolvimento da primeira infância em relação à linguagem escrita e oral, na medida em que a criança conhece e faz parte de seu meio cultural, identificando toda manifestação de leitura e da escrita da criança como singular e com significados. Assim como acontece com as sociedades ao redor do mundo, a ênfase está na escrita, e no Brasil, não é diferente. A educação infantil exige um trabalho bem direcionado, proporcionando à criança envolver-se no conceito de letramento desde seu ingresso na educação infantil, participando ativamente da construção da leitura e da escrita em seu mundo.

Ser apenas alfabetizado ou codificador de letras, é insuficiente para vivenciar plena-

mente a cultura escrita e atender às necessidades da sociedade atual. Ou seja, é preciso tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que se vive. (SOARES, 2000).

Dessa forma, concluo que a alfabetização é condição para o ensino e aprendizagem da prática social da leitura e da escrita, é uma tarefa muito importante que cabe aos educadores infantis que devem realizá-la com muito comprometimento e dedicação. É preciso dar liberdade de expressão à criança, permitindo que ela experimente uma diversidade de linguagens, incluindo música, dança, arte, filmes de animação, jogos, brinquedos, e principalmente leitura de clássicos e literatura brasileira para crianças, histórias infantis, receitas, folhetos, jornais, revistas, cartas, ingressos, etiquetas e todo material que se pode ler e escrever dentro da leitura de mundo, da nossa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FERREIRO Emília. Alfabetização em Processo. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 136 p

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISS

ROCHA, Halline Foialho da. Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita, Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) – Universidade católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011; Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 128 p.

TFOUNI, Leda Verdiane. Letramento e alfabetização, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A BRINCADEIRA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA, NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Suzana dos Santos Iannuzzi¹

RESUMO

O presente artigo, tem por objetivo, evidenciar o envolvimento do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido, é necessário compreender o significado do brincar, conceituando os principais termos utilizados para designar o ato de brincar e o universo lúdico, universo onde a criança se torna capaz de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, conscientizar-se sobre a existência do outro, estabelecer relações, resolver conflitos e construir conhecimentos, proporcionando o favorecimento do desenvolvimento integral da criança. Este estudo traz algumas considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e como influenciam na socialização das crianças. Portanto, para realizar este trabalho, utilizei a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referentes ao tema em questão. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consistente acerca da importância do brincar na vida do ser humano e, em especial, na vida da criança.

O tema em questão, ao longo do tempo, tem gerado uma série de discussões acerca de sua importância no desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, na Educação Infantil. Após inúmeras constatações, sua importância vem conquistando espaço e reconhecimento, de seu devido valor, sobretudo, na educação infantil.

Palavras-chaves: Brincar, Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil

¹ Licenciada em Pedagogia, pela universidade UnÍtalo (Centro Universitário Ítalo Brasileiro) de São Paulo; Pós-graduada em nível de especialização em Educação Infantil, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; Pós graduada em Gestão Emocional, pela faculdade FAUESP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, efetiva na Prefeitura do Estado de São Paulo, E-mail: suzanadossantos.iannuzzi@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma forma muito importante de comunicação, e é através da brincadeira, que a criança tem a possibilidade de reproduzir as vivências de seu cotidiano. Esse ato favorece o processo de aprendizagem da criança, permitindo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, onde gradativamente vai estabelecendo uma relação estreita entre brincadeira e aprendizagem. Visto que as crianças, desde o nascimento, estão envolvidas diariamente em um universo no qual os jogos e brincadeiras estão sempre presentes, pois o próprio corpo da mãe, e o do pai podem ser considerados como os primeiros objetos, que referenciam as atividades lúdicas na vida de uma criança, uma vez que, é por intermédio deles que a criança vai descobrindo seu próprio corpo, pois o objeto de maior atenção da criança é o corpo e as brincadeiras com seu calor, ou seja, através dessa relação afetiva é que se fundamentam as primeiras noções de equilíbrio e segurança.

