



Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

teorias, reflexões e práticas - Vol. 2

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA
2024

Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas - Vol. 2

Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

teorias, reflexões e práticas - Vol. 2

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA

2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

A6159 Anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e práticas [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 128 p.

v. 2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-637-9 (pdf)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381

1. Ensino fundamental. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Canções infantis. 4. Pais e professores. 5. Lar e escola. 6. Educação - Participação dos pais. 7. Aprendizagem. 8 Letramento - Aspectos sociais. 9. Matemática recreativa. 10. Educação ambiental. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 372

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

01

Ensino de Artes: Redescobrimo Através da Prática 11

Walisson Guimarães Lima
Witemberg Gomes Zapparoli

DOI: [10.47573/aya.5379.2.381.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.381.1)

02

A Cantiga de Roda Como Importante Instrumento Pedagógico no Desenvolvimento das Crianças da Etapa 2 da Educação Infantil 27

Cynthia Garcia Marsola

DOI: [10.47573/aya.5379.2.381.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.381.2)

03

Escolas Transformadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu Estudo em Curso de Pedagogia: Articulado Normativas e Práticas Educativas..... 40

Maévi Anabel Nono

DOI: [10.47573/aya.5379.2.381.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.381.3)

04

A Importância dos Jogos Matemáticos na Educação Infantil 50

Adriana Michelazzo de Angeles Souza

DOI: [10.47573/aya.5379.2.381.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.381.4)

05

Família e Escola: um Elo Promissor..... 63

Raquel de Oliveira Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381.5

06

Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na Formação Cidadã dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-AM 72

Cildenir de Freitas Lacet

Sanderson de Lima Moriz

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381.6

07

Prática Social do Letramento: uma Pesquisa Bibliográfica para Compreender o Professor como o Facilitador do Processo de Ensino-Aprendizagem 88

Elivane Santos Marinho

Wagner Barros Texeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381.7

08

A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental: uma Reflexão Necessária..... 95

Alessandra Tavares de Brito

Marta Isabel Canese de Estigarriba

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381.8

09

Estimulação Numérica para o Desenvolvimento de Habilidades de Raciocínio Lógico e Matemático na Educação Infantil	111
--	------------

Mariceli Aparecida Leite Garcia Pulita

DOI: 10.47573/aya.5379.2.381.9

Organizadora	122
---------------------------	------------

Índice Remissivo.....	123
------------------------------	------------

Apresentação

O livro **“Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas – Vol. 2”** reúne estudos que discutem práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos escolares, abordando temas como artes, letramento, matemática, cidadania e relações interpessoais.

Os capítulos exploram o papel de atividades culturais e lúdicas, como o ensino de artes e as cantigas de roda, no engajamento das crianças e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, destacando o potencial educativo dessas práticas.

A conexão entre teoria e prática na formação docente é abordada por meio de reflexões sobre o impacto das normativas e práticas educativas no cotidiano escolar, ampliando a compreensão sobre a formação inicial de professores.

Jogos matemáticos e atividades que estimulam o raciocínio lógico aparecem como estratégias para construir competências matemáticas desde a educação infantil, reforçando o papel de metodologias ativas no aprendizado.

A relação entre família e escola é apresentada como um elemento importante para fortalecer o desenvolvimento das crianças, complementada por exemplos de projetos que integram leitura, consciência ambiental e cidadania.

A prática social do letramento e a afetividade no ensino são discutidas como pilares para a mediação pedagógica, reforçando a importância de professores que promovam vínculos positivos no processo de aprendizagem.

Combinando pesquisa e prática, este livro traz reflexões valiosas para compreender e aprimorar as práticas educativas nos anos iniciais, contribuindo para o avanço do campo da Educação.

Boa Leitura!

Ensino de Artes: Redescobrimdo Através da Prática

Walisson Guimarães Lima

Acadêmico do 9º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão

Witemberg Gomes Zapparoli

Docente da Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

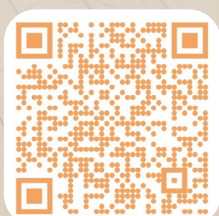
A ideia de desenvolver uma aula prática da disciplina de Artes na Escola Municipalizada Sucesso da Criança, deve-se à necessidade de compreender as implicações que o lapso entre a teoria e a prática causa no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Para tanto, este trabalho, tem como objetivo, relatar a experiência de uma aula de artes. Antes disso, realizou-se uma breve abordagem sobre a arte na escola brasileira, em seguida expôs-se a Abordagem Triangular no ensino de arte, logo após foram apresentadas, através de uma breve caracterização, a escola e a turma onde aconteceu a prática da proposta desenvolvida. Após a caracterização da escola e da turma, foram divulgadas as etapas das atividades desenvolvidas. Adiante, discorreu-se sobre os relatos de experiências e por fim, faz-se uma breve reflexão sobre o conhecimento adquirido durante a realização de todas as etapas do trabalho, bem como a importância da prática docente consciente da disciplina de arte.

Palavras-chave: aula prática; ensino de artes; experiência em sala.

ABSTRACT

The idea of developing a practical class of the arts discipline at Sucesso da Criança Municipalized School is due to the need to understand the implications that the gap between theory and practice has on the teaching and learning process of this discipline. Therefore, this work aims to report the experience of an art class. Prior to this, a brief approach to art was performed at the Brazilian school, followed by the Triangular Approach in art teaching, after which a brief characterization of the school and class where the art practice took place was presented. Proposal developed. After the characterization of the school and the class, the stages of the developed activities were disclosed. Ahead, we discussed the experience reports and finally, we briefly reflect on the knowledge acquired during the performance of all stages of the work, as well as the importance of conscious teaching practice of the art discipline.

Keywords: practical class; arts teaching; classroom experience.



INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver uma aula prática da disciplina de Artes na Escola Municipalizada Sucesso da Criança, deve-se à necessidade de compreender as implicações que o lapso entre a teoria e a prática causa no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Não obstante, sendo a Arte uma disciplina que no decorrer da história da educação, foi um instrumento de empoderamento da classe elitizada, que sofreu diversas transformações juntamente com a sociedade de cada momento histórico, há ainda muitos professores da disciplina que ainda não conseguiram perceber a influência que esta apresenta cultura, política e socialmente.

De acordo com Resende (2005, p. 23):

O lugar da arte, como está preconizado pelo sistema, tem sido circunscrito recentemente pelo mercado, mantido e apoiado pelas elites sociais e econômicas do país, em busca de um bem que lhes confira status; comportamento tradicional, aliás, apesar da novidade deste mercado. Arte tem sido referida, ainda, pelo velho paternalismo do poder público, que encampa e institui prestígio ao subsidiar manifestações e valores artísticos. De outro lado, sua atuação tem sido delimitada à margem do corpo da cultura, pelas próprias “elites” culturais - extensão, frequentemente rala, das mesmas elites socioeconômicas -, que confere má manifestação artística um hermetismo e uma forma de conhecimento quase diletante pela sua inoperância no processo social.

Assim sendo, é de suma importância conhecer na prática como acontece a interação aluno e professor em sala de aula, as metodologias e recursos que podem ser utilizados para que a essência da disciplina seja compreendida tanto pelo professor como pelo aluno.

Para tanto, este trabalho, tem como objetivo, relatar a experiência de uma aula de artes, na qual foram apresentadas as cores primárias e secundárias aos educandos, com base na Abordagem Triangular, visando contribuir com o aprimoramento da construção do conhecimento científico, principalmente para os professores que estão em formação no curso de pedagogia, que buscam uma formação que consiga contemplar todos os aspectos didático-pedagógicos, assim como os aspectos sociológicos e filosóficos, que garantem um ensino crítico e capaz de valorizar a educação de qualidade, principalmente a disciplina de Artes.

ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA

O ensino de Arte no Brasil vem sofrendo inúmeras mudanças no decorrer da história. Tais mudanças decorreram devido ao processo político, cultural e social vividos em cada época, pois esses processos marcavam as necessidades assim como as situações vividas pelo povo de cada período histórico.

Vale ressaltar que, essas mudanças continuarão ocorrendo à medida que a educação for se renovando, visto que, os conteúdos ensinados nas escolas têm como principal objetivo atender a uma classe social, principalmente à daqueles que estão no controle do poder.

Esse jogo de interesses pode ser observado desde quando a educação no Brasil era detida pelos Jesuítas, quando os “filhos da classe dominante” recebiam uma educação requintada enquanto os nativos recebiam uma educação profissionalizante voltada para preparação de mão de obra a fim de atender as necessidades da sociedade elitizada.

Com o mundo passando pelo processo de industrialização no século XIX, o ensino de arte deu foco ao desenho. Para enfatizar essa colocação Fusari (2001, p. 28) destaca que isso “fica bem evidente no parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1883, onde relaciona o desenho com o progresso industrial”. Aqui mais uma vez se pode notar a preocupação com as necessidades da classe dominantes, uma vez que, o ensino do desenho é direcionado a preparação de mão de obra para o trabalho nas fábricas e não para o intelecto dos indivíduos.

A intelectualização do ensino de arte no Brasil só ganhou força em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa (Martins, 2009) e com ela o modelo Neoclássico, que representou um importante salto em relação ao ensino de arte na educação brasileira, o que também seria necessário e imprescindível para o progresso doreino, devido a criação da Academia Imperial das Belas Artes, que colocava o Brasil à frente de Portugal no que diz respeito ao padrão de ensino.

Em 1930, começa a chegar no Brasil os primeiros reflexos da Pedagogia Nova, na qual é tida como um avanço na organização de uma sociedade mais democrática, com foco nas relações sociais, na redução da injustiça, através da educação escolar direcionada a adaptação dos alunos ao meio social, sendo que a principal proposta para isso foi estimular os alunos a terem experiências cognitivas de forma progressiva e ativa (Martins, 2009). A partir de então, gradativamente o aluno passa a ter vez, pois suas necessidades e iniciativas passam a ser levadas em consideração, com o objetivo de combater ou minimizar as desigualdades sociais e o ensino de arte deixar para trás a forma rígida tradicional de ser e a livre expressão passa a ser inserida nos métodos de ensino.

Percebe-se que, mesmo lento houve um progresso na educação no Brasil com o movimento da Escola Nova, o que impactou positivamente o ensino de arte. Tal impacto também ocorreu devido a Semana de Arte Moderna que percorreu por algumas regiões do país com movimentos modernistas e inovadores (Fusari, 2001).

Apesar dos avanços, na década de 70 houve um grande retrocesso no ensino arte, com o surgimento da Pedagogia Tecnicista, que tem como referência de ensino o modelo da educação tradicional e escola novista. Nessa pedagogia o método de ensino era voltado ao mecanicismo e a base técnica predominava. Segundo Fusari (2001, p. 41) essa tendência apresenta os seguintes elementos curriculares como sendo essenciais – “objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação”. Aqui o professor passa a ser o responsável por seu planejamento e demonstrar que é competente, porém como houve uma escassez de materiais didáticos nessa pedagogia, o ensino de arte ganhou caráter equivocado com metodologia fragilizada.

Posteriormente após várias discussões que envolviam diversos educadores preocupados com o rumo da educação no país, surgiram novas abordagens no contexto

educacional, visando a renovação do ensino de arte quanto às práticas sociais, que dentre elas destacam-se a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórica Crítica.

A pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares (Fusari, 2001). A Pedagogia Libertária, por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de autogestão, na não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores (Fusari, 2001, p. 45). “Na concepção crítica, a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma (Fusari, 2001, p. 46).

Nota-se que a partir dessas pedagogias, a educação passa a ser voltada para a conscientização da sociedade em relação à cultura e aos costumes, tendo como base o diálogo entre educador e educando de forma igualitária. O método de ensino ganhou independência teórica e metodológica, pois não havia interferência social, mesmo o foco sendo a preparação do aluno para a vida social, tornando-o uma pessoa preparada para participação ativa na sociedade. O aluno passa a ser um ser crítico, consciente, participativo, capaz de exercer sua cidadania.