Objetivo com essa pesquisa, ressaltar o valor do brincar, no desenvolvimento integral do ser humano, em todos os aspectos, físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Se fazendo necessário a conscientização de pais, famílias, educadores e sociedade em geral, sobre a questão da ludicidade que deve ser vivenciada na infância, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa e significativa, muito além do lazer. Uma das formas de brincar é através de jogos, um tipo de brincadeira que a maioria das crianças aprecia bastante, e que, segundo Souza (2012), “[...] não se constituem apenas em uma forma de entretenimento, na qual crianças gastam energia, mas sim, em meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual das mesmas”. Com o tempo, a criança vai aprendendo a introduzir símbolos e regras em seus jogos, aprendendo com isso a denominar os objetos e a redefinir suas funções, dando vida ou transformando objetos, de acordo com sua imaginação, e dessa forma, se faz muito importante a percepção e o incentivo da capacidade criadora das crianças, que se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Percebe-se que a criança inicia o brincar em sua vida, e, segundo Lira e Rubio (2014, p. 1), “[...] brincando, a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca [...]”.

Assim sendo, acreditando que a utilização de jogos e brincadeira na educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sendo um facilitador no processo de construção de conhecimentos, é que esse estudo se justifica.

Souza (2012) destaca que a infância representa uma das etapas mais importantes da evolução do ser humano, por este motivo, deve-se propiciar às crianças, condições adequadas para que tal evolução aconteça.

Para tanto, entende-se assim que, o papel dos educadores é planejar situações em que as crianças sejam provocadas a pensar e a criar, pois como mediadores devem estimular a curiosidade de aprender, facilitando a compreensão de que, é a partir de erros, que acontece a construção de conceitos significativos para a formação de adultos autônomos e críticos.

Diante de todas essas considerações, a fim de atingir ao objetivo proposto, este estudo foi dividido em três capítulos. O primeiro traz a introdução, relatando a justificativa, o problema, a hipótese e o objetivo. O segundo capítulo aborda a revisão de literatura, mostrando a origem

das brincadeiras, brinquedos e jogos, a importância do brincar no desenvolvimento da criança, o conceito de brinquedos e jogos, os tipos de jogos, a importância dos jogos na educação infantil. O trabalho aborda as considerações finais, com a conclusão, destacando-se pontos importantes acerca do tema, respondendo a problemática levantada, bem como, mostrando se o objetivo foi ou não atingido.

A BRINCADEIRA E SEU SIGNIFICADO HISTÓRICO

Segundo o dicionário Aurélio, brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, e pode ser “entreter-se com jogos infantis, ou seja, trata-se de um fato que sempre esteve, ou deveria estar, presente na vida do ser humano”. Ao analisar a origem das brincadeiras e dos jogos, é possível que sempre existem nos mais variados períodos históricos, apresentando tanto posições favoráveis como contrárias ao seu uso (LIMA, 2008).

Segundo Wajskop (2009), a brincadeira, desde a origem da educação Greco – romana, era utilizada com um instrumento de ensino, mas a sociedade via a brincadeira de modo irreverente e como desinteresse pelo que é sério, contudo, o lúdico começou a ser valorizado na educação das crianças depois que se rompeu o pensamento românico. De início a palavra ludus, de origem latina, era usada para designar os jogos infantis. Com o passar do tempo, o vocábulo incorporou-se às línguas românicas e foi substituído por jocus, que, além do jogo, referia-se ao ato litúrgico, à representação cênica e aos jogos de azar. Aos poucos o significado do termo passou a ser mais amplo, associando-se a ele a ideia de movimento, leveza e divertimento. Assim, a extensão do vocábulo a partir do termo inicial é, hoje, ilimitada. É comum, portanto, que os termos brincar e jogar, dentro da língua portuguesa, sejam usados como sinônimos, significando divertimento, passatempo, zombaria. A palavra brincar, no entanto, só existe na nossa língua (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 29).

A partir dos trabalhos de Comenius (1953), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “sentimento da infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social” (WAJSKOP, 2009, p.19).

A ludicidade pode ser conceituada como uma atividade que gere alegria ao ser executada de forma espontânea, pois é por meio do brincar que as crianças aprendem e podem reproduzir o seu cotidiano. O brincar estimula o processo de aprendizagem, autonomia e da criatividade, e desta forma estabelece uma relação direta com jogo e aprendizagem.

Almeida (1984, p. 31) relata que a ludicidade:

Será o método do futuro, pois, é o único capaz de proporcionar a continuação da vida do educando de uma forma alegre, atraente e engajada, da mesma forma que atinge integralmente os objetivos vinculados aos níveis do conhecimento, da afetividade e do desenvolvimento sensorio motor.

Quanto aos estudos do lúdico, Antunes e Pegaia (1974, p.11) afirmam que:

Para a criança, sua atividade lúdica representa a expressão direta de um impulso instintivo. Ela joga quer a convidemos quer não. Joga com entusiasmo porque seu desenvolvimento leva

a atividade do “superego” a relaxar-se, diminuindo seu efeito sublimador e vigilante e assim criando condições para a assimilação e a criatividade. Enquanto a aula expositiva é a apologia da imitação e a persistência da acomodação, o jogo quer no plano físico quer no intelectual é a projeção da vontade e despontar da personalidade. De acordo com Oliveira (2011), a brincadeira fornece um estágio de transição na formação da representação, uma vez que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real, à medida que os gestos da criança atribuem a ele a função de substituto de conceitos ou de objetos.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, abordo a utilização do lúdico na Educação Infantil, seus conceitos para o desenvolvimento e interação das crianças no meio social, as maneiras de construção de conhecimento e habilidades, formando-as cidadãos autônomos e capazes de tomar decisões e compreender o mundo em que vivem. Mostrando como a brincadeira, o jogo e o brinquedo, podem ser uma ferramenta para contribuição do aprendizado da criança.

É por meio de jogos e brincadeiras que a criança desenvolve suas habilidades, sua criatividade e sua socialização com o meio, promovendo sua autonomia.

Segundo Negrine (1994), o brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio e desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve as habilidades, conhecimentos e criatividade.

O brincar é peça fundamental para o desenvolvimento infantil de acordo com o processo de aprendizagem que a criança pode transformar e estabelecer outros significados.

Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Conforme Oliveira (2011), por sua vez, como toda a brincadeira, é governada por regras da imaginação, brincar constrange as crianças ao mesmo tempo em que as liberta, ou seja, ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a se controlar pelo bem da brincadeira, criando um desejo de segunda ordem, um afeto que incorpora outro afeto. Nela as crianças criam necessidades e desejos relacionando-os a um “eu” fictício e se apropriam de normas sociais. Isso possibilita a criação de uma situação imaginária que se articula às imitações colocadas sobre as possíveis ações que ocorrem nos jogos.

Segundo Vigotsky (apud OLIVEIRA, 2011):

A chave para a brincadeira infantil atuar como recurso para a construção de símbolos pela criança é a utilização por ela de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. A aquisição da fala amplia o desenvolvimento da imaginação da criança e medeia a formação de representações, o que possibilita a criança criar imagens sobre objetos que ela nunca viu antes, ou dar um novo uso a um objeto já conhecido, inserindo-o em um novo contexto criado pela fantasia.

De acordo com Oliveira (2011), nas brincadeiras que fazem com outras crianças, ou sozinhas, a criança tem oportunidade de usar diferentes recursos por elas apropriados em sua vivência em ambientes culturais concretos, para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e de ser sensível a cada situação.

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2011), considera que a brincadeira coloca a criança a desenvolver as motivações de segunda ordem necessárias tanto para a escola a brincadeira não desaparece, mas permeia a atitude em relação a realidade.

De acordo com Oliveira (2011), brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente e continua mudança, ocorre constante recriação de significados, condições para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros da idade.

Segundo Oliveira (2011), nas brincadeiras criadas na creche ou pré-escola, elas aprendem a mostrar suas emoções e desejos, a conversar e negociar argumentos e objetos, podem ser ajudados a variar o papel que frequentemente desempenham, criando para si novas possibilidades de participar do grupo e de fazer amizades com seus companheiros. Daí a importância de se observar as brincadeiras e jogos de crianças em pequenos grupos, procurando acompanhar como são construídos os enredos do faz de conta, e fazer um relato detalhado do observado, descrevendo os participantes, objetos, falas e gestos criados pelas crianças.