Cabe destacar que, o ensino de arte no Brasil, sofreu muita influência política, social e cultural, visto que, a preparação do aluno para o desenvolvimento industrial ganhou mais importância do que inserir a história da arte como conteúdo no ensino de arte, o que só pode ser observado na Academia, mas restrita a formação artística.

Somente em 1990, é que surgem as leis que contemplam a melhoria no ensino de arte. Que por sua vez tem-se a Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394 (Brasil, 1996), que a partir de então, surgem novas abordagens com propostas para educação em arte apresentando características mais renovadas, na qual inclui a história da arte.

Na insistência de tentarmos fugir das frustrações diárias, damos forma a um novo mundo, que através de nossas inspirações criamos coisas capazes de revelar sentimentos, tanto naqueles que criam, quanto nos que observam a criação. Nessa perspectiva a arte busca responder a uma necessidade social, já que, as diferentes maneiras de linguagens utilizadas pelos agentes artísticos, buscam manter o diálogo com a realidade e as diferentes pessoas que ali atuam em conjunto. Segundo Martins (2009, p. 35): “a arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical a linguagem do teatro, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras.” Dessa forma conceituar arte é algo bem mais amplo que apenas o domínio da fala e da escrita, e quando nos damos conta disso, percebemos que a nossa experiência de mundo reflete no nosso modo de estar e agir nele, ou seja, a arte de uma forma geral é uma linguagem, um meio de expressão e de compreensão do mundo.

Por isso, Martins (2009, p. 35) afirma: “toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam junto em poética intimidade.” Partindo dessa premissa, um mesmo tema pode ser trabalhado em várias vertentes artísticas como: em um filme, uma música, uma pintura e uma dança atingindo os espectadores individualmente cada um com sua especificidade.

Com tudo a arte tem sua relevância quando age dentro da sociedade através da escola formando cidadãos conhecedores da disciplina, capazes de estabelecer relações culturais, políticas e históricas promovendo uma abertura da diversidade humana. Martins (2009 p. 13): “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade (...)”. Assim o aluno que se habilita dos conhecimentos artísticos aguça seus sentidos para as questões sociais. Obtendo uma resposta mais rápida na comunicação entre ele e os acontecimentos. Pois aquele que não possui tais conhecimentos fica limitado e lento nas suas percepções sociais.

Por conseguinte, tais inteligências do ensino de arte estão presentes dentro de cada linguagem trabalhada na disciplina como: artes visuais, dança, música e teatro. Onde cada uma delas trabalha o aluno em uma perspectiva de inter-relação com o ambiente inserido, ou seja, a linguagem e a linha tênue por onde nos tornamos conscientes da realidade.

Nessa penetração da realidade, por tanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, ideias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz (Martins, 2009 p. 32).

Portanto, todos os dias nossos sentidos são inundados por cores, sons, movimentos, formas luzes e texturas são estímulos que usamos de várias maneiras para nos expressar, a partir da intenção do desejo que todos esses elementos se combinam de maneira extraordinária e chamamos linguagem da arte. Somos criadores, manipuladores de ambiente, transformamos sentimentos em objetos. O ensino da linguagem da arte tem o objetivo de despertar a sensibilidade nos tornando mais cultos sobre as coisas, pessoas e relações. Para Fusari (2001, p. 19): “a educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a contribuição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático”. A arte deve ser tratada como disciplina essencial para formação do indivíduo, pois é vista apenas como algo inerente a construção racional voltada apenas para o prazer, em vista que, ela está presente em todos ambientes e lugares, criando um leque de opções de aprendizado, que se for trabalhada de forma centrada na criança consegue elevar seu potencial intelectual.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não solar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (Brasil, 1997, p. 35).

A escola deve de forma abrangente respirar educação desde o portão a direção o que torna pertinente o envolvimento do corpo escolar nas atividades artísticas culturais para democratizar o conhecimento e ampliar a participação social dos alunos. A educação através da arte não está focada no produto final, mas no processo que leva até ele. Levando em consideração planejamento e produção, com o intuito de verificar se houve desenvolvimento de sua consciência artística. Brasil (1997 p.35): “ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola”. E assim estimular o aluno ao contato com o universo adulto, com dinâmicas de relações sociais e trabalhos artísticos, pois no ensino fundamental que a criança está aberta a novas experiências.

ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE

O presente texto busca no seu inteiro uma abordagem acerca da proposta triangular no ensino de arte. Assim, para darmos início é importante nos atentarmos as concepções históricas desse modelo de ensino-aprendizagem na construção do cidadão dentro do nosso país. No Brasil, esse modelo de ensino educacional nasce com características de democratização que se configura baseado em lutas constantes da população, por melhorias educacionais e acesso à cultura em todas as classes sociais.

Por conseguinte, a arte vai se modificando dentro da história em várias etapas, iniciando pela educação jesuítica que produzia uma sociedade competitiva de maioria analfabeta e minoria letrada. Em seguida surge à escola nova com características pedagógicas do agir, devido à forte influência da industrialização que buscava produzir a todo custo, ou seja, educava para a reprodução ao invés de transformação. O surgimento do chamado Estado novo proporcionou um maior acesso à escola e conseqüentemente o crescimento das desigualdades sociais. Baseado em uma perspectiva capitalista de educar dentro da história as escolas tinham um padrão de construção de pensamento.

O que se queria era modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites para que os operários que começavam a ganhar algum dinheiro com a industrialização passassem a desejar os produtos que as fábricas dos ricos estavam colocando no mercado (Barbosa, 2010, p. 32).

Por isso estudar arte-educação é extremamente importante, pois no decorrer de cada momento da história as relações que ocorrem dentro do ambiente escolar, geralmente, são reflexos do que acontece em um âmbito maior, que seria a sociedade em si. A educação para Silva (1980, p. 25), “tinha como bases ideológicas a exaltação da nacionalidade, críticas ao liberalismo, ao comunismo e uma grande valorização do ensino profissional”. Que designava qualquer forma de conhecimento aos seus propósitos particulares, dificultando qualquer disciplina de trabalhar as novas tendências da época. Contudo, ainda que de forma precária, a arte-educação passou a abordar temas como: diversidade cultural, etnias e gêneros, começando a ganhar espaço no pensar pedagógico dentro e fora da escola.

Nessa ótica, o ensino da arte-educação incorpora uma nova roupagem devido a influências de autores estrangeiros engajados em movimentos pós-modernos.

Foi no esforço dialógico entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que no ensino de arte surgiu no Brasil a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular(...) (Barbosa, 2010, p. 24).

A Abordagem Triangular surgiu com o objetivo de melhorar o ensino da arte, na busca pelo entendimento da mesma e de uma aprendizagem significativa. Foi sistematizada no Brasil, na década de 80 por Ana Mae Barbosa que preocupada com a democratização do conhecimento em artes, atrelada a uma educação descontextualizada, percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino para interferir no mesmo com consciência, contribuindo assim com relatos e reflexões que conduziram o trabalho dos arte/educadores a posicionamentos mais claros. “Ressalta-se que essa abordagem se preocupava com a busca de um conhecimento crítico não somente para os alunos, mas também para os professores” (Barbosa, 2010, p. 11).

Abordagem Triangular tem como foco a metodologia que o professor adota nas suas aulas práticas, sem a utilização de métodos padronizados, ou seja, não é um modelo, mas corresponde aos modos como se aprende, em que requer a liberdade de obter conhecimento crítico reflexível no processo de ensino.

De acordo com Novaes (2005):

A Abordagem Triangular aponta que é importante pensar, questionar o que é a imagem, o uso da imagem, a imagem do cotidiano da história da arte e da cultura na sala de aula. É necessário fazer uma leitura crítica da produção da imagem das coisas e de nós mesmos.

A Abordagem Triangular mostra ainda que a maneira como se vê uma imagem não depende somente do sujeito, além do mais é necessário interpretar a mesma. A imagem visível aguarda uma leitura invisível que é revelada a cada deslocamento que ela faz.

A partir da Abordagem Triangular, Ana Mae propôs três eixos estruturantes: contextualização, apreciação e produção. Segundo Oliveira e Corrêa (2018) o primeiro eixo, “abrange os aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural”.

A contextualização abrange ainda a análise das relações de poder que criam certas representações, diferenciando e classificando hierarquicamente pessoas, gêneros, minorias.

A apreciação está organizada sob os aspectos que tratam das interações entre o sujeito e os artefatos da arte. Nesse eixo é possível aprender por quais motivos a obra se originou, as intenções que ela revela, as sensações que provoca, que pensamentos ela gera, com quais técnicas foi produzida, que elementos expressivos e materiais foram utilizados, entre outros.

O último eixo (produção) envolve aspectos da criação artística. Nesse contexto, Oliveira e Corrêa (2018) esclarece que:

Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas. Aqui estão envolvidos elementos de natureza formal e simbólica. O sujeito mobiliza conhecimentos tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias.

Nesse eixo o aluno já tem condições de produzir, ou seja, percorrer todas essas etapas permite que ele se lance na produção artística de maneira crítica e sensível.

Por se tratar de uma abordagem dialogada, a Abordagem Triangular permite que o professor tenha liberdade docente, ou seja, este pode elaborar metodologia de ensino que considera adequada ao processo de ensino e aprendizagem, assim como, fazer alterações e adequações em suas escolhas metodológicas já propostas.

Apesar de ser uma abordagem que foi sistematizada atrelada às condições da pós-modernidade (Barbosa, 2010), percebe-se que mesmo sendo uma proposta muito clara em relação aos seus objetivos, ainda há educadores que fazem má interpretação dos seus conceitos, o que levam estes educadores a aplicar tais conceitos de maneira equivocada, gerando transtornos ao processo de ensino e aprendizagem.

Benelli (2011) aponta como sendo os principais erros que levam esses educadores a má interpretação da Abordagem Triangular: “o entendimento limitador de contextualização como contexto histórico, e a confusão e aproximação entre os termos de releitura e cópia”.

A esse respeito Ana Mae aponta em seus escritos:

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletera de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante (Barbosa, 2010, p. 31).

Claro está, que a arte está em constante diálogo com o mundo, o que torna imprescindível a sua contextualização, visto que, é uma área do conhecimento considerada transdisciplinar, podendo ser relacionada com várias outras áreas de acordo com as experiências, com as diversas culturas e com a realidade do seu tempo.

Toda obra está carregada de contextualização e cabe aos educadores durante a leitura contextualizar ao mesmo tempo que prepara para o fazer, isto é, cada ponta do triangulo conceitual da Abordagem Triangular não precisam necessariamente acontecer em momentos distintos, desde que a contextualização não esteja limitada ao contexto histórico.

Na 8ª edição do livro “*A imagem do ensaio da arte*”, publicada em 2010, Ana Mae escreveu as abordagens equivocadas com releitura. O título de apresentação desta edição é “*Proposta ou Abordagem Triangular: uma breve revisão*”, no qual a autora destaca que:

Os principais enganos de interpretação da Abordagem/Proposta Triangular não encontrei em teses nem dissertações, mas na prática de professores de Arte ou em mal-intencionadas formulações de caráter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem/Proposta Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia. No texto deste livro (*A imagem no ensino da arte*), desde a primeira edição, não falo nem uma vez em RELEITURA. Essa palavra aparecia nas edições anteriores a estas, somente nas legendas das imagens produzidas pelas crianças. Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Para demonstrar meu repúdio à ideia de que receito a releitura, substituí na presente edição (8ª) a palavra por interpretação (Barbosa, 2010a, p. 29).

Percebe-se ainda que, há por parte dos educadores alguns enganos de interpretação da Abordagem/Proposta Triangular, sendo o principal a identificação desta com a releitura e do uso da releitura como cópia.

Figura 1 - Abordagem Triangular.