De acordo com Oliveira (2011), todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contação de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Conforme Oliveira (2011), brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidades de relacionar-se com os outros. O autor continua explicando que: O brincar tem suas etapas de desenvolvimento. Sendo assim a criança começa a brincar sozinha manipulando objetos. Posteriormente, procurara companheiros para as brincadeiras paralelas (cada um com seu brinquedo). A partir daí, desenvolverá o conceito de grupo e descobrirá o prazer e frustrações de brincar com os outros, crescendo emocionalmente. Brincar em grupo evita que a criança se desestimele, mesmo quando ainda não sabe brincar junto. Ela aprende a esperar sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas. Ao brincar a criança vai se apropriando de vivências diárias, internaliza experiências, explora, experimenta, conhece o mundo, a realidade que a rodeia e exerce diversos papéis. E, assim que esse processo se estende com a participação de outras pessoas, vai aprendendo a lidar com diversas situações, a estabelecer relações entre si e com o outro. Também brincando, a criança experimenta emoções e vivências comuns a todos os seres, aprende a respeitar regras e limites, a conviver com o outro, entra em contato com experiências passadas. Dessa forma, brincando, a criança elabora sentimentos, fantasias, angústias,

medos, aprendendo a se relacionar com o mundo e a si apropriar da história do grupo social e do qual faz parte e da história. Atividade lúdica produz entusiasmo. A criança fica alegre, vence obstáculos, desafia seus limites, despende energias, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seus conhecimentos (OLIVEIRA, 2011, p.35-36).

O autor afirma que: O jogo e a brincadeira são fontes de felicidade e prazer e têm um caráter de liberdade, portanto são atividades vitais para crianças. Ao brincarem, elas estabelecem a relação entre o mundo interno, imaginação, fantasia, símbolos e o mundo externo. Através da brincadeira a criança apropria-se da realidade, cria um espaço de aprendizagem, expressa suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade, estabelece e entende regras constituídas por si ou pelo grupo, elabora conflitos e hipóteses de conhecimento, desenvolve a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu, Integra-se com outras crianças, experimenta novas sensações, desenvolve a coordenação motora, aprimora a sensibilidade visual, auditiva e tátil, desenvolve a imaginação e a criatividade. Portanto promover uma discussão sobre brincar, com a finalidade de ampliar as possibilidades expressivas das situações lúdicas e interdisciplinares, do corpo do meio e dos brinquedos e estimular e exercitar a ludicidade na educação é reconhecer os direitos das crianças, bem como sua importância para conquista da autonomia. É essencial que nós educadores entendamos que brincar é uma atividade inerente da criança e é através deste mundo imaginativo, lúdico, que solidificamos o adulto de amanhã (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Na visão de Vygotsky (1984), a brincadeira infantil é entendida como uma atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

De acordo com Oliveira (2002), a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

Segundo Ferreira (2003, p. 121): “Brincar é divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”.

Já Oliveira (2000), entende o brincar como uma atividade muito além de recrear, ou seja, afirma que, oferece à criança um desenvolvimento de forma integral.

Analisando-se a visão de Vygotsky (1998), entende-se que o brincar apresenta uma estreita relação com o desenvolvimento da criança, sobretudo, na fase pré-escolar, uma vez que, em sua concepção, afirma que é por meio do brincar que a criança se apropria do mundo real, passa a exercer domínio do conhecimento, se relacionando e se integrando culturalmente.

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária e, com isso, consegue assumir inúmeros papéis, como, por exemplo, ser outra criança, ser um adulto, um idoso, um animal, uma personagem de história, além do que, mudando seu comportamento e agindo de acordo com a personagem assumida. Nota-se que, através do brincar a criança tem a oportunidade de ir além do seu comportamento habitual, atuando, conforme assevera Vygotsky (1998), num nível superior ao que realmente está no momento do brincar.

“Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para

sua festa de aniversário imaginária; e, ainda, cadeiras se transformam em trem, em que ela tem a função de condutor, imitando o adulto (BENJAMIN, 2002 apud QUEIROZ et al., 2006, p. 170).

Essas situações podem ser percebidas numa criança em fase pré-escolar, na qual utiliza muito o brincar de faz-de-conta. Segundo o entendimento de Leontiev (1998), nessa fase, as crianças agem assim, pois sentem a necessidade de agir não apenas com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e que são acessíveis a ela, mas com objetos a que ela ainda não tem acesso, e que pertencem ao mundo dos adultos.

Portanto, a fim de conseguir vivenciar o mundo dos adultos, a criança brinca, e, por meio dessa atividade lúdica vai entendendo, do seu jeito, o que faz parte desse mundo imaginário acreditando assim que, realmente pode ser um adulto.

A contradição existente entre a necessidade de a criança agir com os objetos do mundo adulto e a impossibilidade de operar de acordo com tais ações, vem a ser solucionada pela criança através de suas brincadeiras. É na atividade e, sobretudo, no brinquedo que a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere num mundo mais amplo (SOUZA, 2012, p. 3).

Leontiev (1998) chama a atenção que é através da brincadeira que ocorre uma conexão que possibilita as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico do sujeito, se desenvolvendo também os processos psicológicos, nos quais possibilitam que a criança enfrente o novo, atingindo assim um nível mais elevado de desenvolvimento.

Baseado nesses pressupostos, percebe-se que é justamente no período pré-escolar que a brincadeira se torna a atividade principal na criança, a qual se caracteriza, conforme Souza (2012), como uma atividade cujo motivo está no próprio processo e não no resultado da ação, uma vez que, a atividade da criança não a conduz a um resultado de modo que satisfaça suas reais necessidades. O verdadeiro motivo que a leva a determinada ação é, na verdade, o conteúdo do processo real da atividade.

Enfim, Vygotsky (1998) afirma que numa brincadeira, a imaginação da criança se torna uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Nota-se que, em suas ações, a criança representa situações as quais já foram de alguma forma vivenciadas por ela em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação na brincadeira está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

Nota-se que, a idade é que geralmente vai determinar que tipo de brincadeira ou brinquedo que a criança gosta ou prefere. Geralmente uma criança de três anos não se interessa por brincadeiras nas quais crianças de seis anos brincam.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências,

no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo (QUEIROZ, 2006, p. 171).

Vygotsky (1998) esclarece essa ocorrência, pois afirma que a brincadeira não é uma atividade estática, ou seja, ela evolui, se modificando conforme a criança cresce.

Assim, conforme a criança se desenvolve vai aprendendo a se socializar e com isso, a brincar de forma coletiva.

O brincar coletivo é visto de uma maneira especial pelos estudiosos, como Vygotsky, Piaget e Freud, pois prepara o ser humano para os enfrentamentos sociais da vida adulta. O brincar coletivo, quando ocorre livremente, oferece às crianças a possibilidade de trocar ideias, estabelecer acordos, criar regras e brincar pelo tempo que achar necessário. Ele integra a criança na cultura de seu grupo e até mesmo pode gerar uma cultura específica da infância, que varia de acordo com o ambiente social e cultural (SILVEIRA, 2011, p. 25-26).

Ferreira (2003) define o brinquedo como o “objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira”.

Já Vygotsky (1998) comenta que, além do brinquedo ser um suporte da brincadeira, exerce uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois promove uma situação de transição entre a ação da criança com o objeto concreto e suas ações com significados.

É fato assim que, alguns brinquedos possibilitam às crianças divertirem-se enquanto, ao mesmo tempo, as ensinam sobre um dado assunto.

Através do brinquedo, segundo Weisse (1992 apud Ramos, 2014, p. 2), a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando.”

Pode-se dizer assim que o brinquedo faz parte da vida da criança e está atrelado ao brincar, e, é considerado como objeto lúdico no suporte para brincadeira.

Percebe-se aí que a criança pode transformar qualquer objeto num brinquedo, pois através de sua imaginação consegue mudar seu significado (LIRA; RUBIO, 2014).

Assim sendo, Machado (2003) expõe que tudo o que a criança usar do mundo real a fim de fazer suas experiências e descobertas, ou seja, para se expressar com seu mundo interno, é considerado brinquedo.