Fonte: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/337/AE%2010%20-%20DF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sobre a prática educativa do professor de arte da educação básica, Oliveira e Corrêa (2018) afirmam que a Abordagem Triangular tem seu valor nas artes visuais, pois para o professor artista, que atuam como artista e professor ao mesmo tempo, pode possibilitar que tal professor faça uma análise crítica do seu próprio fazer. Dessa forma, é importante a realização de um trabalho que transmita a expressão do professor artístico e que não seja limitado ao trabalho mecânico, que não expresse sensibilidade e emoção.

Assim pois, percebe-se que a Abordagem Triangular se interpretada e colocada em prática de forma correta pelos educadores, alcançará em grande parte seus objetivos, pois se trata de uma abordagem que procura contemplar tanto as necessidades do professor/artista como do aluno/artista, tornando estes cada vez mais críticos e dotados de conhecimento e habilidade de leitura e interpretação da obra e dos fatores culturais e sociais que a cercam.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA NA QUAL A PROPOSTA FOI DESENVOLVIDA

A escola municipalizada Sucesso da Criança, que tem fundação oficial datada em março de 1991, no início atendia apenas a educação infantil em prédio alugado. Hoje, como resultado da determinação e do esforço da Gestora Lindalva Campos Marinho, ao longo dos seus 39 anos dedicados à educação, e da sua equipe, frente às conquistas adquiridas, atende o ensino fundamental, em prédio próprio, com uma estrutura física de dez salas de aula, uma cozinha, um almoxarifado, 4 banheiros, uma sala de coordenação Pedagógica, sala de Gestão,

Figura 2 - Escola Municipalizada Sucesso da Criança, local onde a aula foi realizada.

Fonte: <https://imperatriz.online/educacao-imperatriz/pais-reclamam-de-fechamento-de-escola-municipal-em-imperatriz/2021/09/21/>.

Uma sala de vice gestão, uma sala de Professores e um pátio de recreação. Ampliou-se a estrutura humana e física somando atualmente, alunos distribuídos em vinte turmas e dez salas, do 1º ao 9º ano, com uma demanda de 525 alunos nos turnos matutino e vespertino, onde são desenvolvidas atividades didáticas e pedagógicas pela equipe escolar.

A equipe Sucesso da Criança tem dedicado seu tempo e disponibilidade para o gerenciamento e administração desta instituição formada também por professores alunos, com o objetivo de contribuir continuamente, com a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade.

É uma instituição que tem o objetivo de preparar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, através do lema “Educar para Transformar”, a partir do compromisso e da responsabilidade profissional descrito na **missão**: oferecer educação de qualidade para nossos alunos, desenvolver e valorizar a contribuição dos professores e colaboradores da comunidade e escola na promoção de atividades participativa e a **visão** ser modelo em educação pública municipal contribuindo em qualquer situação com melhor qualidade de vida para os alunos e comunidade escola através da promoção do conhecimento.

A proposta foi desenvolvida para a turma do 2º ano do ensino fundamental, na qual possui 30 alunos, tendo como temática as cores primárias e secundárias. Os objetos de aprendizagem contemplados na BNCC foram contextos e práticas e processos de criação. Foram contempladas duas habilidades da BNCC:

(EF15AR02). Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.);

(EF15AR04). Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

ETAPAS NA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Foi trabalhado em sala um vídeo (<https://youtu.be/JltpE--nk5E>) intitulado “Cores” de Aline Lima, com duração de 3 min 38 segundos. Após exibição do vídeo, foram feitas as seguintes perguntas para os alunos:

- Gostaram do vídeo? Do que o vídeo falava?
- Qual a cor que vocês mais gostaram?
- Qual parte do vídeo que mais gostaram?

Logo após, foi comentado o tema que seria apresentado em sala de aula. Escreveu-se no quadro, com a ajuda dos alunos, as cores que apareceram no vídeo. Perguntamos aos alunos, onde podemos encontrar essas mesmas cores no nosso dia a dia? Exemplo: azul (céu); laranja (cenoura); verde (folha); roxo (roupa) e amarelo (sol)... à medida que os alunos foram falando onde encontramos as cores, listamos no quadro, ao lado de sua respectiva cor.

Ana Mae Barbosa (2009) propõe que:

O ensino de artes nas escolas não deve ser posto como uma disciplina complementar, mas como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas. A partir desse conceito, as escolas podem recorrer à música ou à pintura para aprender, por exemplo, literatura.

Pedimos aos alunos que fizessem um desenho escolhendo uma das cores que foram colocadas no quadro. Entregamos papel e lápis de cor.

Retomamos com os alunos as cores citadas na história do vídeo e explicamos que existem cores primárias, secundárias, terciárias e neutras. Introduzimos a matéria decorez primárias e secundárias, explicando e dando exemplo sempre relacionando com o vídeo que assistiram.

Entregamos tinta guache azul, amarela e vermelha; um pincel e um copo de plástico com água. Logo após, entregamos uma folha para cada aluno, já com desenho de círculo xerocado. Solicitamos aos alunos que pintassem com as cores primárias nos seus respectivos lugares na atividade.

Assim, solicitamos que os alunos continuassem a atividade pintando as cores primárias e misturando-as. Perguntamos o que aconteceu e quais foram às cores que resultaram dessa mistura. Informamos então que esse processo resultou na formação das cores secundárias, lembrando aos alunos de escreverem o nome das cores formadas.

A Abordagem Triangular defende que a construção do conhecimento em arte ocorre quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação.

O ensino da Arte deve ser elaborado a partir de três ações principais: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. A relação dessas três ações resulta em arte como cognição e expressão. A Abordagem Triangular sistematiza uma postura transdisciplinar para a construção do conhecimento da arte, articulando as três áreas.

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar (Barbosa, 2009, p. 345).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A princípio, se faz necessário destacar o que são “cores primária, secundárias e terciárias”. Cores Primárias: são cores puras que não podem ser criadas a partir da combinação de outras cores (Azul, Amarelo e Vermelho). E a partir delas criam-se outras cores secundárias: são cores criadas a partir da mistura de duas cores primárias, (Laranja, Roxo e Verde), ou seja, não são cores puras. Cores Terciárias: a união de cores primárias e secundárias que formam cores diversas como: (Vermelho e Roxo) Vermelho – Alaranjado, (Amarelo e Verde) amarelo – alaranjado, (Azul e Roxo) azul – esverdeado e assim sucessivamente, dando vida a teorias das cores conhecida como RYB (Red, yellow e blue) desenvolvida por Leonardo da Vinci.

O processo criativo dessas séries de cores é autobiográfico, em vista que, é algo recorrente em nossas vidas, pois desde criança somos impulsionados a interagirmos com as cores imaginando um universo particular dentro de nossas memórias. Segundo Derdyk (2004, p. 165): “a memória pertence ao passado. É um registro, sempre que evocamos ela se faz presente, mas permanece intocável como um sonho”. As cores servem como uma espécie de gatilho as nossas lembranças e imaginações, por isso, conhecer e manusear as várias manipulações de cores torna-se fundamental ao aprendizado na formação do cidadão pronto para a sociedade.

Nessa perspectiva a temática das cores surge posteriormente em âmbito acadêmico, devido à necessidade da construção de um artigo desenvolvido em quatro etapas (A história da arte, abordagem triangular, aplicação de uma aula envolvendo a abordagem triangular e relatos de experiência). Dessa forma, baseados em componentes curriculares da linguagem, escolhemos artes visuais como fator principal de nossa prática pedagógica. De acordo com a BNCC (2018). “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”. Portanto levar conhecimento ao aluno requer planejamento em uma esfera ampla, principalmente em se tratar de artes, porque possibilita uma troca de saberes e de cultura, que nos leva a refletir como futuros profissionais, várias ações feitas em sala de aula, para melhor conduzi-los ao compartilhamento das atividades em diálogo com os professores.

Como se tratava de artes visuais nos inspiramos em Ana Mae Barbosa que traz em seu inteiro, uma abordagem pedagógica triangular, onde qualquer pessoa que se debruce sobre a arte, deve passar por esses três momentos a contextualização histórica, apreciação e prática. Porque a arte se configura do trabalho de ideias absorvidas do mundo que o cerca dos velhos e novos conceitos que vamos aprendendo e modificando de acordo com o tempo.

Com isso, fica explícito que trabalhar arte no cotidiano escolar necessita por parte do professor absorver bem a abordagem triangular e fazer com que cada momento da aula se relacione entre si, pois no momento que o aluno ler a imagens, ele contextualiza e faz, ou seja, uma espécie de edição de imagem onde o aluno capta as imagens ao seu redor reorganiza e as expressa.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BNCC, 2018 p. 195).

Como conseguinte, aguçar a criatividade dos alunos através das cores foi o nosso planejamento, visando construir neles a percepção de cores e suas várias mudanças como forma de atingir as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 196): “desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes”. Assim o aprendizado parte da ideia de que o aluno precisa se conhecer para conhecer o outro e trabalhar em coletividade em busca do objetivo. Sem falar na alfabetização das artes visuais, em vista que, todos os dias somos bombardeados por imagens e propagandas publicitárias inteligentes e o estudo em arte, vai nos ajudar a analisar melhor esse mundo tecnológico e artístico que nos cerca. Criando também habilidades asseguradas pela BNCC (2018, p. 199):

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

A educação em artes, está intimamente ligada a uma produção humanizadora, intelectual e criativa, abrangendo ideias politicamente sustentáveis de formação humana. Mas, constatamos na realidade que a arte sofre preconceitos, em sua aplicação como disciplina, ela quase desaparece quando as crianças chegam ao ensino fundamental, mas é muito bem aceita nas prisões e maternais, ou seja, ela é dada com carinho aquelas pessoas que estão fora da produção econômica do país. Porém o que não se compreende é a importância da arte para a melhoria de qualidade de muitas profissões e um bem-estar social como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.396/1996), em seu artigo 26, §2º aborda que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Desse modo a arte se faz como disciplina, abrindo um leque de maneiras de trabalharmos tais linguagens como: artes visuais, teatro, música e dança. Levando em consideração os conhecimentos culturais dos alunos e suas diversidades de experiências e práticas como modo de pensar crítico, visualizado o caráter social e político vigente.

As nossas experiências pedagógicas em sala de aula, sobre artes visuais com o título cores, foram elaboradas e executadas sobre a perspectiva da abordagem triangular. Que segundo Ana Mae Barbosa a manutenção da disciplina de artes no currículo escolar, assegura o desenvolvimento crítico visual da criança.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 1991, p. 35).

A metodologia estabelecida pelo grupo na aplicação da aula, foi elaborada da seguinte maneira, no primeiro momento apresentamos um vídeo falando sobre as cores e suas fusões, e foram feitas várias perguntas acerca do vídeo instigando-os a participar da aula. E como forma de nos assegurarmos da fixação do conteúdo, projetamos slides contendo as cores primárias, secundárias e terciárias representadas na forma de apreciação visual para melhor compreensão, em seguida fornecemos papéis a fim de que todos produzissem um desenho e colorissem de sua preferência para que praticassem as cores expostas. Logo depois, pedimos para que eles mostrassem seus desenhos e explicassem porquê da escolha dos objetos e das cores, e, dentro dessa atividade constatamos que muitos desenharam casas, carros e corações, apesar de uma grande maioria não possuir casa ou carro próprio, eles guardavam em seu íntimo os seus sonhos mais peculiares e os projetaram na realidade através de um desenho e justificavam da seguinte forma, eu adoro casa, eu adoro carro, não nos atentamos muito ao coração, pois ficou muito explícito o porquê.

Alves (2011, p. 98) afirma que: “Santo Agostinho já dizia que a fruição, do latim “frui”, significa desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma (*dilidere propter se*). Ao desfrutar da imagem de carros e casas no seu cotidiano a criança guarda em seu íntimo a esperança da posse e de dias melhores.

A segunda etapa da aula utilizamos uma obra de Pablo Picasso intitulada de “menina com pomba” tornando-se mais explícito o método triangular como nossa âncora pedagógica. Que segundo Barbosa (2007, p. 23):

O que a arte na escola principalmente pretende formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

A apreciação começa a partir do momento em que o grupo estimula as crianças a observar o quadro usando seus aspectos sensoriais como: visão, tato e audição. A contextualização permite explicar qual é o autor, quanto vale a obra e as inspirações necessárias para produção dela, claro que levando em consideração seu contexto histórico. Logo após, explicamos que os mesmos sentimentos que levaram eles a criar seus desenhos, também levaram Pablo Picasso a produzir sua arte a diferença está na técnica, mas que os desenhos produzidos por eles não deixam de ser uma obra de arte, pois ali estavam explícitos todas as suas especificidades e inquietações.

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensorio-motor para a sua forma de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual (Derdyk, 1974, p. 71).

O desenho nada mais é que a exploração de vários mecanismos sensoriais para que a criança expresse seu cotidiano de forma lúdica. Focando no trabalho pedagógico e a relação que cada criança estabelece com o quadro e os desenhos, foi proposto como

tarefa final que cada criança executasse uma atividade de pintura usando as manipulações de cores proposta no primeiro momento. Por conseguinte, distribuimos folhas de papéis impressas com círculo e copos plástico contendo tintas com cores primária para que em duplas, eles fizessem as manipulações e fusão das cores secundárias. Nos concentramos em setores estratégicos da turma para auxiliar os alunos no processo de construção artística, a euforia foi grande, mais o desenvolvimento e conclusão das atividades excelentes.

Por fim, o nosso relato de experiências procurou mostrar como a disciplina de artes pode ser formadora de pensamentos, basta que o trabalho do professor com alunos da Educação Infantil seja planejado e respaldado pela sociedade e assim cumprir sua tarefa de formar indivíduos esclarecidos, autônomos, sensíveis e criativos. Essa tarefa inclui a educação de sujeitos capazes de refletir sobre obras de arte, bem como fruí-las e, quem sabe, produzi-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, podemos constatar que a disciplina de Artes pode ser trabalhada de diversas formas, ou seja, o professor pode usar de toda sua criatividade para despertar nos alunos o interesse, o senso crítico e reflexivo, pois durante os Anos Iniciais as crianças estão se sentem muito atraídas pelo “novo” e o professor pode usar esse artifício para transformar suas aulas mais atrativas, com métodos atuais e inovadores.

Observamos ainda que, a teoria contribui muito com a prática da docência da disciplina, quando o professor consegue fazer a relação à teoria com a necessidade dos seus alunos e ainda com o meio no qual a escola está inserida. Dessa forma, esse educador formará cidadãos capazes de reconhecer, analisar, criticar e refletir sobre uma obra de artes, ou seja, um sujeito dotado de características que o torna socialmente educado e sensível.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade da Abordagem Triangular está ativamente fazendo parte dos planos de aula, visto que, é o de mais inovador que encontramos no ensino de Artes e abre o leque de possibilidades metodológicas, uma vez que, não apresenta um método adequado e mesmo assim as vezes o professor não coloca em prática no seu planejamento.

Espera-se que esse estudo possa contribuir com a ampliação do conhecimento dos leitores, bem como motivar a reflexão sobre a importância do ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980, enovos tempos/ Ana Mae Barbosa**. – 7. Ed. Ver. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 enovos tempos**. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.

BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular**. Disponível em: <http://andersonbenelli.blogspot.com/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>. Acesso em: 02 de outubro, 2019.

FORMAÇÃO do artista no Brasil. **ARS (São Paulo)**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 22–29, 2005. DOI:10.1590/S1678-53202005000100002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ars/article/view/2949>. Acesso em: 19 maio. 2024.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo Cortez, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e pratica do ensino de arte; a língua do mundo**. Volume Único 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

MINISTÉRIO de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

NOVAES, Adauto (Org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005 (p. 1-81).

OLIVEIRA, Eliane dos Santos de; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Ensino de Artes: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. **Contemporartes: revista semanal de difusão cultural**, São Paulo, dez. 2018.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação Brasileira no Estado-Novo**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

A Cantiga de Roda Como Importante Instrumento Pedagógico no Desenvolvimento das Crianças da Etapa 2 da Educação Infantil

Cynthia Garcia Marsola

Graduada em Pedagogia pela UNITOLEDO de Araçatuba, graduada em Artes pela UNIFACVEST de Lages, pós graduada em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá, pós graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Gran Assunción (UNIGRAN), Professora de Educação Básica no município de Araçatuba com ampla experiência na educação pública do Município

RESUMO

A educação infantil é fundamental para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Na atual fase, o uso de técnicas e abordagens que incentivem uma aprendizagem significativa e divertida é primordial. As cantigas de roda são uma ferramenta importante nesse contexto porque, além de serem divertidas, ajudam no desenvolvimento integral da criança. As cantigas de roda são canções populares tradicionais que foram passadas de geração em geração, assim como os contos de tradição oral. São melodias cativantes e letras simplistas que geralmente são acompanhadas de movimentos corporais e brincadeiras. Esses eventos musicais podem influenciar vários aspectos do desenvolvimento infantil. As cantigas de roda ajudam no desenvolvimento da linguagem e da comunicação em primeiro lugar. As crianças expandem seu vocabulário cantando e repetindo as letras das canções e se desenvolvem de maneira lúdica e atrativa. Por isso, a temática desta pesquisa perpassará por estes elementos, colocando-os a serviço desta aprendizagem prazerosa. Nosso público-alvo serão crianças da Educação Infantil de uma escola situada no município de Araçatuba, São Paulo. Temos como foco apresentar como tais mecanismos corroboram para uma aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. De cunho bibliográfico e com método indutivo a pesquisa trará também a prática pedagógica como evidência que sustentarão e darão suporte ao trabalho aqui exposto.

Palavras-chave: educação; práticas pedagógicas; aprendizagem significativa; cantigas de roda.

ABSTRACT

Early childhood education plays a crucial role in the cognitive, emotional, and social development of children. In this phase, the use of techniques and approaches that promote meaningful and enjoyable learning is para-



mount. Nursery rhymes serve as an important tool in this context because, aside from being fun, they contribute to the holistic development of the child. Nursery rhymes are traditional folk songs that have been passed down through generations, much like oral tradition tales. They feature catchy melodies and simplistic lyrics, often accompanied by bodily movements and play. These musical events can influence various aspects of child development. Primarily, nursery rhymes aid in language and communication development. Children expand their vocabulary by singing and repeating the song lyrics, fostering playful and engaging learning experiences. Therefore, this research will explore these elements, utilizing them to facilitate enjoyable learning experiences. Our target audience will be preschool children attending a school in Araçatuba, São Paulo. Our focus is to demonstrate how such mechanisms contribute to meaningful learning and holistic development. Utilizing a bibliographic approach with an inductive method, the research will also incorporate pedagogical practices as evidence supporting the arguments presented herein.

Keywords: education; pedagogical practices; meaningful learning; nursery rhymes.

INTRODUÇÃO

As cantigas de roda ajudam as crianças a se socializar e interagir. As rodas de brincadeiras musicais ensinam-lhes a compartilhar, a respeitar as regras do jogo e a trabalhar juntas. Outrossim, a interação com colegas ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais como empatia, escuta ativa e respeito às diferenças. As cantigas de roda promovem o desenvolvimento integral deste ser em constante transformação.

A contribuição das cantigas de roda para a valorização e preservação da cultura popular é outra consideração importante, e que não devemos relegar. Colocar nos currículos escolares estes estímulos é manter viva a tradição de nossos antepassados que tanto foram importantes para a escolarização de crianças num período de acesso mais restrito à escola. Com as cantigas de roda e os elementos que fazem parte da tradição oral as crianças fortalecem sua identidade cultural ao cantar essas canções tradicionais, entrando em contato com a história e as tradições de seu povo. Além disso, as cantigas de roda são uma herança cultural inestimável que deve ser transmitida e preservada para as próximas gerações, elemento transformador e de aprendizagem significativa. A importância do brincar na educação infantil, as contribuições das cantigas de roda para o desenvolvimento infantil, as teorias pedagógicas que embasam e norteiam o uso de cantigas de roda como mecanismo de desenvolvimento infantil.

Definição de Cantiga de Roda

As cantigas de roda são formas de expressão musical tradicionalmente associadas à cultura popular e infantil. Elas consistem em canções curtas, normalmente acompanhadas por movimentos ou danças circulares, realizadas em grupo.

Do ponto de vista científico, as cantigas de roda podem ser compreendidas como um fenômeno sociocultural que reflete características específicas de uma determinada comunidade ou sociedade. Elas são transmitidas oralmente ao longo das gerações, e sua existência contínua pode ser vista como um exemplo de tradição cultural viva.

As cantigas de roda podem apresentar uma variedade de temas, que vão desde narrativas simples e divertidas até mensagens morais ou educacionais. Elas podem abordar assuntos como brincadeiras, natureza, personagens folclóricos, elementos do cotidiano e valores sociais. A melodia geralmente é simples e repetitiva, facilitando a participação e a memorização das crianças e adultos envolvidos.

Além de sua função lúdica, as cantigas de roda desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil, contribuindo para o estímulo da linguagem, coordenação motora, socialização e expressão artística. Elas promovem a interação entre os participantes, fortalecendo os laços comunitários e transmitindo aspectos culturais de geração em geração.

Do ponto de vista científico, as cantigas de roda também podem ser objeto de estudos antropológicos, musicológicos e educacionais. Pesquisadores podem investigar sua origem, variações regionais, transformações ao longo do tempo e seu papel na transmissão cultural. Além disso, estudos sobre as cantigas de roda podem contribuir para uma compreensão mais ampla da música folclórica e suas implicações sociais e psicológicas.

Em suma, as cantigas de roda são formas musicais e culturais que desempenham um papel significativo nas tradições populares e no desenvolvimento humano. Sua análise científica pode fornecer insights valiosos sobre a cultura, a música, a educação e a transmissão de conhecimento nas sociedades. Ao definirmos o objeto de estudo, nos aproximamos mais de sua importância e de peculiaridade no processo de aprendizagem, as cantigas de roda exercem analogamente o mesmo papel dos contos de fadas e contos de tradição oral na escolarização.

"As cantigas de roda são um valioso recurso para promover a interação social, estimular a linguagem, desenvolver a coordenação motora e transmitir valores culturais de forma lúdica" Silva, (2010) e completa Oliveira, (2012): "as cantigas de roda, com suas melodias cativantes e letras simples, são ferramentas valiosas para o ensino de língua materna e estrangeira, promovendo a aquisição de vocabulário, a prática de pronúncia e a compreensão auditiva."

Durante aprendizagem da cantiga de roda: "Borboletinha", as crianças sugeriram a experiência de observar o processo da Metamorfose da borboleta a partir da visita na horta da escola, onde retiramos algumas lagartas e acompanhamos o processo, conforme imagem abaixo.

Figura 1.



Fonte: autoria própria.

Para Almeida, (2018), "ao cantar e dançar as cantigas de roda, as crianças experimentam a alegria coletiva, desenvolvem habilidades musicais básicas, como ritmo e entoação, e constroem uma relação afetiva com a música." É neste momento de interação que desde tenra idade, vivenciamos o poder destas atividades. As crianças são naturalmente atraídas pela música, com suas melodias cativantes e letras repetitivas, capturam a atenção dos pequenos e os envolvem em um ambiente lúdico e interativo. Ao participar dessas brincadeiras musicais, as crianças são expostas a um rico conjunto de palavras e expressões.

Uma das características marcantes das cantigas de roda é a sua estrutura rítmica e rimada, que facilita a memorização e a repetição das palavras. Essa repetição constante permite que as crianças pratiquem e internalizem novas palavras de forma natural, fortalecendo o seu vocabulário. Dessa forma, a melodia ajuda a fixar essas palavras na memória, tornando o aprendizado mais duradouro.