Entende-se assim, que o brinquedo é qualquer objeto que pode ser transformado através da ação da criança, servindo como um suporte para a brincadeira e não um objeto determinante na brincadeira.

Portanto, muito bem colocam Lira e Rubio (2014), que não é o brinquedo que delimita a brincadeira da criança, mas a brincadeira é que dá significado ao brinquedo. Na atividade lúdica, o brinquedo ajuda a criança a reconstruir elementos da realidade, e, ao mesmo tempo possibilita que entenda conforme sua forma de pensar. Nota-se que, como caráter social, o jogo adota a imagem e o sentido que lhe é atribuído por cada sociedade. Assim, deve-se levar em conta a

localização e a época, pois permitem que os jogos assumam significados diferentes. O segundo elemento, a presença de regras pode aparecer de forma explícita, como, por exemplo, na amarelinha ou no jogo de xadrez, ou de forma implícita, no caso da brincadeira de faz de conta, na qual a menina faz o papel de mãe que cuida da filha, no caso, uma boneca. Por fim, o jogo como objeto, pode ser visualizado na construção de tabuleiros e peças fabricadas com papelão, madeira, plástico, dentre outros, utilizados no xadrez, ou ainda na confecção do pião, usando madeira, casca de fruta ou plástico, representando o objeto utilizado na brincadeira de rodar pião.

Cabe mencionar inicialmente, segundo Fortuna (1997 apud Ferreira, 2011), que a Educação Infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança. Portanto, é necessário que educadores saibam entender as necessidades e demandas desse público, somente assim se poderá lhes garantir uma educação eficiente e saudável.

Azola e Santos (2010) afirmam que, quanto o objetivo é atender as necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis torna-se uma forma apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Assim, ao levar-se em conta o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), dispõem que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 47).

Na visão de Kishimoto (2000), o uso do jogo na educação infantil possibilita que a criança seja transportada para o ensino-aprendizagem em excelentes condições, potencializando a construção do conhecimento. Assim, ao serem introduzidas as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e numa ação ativa e motivadora, a criança sente uma maior vontade de aprender.

O papel do professor é fundamental em sala de aula, é ele quem dá o “tom” do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas. É o professor que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento (SILVA; KODAMA, 2014, p. 4).

Contudo, muito bem adverte Kishimoto (2000), que se torna um grande desafio para os professores da educação infantil, entender e, sobretudo, conhecer a criança que se encontra nessa fase escolar, pois quando se trata da inserção de jogos, estes não devem ser entendido apenas como uma forma de entretenimento e passatempo, mas como uma atividade que auxilia no desenvolvimento de várias habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilitou, a partir de pesquisas bibliográficas, evidenciar que as crianças aprende enquanto brinca, e que portanto, os jogos e brincadeiras na educação infantil contribuem de forma positiva para que a criança obtenha sucesso na busca por novos conhecimentos e, sobretudo, compreenda a possibilidade do erro ou acerto como forma de aprendizado, estabelecendo uma relação natural com a brincadeira, extravasando seus sentimentos, gostos e necessidades, e o envolvimento com o jogo, propicia a interação com o outro, favorecendo o ato de se conhecer e conhecer o outro. De alguma forma, a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com o outro.