As cantigas de roda também abordam uma variedade de temas, como animais, cores, partes do corpo, números e atividades do dia a dia. Cada música oferece às crianças a oportunidade de aprender e explorar diferentes palavras relacionadas a esses temas, expandindo ainda mais seu vocabulário. Essa diversidade de palavras e conceitos amplia o repertório linguístico das crianças, permitindo que elas se comuniquem de forma mais eficaz e eficiente.

Por meio deste enriquecimento vocabular, as cantigas de roda também contribuem para o desenvolvimento da linguagem de outras maneiras. Ao cantar, as crianças praticam a pronúncia correta das palavras, a entonação, a articulação e a fluência verbal. Elas aprendem a reconhecer e reproduzir diferentes padrões sonoros, o que é essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de identificar e manipular os sons da língua.

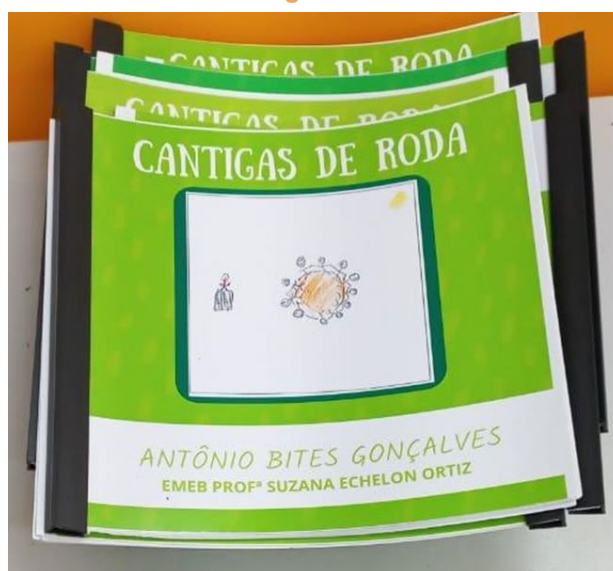
Outro aspecto importante é que as cantigas de roda promovem a interação social e a cooperação entre as crianças. Ao participar dessas brincadeiras em grupo, como a proposta pela imagem acima, elas aprendem a compartilhar, a respeitar turnos de fala e a se comunicar de maneira efetiva com os outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a comunicação bem-sucedida no ambiente escolar e na vida em sociedade. As atividades que empregam cantigas de roda desempenham um papel crucial na aquisição deste vocabulário, pois proporcionam uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades sociais e musicais. Cantar e brincar com cantigas de roda é uma maneira divertida e eficaz de ajudar as crianças a expandirem seu vocabulário e a se tornarem comunicadores proficientes.

É importante nos lembrarmos de sempre ajustar as atividades ao nível de desenvolvimento e à idade das crianças. Proporcionar momentos divertidos e interativos com cantigas de roda garantem a aquisição de vocabulário de forma divertida e eficaz, é fundamental, como vimos anteriormente. Nos dizeres de Gaspar (2010), as cantigas de roda são:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a obtenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança (Gaspar, 2010).

Gaspar (2010) sugere que a razão pela qual as escolas estão empregando as novas tecnologias para produzir conteúdo é porque um número cada vez maior de crianças passa a maior parte de seu tempo em um computador e a televisão, esquecendo-se de brincar e cantar quando ainda são crianças.

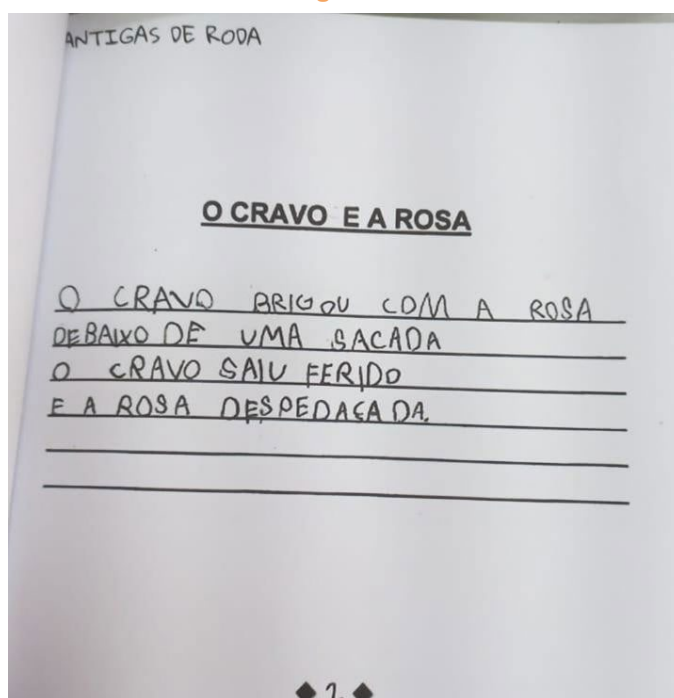
Figura 2.



Fonte: autoria própria.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNs) abordam as maneiras pelas quais as culturas populares de uma nação podem ser restauradas. As cantigas de roda são muito importantes neste contexto porque simbolizam um local específico. Devido à sua valorização histórica, na qual a escola tem sido uma parceira importante, as cantigas de roda estão de volta aos círculos de brincadeiras infantis. Durante esse processo de revitalização, as crianças aprendem a importância das relações interpessoais. Isso é fundamental porque relacionar a tecnologia com o inaugural nunca será suficiente. As crianças aprendem a valorizar as relações durante esse processo de revitalização, é importante, pois atrelar tecnologia à ao inaugural, nunca escolher um em detrimento do outro.

Figura 3.



Fonte: autoria própria.

A experiência com a inserção destas cantigas no dia a dia dos estudantes foi tão benéfica e positiva que dela surgiu um livro com 10 cantigas escolhidas pelas crianças, ao qual fizeram os registros através da escrita da cantiga, desenho e pintura. Todas as crianças puderam levar suas produções para casa.

Como podemos observar as atividades foram essenciais para que as crianças tivessem uma primeira introdução às cantigas de roda, o livro foi o produto final, após todo esse processo, que foi uma ferramenta poderosa, pois trabalhamos a ludicidade, a representação, regras, valores, boas maneiras, o resgate de nossa cultura, dentre outros. Toda essa organização se deu aliando as cantigas com atividades propostas no currículo para a etapa.

Importância do Brincar na Educação Infantil

O brincar é uma atividade natural e essencial na infância, fornecendo às crianças uma ampla gama de benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Quando nos reportamos ao brincar vem logo em nosso pensamento os fundamentos teóricos do brincar na perspectiva de teóricos renomados, como Piaget, Vygotsky e outros, que destacam em seus estudos a relevância do brincar no processo educacional. O brincar explora as diferentes formas de interação na educação infantil, iniciando pelo jogo simbólico, em seguida, o jogo de regras e por fim, a brincadeira livre. Esta tríade contribui para o desenvolvimento de habilidades na criança que a acompanharão por todo o processo de formação, visto que há estudos e pesquisas recentes que comprovam os benefícios do brincar na aprendizagem, na criatividade, na resolução de problemas e no estabelecimento de relações sociais saudáveis. Os desafios de propor atividades que envolvam o brincar na educação infantil, passam pela importância do papel do educador na promoção de um ambiente lúdico e propício ao brincar, deve partir dele essa perspectiva construtivista, dando abertura a estas possibilidades educativas. O brincar é uma ferramenta indispensável no contexto educacional, que deve ser valorizada e incorporada de forma significativa no currículo da educação infantil, visando o desenvolvimento integral e pleno das crianças, são aspectos do brincar:

Desenvolvimento Físico

As atividades físicas, como correr, pular, escalar e rolar, estimulam o desenvolvimento dos sistemas musculares e esqueléticos, promovendo a saúde física e a motricidade global.

Desenvolvimento Cognitivo

O brincar também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as brincadeiras, elas exploram o mundo ao seu redor, fazendo descobertas e construindo conhecimentos. O jogo simbólico, por exemplo, permite que as crianças representem papéis, criem cenários imaginários e desenvolvam habilidades de linguagem e comunicação. Além disso, as brincadeiras desafiam a criatividade, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a experimentação, estimulando o pensamento crítico e o raciocínio lógico.

Desenvolvimento Emocional

O brincar proporciona um espaço seguro para as crianças experimentarem diferentes papéis, expressarem suas fantasias e enfrentarem desafios emocionais. Ao interagir com os outros, elas aprendem a compartilhar, a cooperar, a negociar e a resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais essenciais.

Desenvolvimento Social

Imagem 4.



Fonte: autoria própria.

São nas brincadeiras em grupo, que as crianças aprendem a se relacionar, a se comunicar e a colaborar com os outros. Ao brincar juntas, as crianças aprendem a respeitar regras, a compartilhar recursos e a esperar sua vez. As brincadeiras proporcionam oportunidades para a construção de amizades, o desenvolvimento do senso de pertencimento e a promoção da empatia e da compreensão dos sentimentos dos outros.

Outrossim, é claro que o brincar na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento completo da criança, ele favorece o aprendizado significativo, o desenvolvimento emocional e social e a melhoria das habilidades físicas e cognitivas. Por isso, torna-se fundamental que as instituições de educação infantil reconheçam e fomentem o brincar como um componente crítico do currículo, fornecendo espaços adequados, materiais variados e a assistência de educadores qualificados. A educação infantil, ao reconhecer o brincar como uma ferramenta valiosa, contribuirá para o desenvolvimento pleno e saudável das crianças e as preparará para as dificuldades e oportunidades futuras, como podemos vivificar nas atividades propostas.

Contribuições das Cantigas de Roda na Etapa 2

Não podemos dissociar o brincar das cantigas de roda, ambos estão intimamente relacionados no que tange:

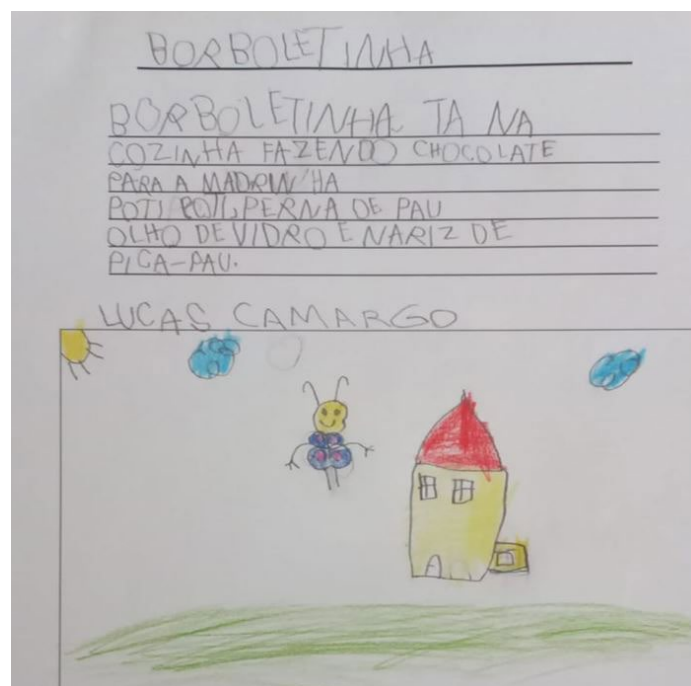
Estimulação do desenvolvimento motor: As cantigas de roda geralmente envolvem movimentos corporais, como bater palmas, girar, pular e dançar. Ao participar dessas atividades, as crianças desenvolvem habilidades motoras grossas, como coordenação, equilíbrio, força e controle do corpo. Isso ajuda a fortalecer os músculos e aprimorar a consciência corporal.

Aquisição de vocabulário: As letras repetitivas e rimadas das cantigas de roda proporcionam às crianças uma oportunidade valiosa de expandir seu vocabulário. As palavras utilizadas nas músicas são frequentemente relacionadas a temas do cotidiano, como animais, cores, partes do corpo e números. Ao cantar e ouvir essas palavras repetidamente, as crianças se familiarizam com novos termos e os incorporam ao seu vocabulário.

Desenvolvimento da consciência fonológica: As cantigas de roda são ricas em ritmo, melodia e padrões sonoros. Ao cantar e repetir essas músicas, as crianças desenvolvem a consciência fonológica, que é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala. Elas começam a perceber rimas, aliterações e sílabas, o que é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Estímulo à imaginação e criatividade: As cantigas de roda muitas vezes têm temas imaginários e fantasiosos. Elas transportam as crianças para mundos de faz de conta, onde podem se envolver em brincadeiras simbólicas e explorar sua imaginação. Isso estimula a criatividade, a capacidade de contar histórias e a expressão de ideias e sentimentos.

Figura 5.



Fonte: autoria própria.

Interação social e cooperação: Cantar cantigas de roda em grupo promove a interação social entre as crianças. Elas aprendem a compartilhar, esperar a sua vez, respeitar as regras e colaborar com os outros. Essas atividades em grupo também fortalecem as habilidades de comunicação e promovem um senso de pertencimento e coletividade.

Expressão emocional: As cantigas de roda muitas vezes têm letras que exploram emoções e sentimentos. Elas podem abordar temas como alegria, tristeza, amor e amizade. Ao cantar e interpretar essas músicas, as crianças têm a oportunidade de expressar e compreender suas próprias emoções, bem como desenvolver empatia e compreensão pelos sentimentos dos outros.

Teorias Pedagógicas que Embasam o Uso de Cantigas de Roda na Etapa 2 da Educação Infantil

Veja o quadro 1 a seguir:

Quadro 1.

Teoria	Benefícios
Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	Destaca a importância do jogo simbólico e da interação social na construção do conhecimento infantil. Cantigas de roda envolvendo ações simbólicas e jogos de faz de conta permitem que as crianças experimentem diferentes papéis, desenvolvam a criatividade e construam conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.
Sociocultural de Vygotsky	Enfatiza a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal. Cantigas de roda oferecem um ambiente socialmente interativo em que as crianças podem aprender uns com os outros, colaborar e construir conhecimento coletivamente. A música e as atividades de grupo também promovem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.
Abordagem Construtivista	Valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Cantigas de roda permitem que as crianças explorem, experimentem e descubram conceitos e habilidades através do movimento, da música e da interação. Elas são incentivadas a serem protagonistas de seu próprio aprendizado.
Aprendizado Significativo de Ausubel	Propõe que o aprendizado é mais eficaz quando está relacionado a conceitos e informações prévias. Cantigas de roda com letras e melodias conhecidas oferecem uma base de conhecimento prévio para as crianças, permitindo que elas relacionem novas informações e expandam seu entendimento de vocabulário, conceitos e habilidades.
Abordagem Lúdica	Ressalta o valor do brincar na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Cantigas de roda proporcionam um ambiente lúdico em que as crianças podem explorar, experimentar, criar e se expressar. O brincar promove o engajamento, a motivação e o prazer na aprendizagem.

Fonte: autoria própria.

Como vimos acima, uma base sólida para o uso de cantigas de roda na etapa 2 da educação infantil é fornecida por essas teorias pedagógicas. Ao incluir cantigas de roda em atividades educativas, os educadores podem apoiar o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração sua linguagem, pensamento, motricidade e interação social. A ludicidade e Interação Social são pilares no processo de aprendizagem das crianças, pois é na infância um período marcado pela curiosidade, imaginação e descobertas constantes que o brincar e a interação social são elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A ludicidade, caracterizada pela leveza e espontaneidade das atividades lúdicas, aliada à interação social, desempenha um papel fundamental no processo de

aprendizagem, proporcionando um ambiente rico e propício para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças, utilizando as cantigas de roda esse processo se torna prazeroso e atrativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a ludicidade e a interação social são elementos fundamentais no processo de aprendizagem das crianças. O brincar possibilita que as crianças explorem o mundo e adquiram conhecimentos de forma prazerosa e significativa. A interação social promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, preparando as crianças para a vida em sociedade. Ao valorizar a ludicidade e promover a interação social no contexto educacional, podemos criar um ambiente enriquecedor, que respeita a singularidade de cada criança e estimula o seu desenvolvimento integral.

Essas atividades lúdicas e rítmicas contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras e a construção da coordenação motora fina e grossa das crianças. Enquanto cantam e dançam ao redor da roda, as crianças trabalham seu equilíbrio, desenvolvem noções espaciais, aperfeiçoam a coordenação dos movimentos e aperfeiçoam o domínio do corpo. O movimento ao som das cantigas de roda estimula o desenvolvimento dos sistemas sensoriais e proprioceptivos, que são essenciais para a percepção e interpretação do ambiente ao redor. Por isso, as brincadeiras de roda promovem a expressão corporal das crianças, permitindo que elas se expressem livremente e de forma criativa. Através desse movimento livre e prazeroso, as crianças aprendem a compreender e controlar seu próprio corpo, o que é fundamental para o seu desenvolvimento físico e emocional.

As cantigas de roda têm um papel fundamental na promoção da interação social e na construção de habilidades socioemocionais nas crianças da Educação Infantil. Quando as crianças participam das brincadeiras de roda, elas aprendem a compartilhar espaço, respeitar turnos, cooperar com os colegas e seguir regras básicas. Essas interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais saudáveis.

Ao cantar e dançar juntos, as crianças também aprendem a se comunicar de forma não verbal, interpretando gestos, expressões faciais e movimentos uns dos outros. Essa forma de comunicação fortalece a empatia e a capacidade de entender as emoções dos outros, construindo a base para relações interpessoais positivas e saudáveis.

Logo, as cantigas de roda trazem consigo valores e ensinamentos importantes, como o respeito, a amizade, a cooperação e a solidariedade. Ao compartilhar essas cantigas e histórias, as crianças aprendem sobre a cultura, tradições e valores de sua própria comunidade e da sociedade como um todo.

A experiência compartilhada das cantigas de roda também fortalece o senso de comunidade e pertencimento. Cantar e brincar juntos cria um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sentem parte de um grupo, o que é fundamental para a construção de uma autoestima positiva e segurança emocional.

As cantigas de roda têm um impacto significativo no desenvolvimento motor e na coordenação motora das crianças na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que

desempenham um papel essencial na promoção da interação social e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O uso dessas cantigas e brincadeiras na Educação Infantil é uma maneira valiosa de promover o crescimento integral das crianças, criando um ambiente de aprendizagem lúdico, acolhedor e enriquecedor para o seu desenvolvimento físico, emocional e social.

Observamos também a relação entre a exposição regular a cantigas de roda e o desenvolvimento da criatividade e imaginação nas crianças envolvidas.

Retomamos a influência das cantigas de roda na promoção da identidade cultural e valorização das tradições folclóricas em crianças expostas aos usos da tecnologia.

Por fim, concluímos que o assunto e os procedimentos abordados neste trabalho foram os mais claros e definidos possíveis. No entanto, o assunto e a temática ainda oferecem espaço para outras perspectivas e novos estudos podendo abarcar o assunto em outras vertentes.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (2009). *A música na educação infantil: desafios e possibilidades*. São Paulo: Moderna.
- Amorim, V. (2012). *Cantigas de roda: canções, brincadeiras e histórias*. São Paulo: Cortez.
- Assunção, A. (2010). *A importância da música na educação infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Barbosa, A. (2013). *A música como linguagem na educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Barbosa, M. (2011). *Cantigas de roda: contribuições para a educação infantil*. São Paulo: Petrópolis.
- Brandão, T. (2017). *Cantigas de roda na educação infantil: música e brincadeiras*. São Paulo: Biruta.
- BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.
- Castanho, E. (2015). *Cantigas de roda: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Paulus.
- Cavalcante, R. (2011). *Cantigas de roda na educação infantil: práticas e reflexões*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, M. (2010). *Cantigas de roda: a música e a educação infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Costa, A. (2017). *A importância da música na educação infantil: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cruz, C. (2016). *Cantigas de roda na educação infantil: brincar, cantar e aprender*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, E. (2015). *Cantigas de roda na educação infantil: uma proposta de trabalho*. São Paulo: Melhoramentos.

- Freitas, G. (2014). *Cantigas de roda e educação infantil: atividades práticas*. São Paulo: Biruta.
- Galvão, J. (2012). *Música na educação infantil: experiências e possibilidades*. São Paulo: Paulus.
- GASPAR, Lúcia. *Brincadeiras de roda. Pesquisa escolar online, Fundação Joaquim Nabuco*, Recife, set 2010. Disponível em: <http://basilio.fundai.gov.br/pesquisaescolar>. Acesso em: 06 jul, 2022.
- Gonçalves, L. (2016). *Cantigas de roda na educação infantil: música, brincadeiras e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Gouvêa, V. (2011). *A música na educação infantil: brincadeiras e canções*. São Paulo: Scortecci.
- Jesus, M. (2015). *Cantigas de roda na educação infantil: práticas e reflexões*. São Paulo: Loyola.
- Lopes, C. (2012). *Cantigas de roda e a educação infantil: práticas e reflexões*. São Paulo: Cortez.
- Maia, L. (2011). *Cantigas de roda na educação infantil: brincadeiras e aprendizagem*. São Paulo: Paulus.
- Morais, P. (2013). *Cantigas de roda e educação infantil: uma abordagem lúdica*. São Paulo: Biruta.
- Pereira, G. (2014). *A música na educação infantil: atividades práticas*. São Paulo: Paulinas.
- Vasconcelos, L. (2015). *A música na educação infantil: atividades lúdicas e cantigas*. São Paulo: Melhoramentos.
- Vaz, S. (2012). *Cantigas de roda na educação infantil: experiências e reflexões*. São Paulo: Cortez.
- Yunes, E. (2016). *A música na educação infantil: teoria e prática*. São Paulo: Melhoramentos.
- Zanini, M. (2013). *Cantigas de roda e educação infantil: atividades práticas*. São Paulo: Biruta.
- Zimerman, C. (2012). *A música na educação infantil: brincadeiras, cantigas e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

Escolas Transformadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu Estudo em Curso de Pedagogia: Articulando Normativas e Práticas Educativas

Transformative Schools in the Early Years of Elementary Education and their Study in a Pedagogy Course: Articulating Norms and Educational Practices

Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista – UNESP

RESUMO

Neste capítulo apresentamos escolas brasileiras que se fundamentam nas normativas atuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental adotando práticas que as caracterizam como transformadoras. As escolas serviram como fonte de estudo em disciplina de curso de graduação em Pedagogia. Foram selecionadas 20 escolas de diferentes regiões brasileiras que fazem parte do Programa Escolas Transformadoras e da série documental Sementes da Educação. As concepções de aluno e currículo adotadas por essas escolas foram analisadas e vão ao encontro do que determinam as normativas atuais para essa etapa da Educação Básica. Nelas o aluno é entendido como protagonista de sua aprendizagem e o currículo como promotor da aprendizagem, articulando conhecimentos escolares com situações de vida dos estudantes. O estudo de tais escolas em curso de formação inicial para docência e gestão nas instituições de ensino é fundamental para que tais normativas ali se consolidem. Dessa forma, pesquisas que evidenciem tais escolas são necessárias para fundamentar planos de ensino das disciplinas de cursos de graduação em Pedagogia.

Palavras-chave: ensino fundamental anos iniciais; escolas transformadoras; normativas; pedagogia.



ABSTRACT

In this chapter we present Brazilian schools that are based on current regulations for the initial years of Elementary Education, adopting practices that characterize them as transformative. The schools served as a source of study in the subject of an undergraduate course in Pedagogy. Twenty schools were selected from different Brazilian regions that are part of the Transforming Schools Program and the Sementes da Educação documentary series. The student and curriculum concepts adopted by these schools were analyzed and are in line with current regulations for this stage of Basic Education. In them, the student is understood as the protagonist of their learning and the curriculum as a promoter of learning, articulating school knowledge with students' life situations. The study of such schools in initial training courses for teaching and management in educational institutions is essential for such regulations to be consolidated there. Therefore, research that highlights such schools is necessary to support teaching plans for subjects in undergraduate courses in Pedagogy.