Para tanto, trabalhar utilizando-se de jogos, como instrumento pedagógico, pode ser muito instigante, sendo constatado pela maioria dos autores que é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, pois além da interação que a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, são fundamentais como mecanismos para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade, a autonomia e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Porém, analisando vários testemunhos nos estudos de professores que utilizam os jogos, poucos são aqueles que utilizam os jogos como processo educativo, na verdade, costumam fazer uso dessas ferramentas, apenas para preencher os intervalos entre uma atividade ou outra, e na maioria das vezes, encontram dificuldades em relacioná-los ao conteúdo trabalhado. Contudo, é visto que as crianças, sobretudo na educação infantil envolvem-se nos jogos e brincadeiras porque a aprendizagem se torna mais prazerosa. Por esse motivo, faz-se necessário que profissionais da área de educação compreendam que, o momento de recrear, de brincar, é também momento de aprender e, para tanto, é preciso que haja interação entre conteúdos e o ato de brincar, ou seja, objetivo e intencionalidade. Não restam dúvidas que o brinquedo e o brincar fazem parte do cotidiano das crianças. Aprender passa a fazer parte de seu mundo, onde através das brincadeiras ela interage com o mundo ao seu redor, através de suas vivências diárias. A escola passa a ser seu próprio mundo pois, uma vez que se estabelece na relação entre a satisfação pessoal e a aprendizagem, os jogos ganham significado na relação entre aluno e aprendizagem. A literatura foi unânime em mostrar que o processo de ensino-aprendizagem tem que ser prazeroso e significativo para alunos e professores, e o trabalho com jogos deve estimular a participação e interação entre docente e discente. O jogo possibilita o favorecimento do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois proporciona às crianças, lidarem com suas frustrações e resolverem conflitos, ao representarem diferentes papéis, nos jogos de faz de conta, facilitando a compreensão da gama de informações e conhecimentos que a sociedade moderna lhes impõe, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma espontânea, ao contrário da forma imposta de conteúdos, hierarquizada como normalmente acontece ainda, em muitas escolas. A utilização de jogos e brincadeiras, de forma adequada, proporcionará ao professor, novas estratégias para a elaboração de seu planejamento, o que deverá enriquecer suas propostas de trabalho junto aos pequenos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades múltiplas das crianças. Nesse sentido, é de suma importância a conscientização e investimento

da comunidade escolar, reconhecendo seu importante papel na determinação da qualidade dos programas de Educação Infantil, buscando meios que favoreçam a utilização de brincadeiras e jogos, no contexto do ambiente escolar.

Portanto, a valorização e introdução de jogos e brincadeiras nas vivências no cotidiano da instituição educacional surge como uma importante iniciativa, em busca de oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente mais eficiente, pois o brincar é uma característica humana, é uma necessidade interior da criança, fonte de prazer e diversão, e portanto, favorecendo com dinamismo, o processo de construção do conhecimento. conclui-se que o aspecto lúdico é um importante facilitador no processo de desenvolvimento integral da criança, aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo. O que se espera é contribuir para que a educação infantil reconheça e considere o lúdico como parceiro, utilizando-os amplamente, com objetivos pedagógicos, com intencionalidade, para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, e na qualidade da educação, dando mais prazer em aprender e, em ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. **Dinâmica Lúdica: jogos pedagógicos**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1984.

ANTUNES, C.; PEGAIA, U. A. Ludopedagogia: guia didático para prática de ensino e metodologia. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1974.

AZOLA, L. F. L.; SANTOS, N. C. G. **Jogos na educação infantil**. 2010, 50f. Dissertação (Matemática). Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas., 2010. Disponível em: [http://www.unifalmg.edu.br/matematica/files/file/Jogos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil\(2\).pdf](http://www.unifalmg.edu.br/matematica/files/file/Jogos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil(2).pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

BENJAMIM, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed XXXXXXXXX

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1998. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARNEIRO, C. V. M. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil**. 2012, 37f. Dissertação (Pedagogia). Capivari: Faculdade Cenecista de Capivari - FACECAP, 2012. Disponível em: http://www.google.com.br/rl?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFAQ-FjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F8%2F8138%2Ftde-27092010-154910%2Fpublico%2F2010_YaraKassab.pdf&ei=i7uEVOonnE4ShNtCK-gOgN&usq=AFQjCNFLBuaLav230daVQem4LqeJQIqucw&sig2=NKWssdtO8LjxOf2ER-gY08w. Acesso em: 13 set. 2021.

FERREIRA, A. B. Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, J. S. J. **A Contribuição Pedagógica do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil**. 28 abr. 2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/jogoebrincadeiranaeducacaoinfantil/index.php?pagina=0>.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: In: VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitora de Graduação, 2008. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/O%2520Jogo%2520como%2520recurso%2520pedag%25F3gico%2520FINAL.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. A. S. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil. 1994.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2002.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RAMOS, M. C. A. L. **Jogar e brincar**: Representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-07.pdf>. Acesso em: 13 set 2021.