Keywords: elementary education early years; transformative schools; normative; pedagogy.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Fundamental (EF), segunda etapa da Educação Básica, é organizado em duas fases com características próprias intituladas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em geral, destinada a alunos de seis a dez anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os estudantes de 11 a 14 anos de idade (Brasil, 2010a).

São objetivos dessa etapa da Educação Escolar brasileira 1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, 2) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade, 3) a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo e 4) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2010b).

Dentre as diversas normativas que determinam o trabalho educativo a ser desenvolvido nas unidades escolares de EF se destacam aquelas que definem Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010b) e a que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da Educação Básica (Brasil, 2017a, 2017b).

Para que essas normativas se consolidem no cotidiano das instituições escolares brasileiras consideramos fundamental que sejam abordadas nos cursos de formação inicial para docência e gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo articulado com o cotidiano das escolas, entendidas como:

[...] espaço de aprendizagem, isto é, uma organização de trabalho pedagógico caracterizada pela construção coletiva, por parte de seus profissionais, de projetos e práticas, em que a aprendizagem ocorre pela participação ativa nos processos de tomada de decisões. Desse modo, os professores passam a ser considerados agentes criativos e inovadores nas atividades pedagógico-didáticas, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e do sistema escolar. Como membro de uma equipe, ele executa as tarefas específicas da docência, mas também assume as responsabilidades nos processos de gestão e nas atividades conjuntas dos professores no planejamento e na realização do ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2017).

Nesse capítulo apresentamos uma pesquisa que se articula com as atividades de docência da pesquisadora em curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista na disciplina Organização e gestão do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada no quinto semestre do curso.

Por meio dos resultados dessa pesquisa, buscamos garantir subsídios para que normativas e práticas educativas presentes em escolas brasileiras se articulem para possibilitar a construção de saberes docentes e de gestão por pedagogos em formação. Saberes que possibilitem que em sua prática profissional futura possam não aderir ou resistir a diretrizes educacionais, mas sim dialogar com elas e formular práticas formativas, inovadoras e transformadoras. Esse diálogo exige conhecer e analisar, no curso de formação inicial, formas pelas quais a organização e a gestão das escolas se inter-relacionam com as práticas educativas nas instituições escolares (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2017).

O objetivo da pesquisa consistiu em realizar um levantamento de escolas brasileiras que se fundamentam nas normas atuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental adotando práticas que as tornam transformadoras (Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017). Tais escolas serviram como fonte de estudo em disciplina de formação para a docência e a gestão nessa etapa da Educação Básica. Entendemos, como pesquisadora e formadora de professores e gestores de escolas, que é fundamental articular, nas práticas de formação, saberes oriundos das normas estabelecidas para as escolas brasileiras com práticas educativas adotadas que evidenciem seu cumprimento.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa documental de natureza qualitativa (Gil, 2008) no período de junho de 2023 a junho de 2024. A busca das escolas foi feita nas páginas de internet da série documental Sementes da Educação e do Programa Escolas Transformadoras.

De acordo com esse Programa:

[...] é justamente nesse olhar, da escola como um *locus* potente de formação de sujeitos transformadores, que o programa aposta e procura potencializar. Uma transformação que ultrapassa a inovação pedagógica e que derrama para a vida pública, para uma ação concreta refletida na sociedade. São escolas que se tornam, a cada dia, espaços de uma intensa produção de novos saberes, relações, aprendizados e laboratórios de práticas e conquistas, que podem inspirar e apontar caminhos para uma transformação maior (Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017, p. 81).

Foram selecionadas 20 escolas que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O critério para seleção de 20 escolas se deu considerando a finalidade da pesquisa de identificar instituições que pudessem ser estudadas na disciplina ministrada

na graduação pela pesquisadora. O estudo foi realizado com duplas ou trios de alunos se dedicando a apresentar para os demais colegas, por meio de slides, uma das escolas indicadas pela docente a partir do levantamento realizado. Cada apresentação possibilitou discussões sobre as escolas e suas relações com as normativas para os anos iniciais do Ensino Fundamental abordadas na disciplina.

Importa destacar que não foi objeto dessa pesquisa analisar a formação possibilitada por essa atividade realizada com os discentes para permitir a construção de seus saberes docentes. A forma de estudo das escolas está descrita aqui apenas para justificar o número de instituições selecionadas, que poderia ter sido maior se levamos em conta o total de escolas mencionadas nos sites visitados.

Para a análise das práticas desenvolvidas nas escolas foi realizada a leitura das informações referentes a cada uma delas presentes nas páginas de busca. Em um primeiro momento, as escolas foram organizadas em um quadro com nome e localização. Em seguida, cada escola foi analisada a partir das normativas brasileiras para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2010a, 2010b, 2017a, 2017b). Nesse capítulo se apresenta a caracterização geral das escolas no que se refere a sua localização e se discute o atendimento, por elas, das concepções de aluno e de currículo presentes nas normativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à localização das 20 escolas selecionadas, duas delas se encontram na Região Sul, oito se localizam na Região Sudeste, cinco estão na Região Centro-Oeste, quatro ficam na Região Nordeste e uma na Região Norte do Brasil.

No Quadro 1 se observa o município em que se localiza cada escola.

Quadro 1 - Nome e localização das escolas selecionadas durante o estudo.

Escola	Localização
Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo	Brasília, DF
Colégio Viver	Cotia, SP
EM Profa. Acliméa de Oliveira Nascimento	Teresópolis, RJ
EMEF Desembargador Amorim Lima	São Paulo, SP
Escola Amigos do Verde	Porto Alegre, RS
Escola Municipal Anne Frank	Belo Horizonte, MG
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Belo Horizonte, MG
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Manaus, AM
Escola Nossa Senhora do Carmo	Bananeiras, PB
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Goiás, GO
Escola Projeto Âncora	Cotia, SP
Escola Rural Dendê da Serra	Serra Grande, BA
Escola Vila	Fortaleza, CE
Escola Vila Verde	Alto Paraíso de Goiás, GO
Escola Janela	Cavalcante, GO
Sistema municipal de ensino de Soledade	Soledade, RS
Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	Paranoá, DF
EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto	Araraquara, SP

Escola	Localização
Escola Maria Peregrina	São José do Rio Preto, SP
Escola Comunitária Luiza Mahin	Salvador, BA

Fonte: Dados organizados pela autora.

No que se refere à concepção de aluno adotada por cada escola, nota-se que vai ao encontro do que determinam as normativas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as quais:

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivência, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis (Brasil, 2010b).

Na EM Profa. Acliméa de Oliveira Nascimento, por exemplo, “Os alunos, em conjunto com a equipe de professores, definem o que querem aprender de acordo com suas necessidades e interesses” (Ashoka; Alana, 2024). O mesmo ocorre na EMEF Desembargador Amorim Lima (n.d.) onde os alunos “[...] têm grande liberdade e autonomia para aprender no seu ritmo e de acordo com seus interesses [e] assumem postura ativa e responsável em todas as situações vivenciadas na escola” (Ashoka; Alana, 2024). Na Escola Vila Verde os alunos são incentivados “[...] a debater questões oriundas do cotidiano escolar na Assembleia Estudantil” (Ashoka; Alana, 2024), assim como na Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá onde, “Por meio de assembleias e rodas de conversa o processo de aprendizagem se torna colaborativo e mais efetivo” (Ashoka; Alana, 2024).

A Escola Nossa Senhora do Carmo:

[...] possui comitês organizados pelos estudantes, segundo suas necessidades e da comunidade escolar. Uma vez por semana, os membros dos comitês se reúnem para tomar as decisões a eles atribuídas. Os comitês organizados em 2016 foram: comitê da espiritualidade, comitê de recepção e eventos, comitê do esporte, comitê do sarau literário e comitê de jovens inventores. Um educando de cada comitê forma o colegiado estudantil, que se reúne em assembleia com os demais estudantes, docentes e gestores para compartilhar, criticar e propor novos caminhos (Ashoka; Alana, 2024).

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê:

A criança é central no processo de ensino e aprendizagem: suas necessidades, curiosidades e histórias de vida são consideradas pontos de partida para o ensino de novos conteúdos e na investigação e assimilação de conceitos. No modo de realizar as atividades propostas, a criança participa de todos os processos, desde a construção de um projeto até a realização e a avaliação dos resultados. As crianças são ouvidas e, suas opiniões, valorizadas (Ashoka; Alana, 2024).

Nota-se, portanto, de modo geral, que nessas escolas o aluno é considerado protagonista de sua aprendizagem (Comunidades Educativas em Rede, 2021) e como sujeito em aprendizagem (Freire, 1996). Observa-se que as características das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental são consideradas no trabalho educativo realizado. Conforme se discute no documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a), nessa idade

os alunos podem participar ativamente da construção de suas novas aprendizagens, na escola e para além dela, estabelecendo relações com o coletivo onde vivem, reconhecendo suas potencialidades, acolhendo e valorizando as diferenças entre os grupos e as pessoas, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas que já eram possíveis na Educação Infantil, mas que ganham novos elementos nessa faixa de idade, na qual o pensamento criativo, lógico e crítico vai ganhando seus contornos.

Ainda de acordo com Brasil (2017^a, p.59):

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Em relação ao currículo das escolas transformadoras levantadas no decorrer da pesquisa, nota-se que é compreendido conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010b), ou seja, como:

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Art. 9º).

De acordo com a BNCC:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017b, p. 59).

Nesse sentido apontado nas normativas, na Escola Pluricultural Odé Kayodê:

Educar é, também, compreender que o conteúdo deve ganhar sentido para a vida, contribuindo para a formação humanizadora e o despertar do protagonismo em prol de uma transformação da realidade. [...] Nessa escola, a educação não é vista somente no sentido restrito, curricular, mas também a partir do entendimento de que ela precisa dar condições para os estudantes lerem o mundo de forma crítica e criativa (Ashoka; Alana, 2024).

Na Escola Comunitária Luiza Mahin:

[...] a criança pode aprender de diversas formas. As oficinas de arte e educação, oferecidas para que as crianças exerçam o poder de escolha, de acordo com seus interesses ou habilidades, endossam essa afirmação, na medida em que diversificam as formas de aprendizagem. A bagagem e a história de cada aluno são levadas para as salas de aula. Um exemplo que pôde ilustrar isso foi o trabalho desenvolvido em torno da água, recurso escasso na comunidade. Cada aluno, depois de explorar as diferentes possibilidades em torno do tema, foi convidado a pensar seu papel na sociedade e as implicações do desperdício e do uso consciente da água (Ashoka; Alana, 2024).

Na EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto, por exemplo:

A essência da escola é a valorização da cultura local e do sujeito campo, seu plano de ensino vai além dos conhecimentos curriculares para trazer os saberes e vivências dos moradores e moradoras que construíram o assentamento. Os lotes das

famílias dos estudantes são incorporados na aprendizagem como uma extensão da sala de aula e os familiares dos discentes também são vistos como educadores (Ashoka; Alana, 2024).

A Escola Municipal Anne Frank:

[...] apresenta muitos exemplos de projetos criativos e transformadores que desenvolvem e dialogam com a cultura local e com a linguagem das crianças e dos adolescentes. Os alunos, por exemplo, já circularam pelo bairro para entrevistar a comunidade a respeito da origem do universo, promovendo um diálogo sobre ciência e religião. Eles também já estudaram temas relacionados ao feminicídio, à ditadura e ao racismo. Todos têm criticidade, autoria e, sobretudo, desejo de trazer consciência e transformar o entorno (Ashoka; Alana, 2024).

Observam-se currículos que promovem a aprendizagem, articulando o conhecimento trabalhado na escola com situações de vida dos alunos, do seu bairro, da sociedade de modo geral. São currículos que promovem o engajamento dos alunos em seu processo de aprendizagem – e na construção dos próprios currículos (Comunidades Educativas em Rede, 2021) – e no processo de transformação do mundo.