SILVA, A. F.; KODAMA, H. M. Y. **Atividades com jogos para explorar a matemática na educação infantil**. Disponível em: http://www.centrodeciencias.org.br/pdf/apostila_capacitacao_matematica.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVEIRA, S. A. **O Lúdico e o Brincar Como Instrumentos Para a Aprendizagem Na Educação Infantil**. 2011, 65f. Dissertação (Psicopedagogia Clínica e Institucional). Rio Grande: Portal Faculdades, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/239200436/o-Ludico-e-o-Brincar-Como-Instrumentos-Para-a-Aprendizagem-Na-Educacao-Infantil>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUZA, E. N. **A matemática nos jogos e brincadeiras na educação infantil: uma construção de aprendizagem**. 2012, 53F. Dissertação (Pedagogia). São Paulo: Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2012. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

----- et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ZANLUCHI, F. B. . **O Brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.



A INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS

Beserra, Valmira Batista¹
Eixo: Alfabetização

RESUMO

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates both cognitive and social skills development, so that this activity can offer several new experiences, resulting in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

¹ Graduada em Psicologia pela Faculdade São Marcos (E-mail valprof2013@hotmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

DESENVOLVIMENTO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente, metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos.

É necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do saber e, portanto, primordial para o processo de ensino-aprendizagem, as áreas que antes agiam independentes uma das outras, começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que oferece novas possibilidades tanto à docência, como a pesquisa educacional com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas: a Psicologia, a Educação e as Neurociências, incluindo as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a: Psicomotricidade e Psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

- CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.
- FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.



A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beserra, Valmira Batista¹

Eixo: Ludicidade

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a música como estratégia para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música, considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste caso podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This work aims to reflect on music as a strategy for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations on the relationship of learning and playing through music, considering that art in its various forms, including music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the culture of a society present in people's lives, and the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the question of the contribution of music to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school.

In this case, we can reconcile art and music and its various forms, to further strengthen the child's understanding during childhood, using these tools for fixation and through wheel songs and children's songs. in summary, it is concluded that music is knowledge and an extre-

¹ Graduada em Psicologia pela Faculdade São Marcos (E-mail valprof2013@hotmail.com)
Professora da Rede Municipal de São Paulo

mely important element for the process of educating children in early childhood education and in the early years of elementary school.

Keywords: Art, Music ;. Early Childhood Education, Learning.

INTRODUÇÃO

A concepção do aluno de aprender passa pelo principal questionamento do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem trabalhar com a musicalização? Esta resposta pode ser melhor explicada quando observamos a questão que passe por entre as práticas musicais encontradas nas escolas e se difunda entre os educadores.

A Música é só um conhecimento, mas um conhecimento que desenvolve, amplia os campos a frente de um aluno. Musicalização é um processo de desenvolvimento para um aluno na construção do conhecimento musical com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística.

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo, as entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares, nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais, faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar, a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral, quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes, nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como intercâmbio com a comunidade acontecer, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, mais próximas as pessoas estarão atuando como educadora durante muitos anos, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora através de seus livros e artigos podemos perceber que a autora busca, constantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazer música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas.

Segundo Teca destaca que somos seres musicais, que a música é importante para nossa vida e por isso deve fazer parte do currículo das escolas.

Segundo Teca (Ferramentas com Brinquedos - A Caixa de Música, 2014)

“O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.”

Podemos mencionar como uma importante proposta pedagógica, que visa a formação integral de seres humanos e não apenas, a formação musical especializada, pela pessoa de Koellreutter, uma das personalidades mais expressivas da música e cultura brasileiras, atuando de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador apesar de ser reconhecido como o “grande mestre” de muitas gerações de músicos brasileiros, as reflexões.

Para POLARD (2011):

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro”

Segundo POLARD, propõem que seguindo determinados princípios, um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

A real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

_____, Teca Alencar de. Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Peirópolis, 2001.

ILARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). **Música e educação infantil**. Campinas, SP; Papirus, 2013.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. Arte e Inclusão Educacional. São Paulo: Didática Brasil, 2007.