Sampaio (2016) discute o currículo das escolas brasileiras e afirma que, embora circulem muitas ideias e aspirações em torno de um currículo mais vivo e emancipador – como o das escolas transformadoras nesse capítulo evidenciadas –, a lógica da escola continua mantendo rituais que dificultam a aprendizagem dos alunos. O trabalho desenvolvido nas escolas aqui apresentadas sugere que essas instituições conseguiram romper com a dificuldade apontada por Sampaio (2016) segundo a qual, apesar do desejo de se integrar no conhecimento escolar os saberes prévios e locais e ampliar a compreensão dos alunos, sustentando-as com os saberes sistematizados, ainda não se sabe fazer isso na escola.

Esse rompimento indica que os docentes, nessas escolas, assumem o papel a eles determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, segundo as quais:

[...] caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (Brasil, 2010b, Art. 26, Parágrafo único).

O estudo dos currículos dessas escolas também aponta para seu atendimento às normativas nacionais para o EF no que se refere ao estabelecimento de um ambiente propício para a aprendizagem que deve se organizar com base:

- I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;
- II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;
- III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;
- IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
- V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (Brasil, 2010b, Art. 26, incisos I a V).

São escolas comprometidas com a aprendizagem dos alunos, nas quais se observam a superação da fragmentação dos componentes curriculares, a proposição de projetos organizados com base em temas geradores formulados a partir de questões oriundas do interesses dos alunos e da comunidade, a organização do trabalho pedagógico com base na mobilidade dos tempos e espaços escolares, o reconhecimento dos saberes discentes e de suas diversas linguagens e formas de aprender, conforme exigido pelas normativas atuais para o EF (Brasil, 2010a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou o levantamento de escolas brasileiras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão realizando um trabalho baseado nas normativas vigentes para essa etapa da Educação Básica adotando práticas que as tornam transformadoras. O atendimento dessas normativas exige, por parte de docentes e gestores escolares em formação nos cursos de graduação em Pedagogia, uma compreensão – e, por vezes, uma revisão – das concepções de aluno e de currículo que fundamentarão suas práticas.

Revisão porque saberes sobre práticas docentes e de gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram construídos na sua trajetória na escola como estudantes. Conforme afirma Garcia (2010) à docência – e acrescentamos aqui a gestão nas instituições escolares – se trata de uma profissão na qual os futuros profissionais, ao ingressarem no curso de formação inicial, já vivenciaram um período razoável de socialização prévia, tendo construído, em seu tempo de alunos, modelos sobre a escola de Educação Básica com os quais se identificam. Tais modelos, por vezes, estão cristalizados e diferem das normativas em vigor, devendo ser objeto de reflexão nos cursos de Pedagogia, já que é a partir deles que os discentes aprenderão as normas que deverão estar na base de sua atuação profissional.

Construir saberes sobre escolas que estão evidenciando em seu trabalho educativo a centralidade do aluno e o incentivo pelo gosto por aprender é essencial na formação inicial para a atuação em instituições dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Refletir sobre esse tipo de trabalho educativo, nem sempre vivenciado pelos discentes do curso de graduação em Pedagogia durante sua trajetória escolar na Educação Básica, pode permitir um entendimento de sua própria forma de conceber o que é ser aluno e o que é aprender na escola do primeiro ao quinto ano, onde poderão atuar depois de formados.

Entendemos que, para que o educador da escola atual que se forma nos cursos de licenciatura possa romper com o autoritarismo que inibe a aprendizagem verdadeira e significativa do educando (Silva; Novaes, 2021) é necessária a construção de saberes que se sustentem no estudo de práticas como as das escolas apresentadas nesse capítulo. Práticas que se pautam na ideia de que ensinar significa criar possibilidades para a produção ou a construção de conhecimentos (Freire, 1996) fundamentais para a leitura, a vivência e a atuação dos alunos no mundo em que estão.

O estudo de tais escolas em curso de formação inicial para docência e gestão nas instituições de ensino, portanto, se mostra como fundamental para que tais normativas ali se consolidem, já que possibilitam a (re)construção de saberes sobre concepções que são

centrais nas diretrizes atuais para a Educação Básica, quais sejam, a concepção de aluno e de currículo. Dessa forma, pesquisas que evidenciem tais escolas são necessárias para fundamentar planos de ensino das disciplinas de cursos de graduação em Pedagogia nos quais elas estejam presentes e sejam ponto de discussão.

REFERÊNCIAS

ASHOKA; ALANA. **Escolas transformadoras. Escolas Brasil**. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/comunidade-ativadora/escolas-transformadoras-brasil/> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de julho de 2010a, Seção 1. p. 824.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1. p. 34.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017a, Seção 1. p. 41 a 44.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017b.

COMUNIDADES EDUCATIVAS EM REDE. José Pacheco fala sobre inovação, Escola da Ponte e a situação atual. YouTube, 28 de junho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/GSQ86rgafq8?si=cFXXYT451Ra8STVR> Acesso em: jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15> Acesso em: set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO Alana; Ashoka Brasil. O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf Acesso em: jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Práticas, saberes e conhecimento – escola e currículo. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (Org.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; NOVAES, Áurea Cristina Ramos de. O espaço educativo da Escola da Ponte: a produção de saberes no cotidiano escolar como prática da liberdade. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_19. Acesso em: set. 2024.

A Importância dos Jogos Matemáticos na Educação Infantil

Adriana Michelazzo de Angeles Souza

Professora de escola de Educação Básica no município de Araçatuba – São Paulo. Formada em Pedagogia com ampla experiência na educação pública do Município

RESUMO

Os jogos matemáticos são essenciais na educação infantil porque ajudam a desenvolver habilidades matemáticas de forma divertida e lúdica desde cedo. Eles despertam o interesse e a confiança das crianças na matemática e fornecem uma base sólida para o aprendizado futuro. Neste trabalho de pesquisa podemos observar que o uso destes jogos na educação infantil fora uma maneira divertida e eficaz de incentivar o aprendizado da matemática, pois eles ajudaram as crianças a adquirir habilidades matemáticas básicas, desenvolver a compreensão de conceitos e se abrir caminho para tornarem-se o aptas ao letramento matemático. O aporte teórico explana o histórico da infância e a realidade da Educação Infantil no país e aprofunda as discussões com Kramer (1992), Kuhlmann (1996), Caldeira (2012 entre outros estudiosos. Nossa unidade de pesquisa é a EMEB Prof.^a Leila Cristina de Freitas Machado, no município de Araçatuba – São Paulo, e teve justamente como intuito investigar a importância destes jogos para o desenvolvimento das crianças da faixa etária da Educação Infantil- Maternal I, Maternal II, Jardim I e Jardim II. Tendo como base a revisão de literatura e caráter indutivo e qualitativo a pesquisa contou com o aporte teórico de alguns estudiosos da área da pedagogia, da matemática e letramento.

Palavras-chave: educação; educação infantil; abordagens pedagógicas; jogos matemáticos.

ABSTRACT

Mathematical games are essential in early childhood education because they help develop mathematical skills in a fun and playful way from an early age. They spark children's interest and confidence in mathematics and provide a solid foundation for future learning. In this research, we can observe that the use of these games in early childhood education was a fun and effective way to encourage the learning of mathematics, as they helped children acquire basic mathematical skills, develop an understanding of concepts, and pave the way for them to become proficient in mathematical literacy. The theoretical framework explains the history of childhood and the reality of Early Childhood Education in the country, delving into discussions with Kramer (1992), Kuhlmann (1996), Caldeira (2012), Locke (1632-1704), among other scholars. Our research unit is the EMEB Prof.^a



Leila Cristina de Freitas Machado, in the municipality of Araçatuba – São Paulo, and its purpose was to investigate the importance of these games for the development of children in the age group of Early Childhood Education - Maternal I, Maternal II, Jardim I, and Jardim II. Based on literature review and with an inductive and qualitative approach, the research relied on the theoretical contribution of some scholars in the field of pedagogy, mathematics, and mathematical literacy.

Keywords: education; early childhood education; pedagogical approaches; mathematical games.

INTRODUÇÃO

É importante lembrar que a educação infantil é uma etapa importante no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, é nesta fase que são estabelecidas as bases para o aprendizado ao longo da vida, suas nuances e diferenciais, no que tange uma aprendizagem significativa. Outrossim, não podemos nos esquecer da matemática e seu papel fundamental, pois é a partir dela que ocorre o desenvolvimento do raciocínio lógico, abstrato e analítico, além claro, de contribuir para a compreensão do mundo ao redor destas crianças. No entanto, muitas vezes a matemática é vista pelas crianças como uma disciplina complexa e desafiadora, o que pode gerar desinteresse e dificuldades de aprendizagem e baixo engajamento nos anos/séries que se seguem para todo o percurso escolar.

Uma estratégia pedagógica que tem se mostrado eficaz e apresentado resultados para despertar o interesse das crianças pela matemática e tornar o aprendizado mais prazeroso são os jogos matemáticos. Esses jogos transitam entre atividades lúdicas e de raciocínio e lógica e permitem que as crianças explorem conceitos matemáticos de forma mais divertida e interativa. Por meio dos jogos, elas podem experimentar, manipular e resolver problemas matemáticos de maneira contextualizada, estimulando assim o pensamento crítico e a resolução de desafios, o foco em solução e a PBL-Problem Based Learning desde os anos iniciais da educação infantil.

Esta abordagem na educação infantil proporciona uma aprendizagem mais significativa e efetiva, pois permite que as crianças descubram conceitos matemáticos por si, utilizando a experimentação e a interação com os materiais. Ao engajá-las em atividades lúdicas, elas desenvolvem habilidades como a contagem, o reconhecimento de formas geométricas, a noção de quantidade, a classificação e a resolução de problemas simples. Além disso, os jogos matemáticos promovem o trabalho em equipe, a socialização, a autonomia e a autoconfiança das crianças, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento global deste ser em constante formação.

Neste estudo, exploraremos a importância dos jogos matemáticos na educação infantil, analisando o impacto dessas atividades no processo de aprendizagem das crianças. Serão apresentados estudos e pesquisas que sustentam a eficácia dos jogos matemáticos como estratégia pedagógica, destacando seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, serão relatadas experiências práticas de

aplicação dos jogos matemáticos em sala de aula, descrevendo as atividades realizadas e analisando os resultados obtidos.

Por meio deste trabalho, busca-se contribuir para a reflexão sobre a importância dos jogos matemáticos na educação infantil, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e profissionais da área. Acredita-se que essa abordagem pedagógica pode contribuir com a forma em que a matemática é ensinada, proporcionando um ambiente estimulante e desafiador, que desperte o prazer pelo aprendizado e forme cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e não veja o componente como algo chato e que não é utilizado de forma eficaz durante a vida.

A Importância da Matemática na Educação Infantil

A matemática desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois proporciona às crianças uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lógicas e analíticas. É através da matemática que ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico, pois ela o estimula ao estabelecer relações de causa e efeito, reconhecimento de padrões, ao realizar classificações e comparações.

Figura 1 - Jogo de dados.



Fonte: autoria própria.

Nas palavras de Kishimoto (2002) o desenvolvimento e o aprendizado estão estritamente relacionados porque as crianças fazem interações com o meio objeto e social. O lúdico ajuda as crianças a aprender mais e se tornam mais interessadas em participar de atividades no ambiente escolar. Vemos a importância do lúdico na sala de aula; brincando, as crianças desenvolvem seu raciocínio e criatividade, e elas se soltam mais. Os educadores veem que através do lúdico, as crianças aprendem a lidar com as dificuldades do dia a dia, aprendem a se relacionar com outras crianças e aprendem a importância do ensino e aprendizagem para sua vida.

O uso de artifícios lúdicos para o ensino da matemática na educação infantil introduz também conceitos abstratos às crianças, permitindo-lhes pensar além do concreto e compreender ideias que não podem ser representadas visualmente. Isso as ajuda a desenvolver a capacidade de abstração e a prepará-las para lidar com conceitos mais complexos nos anos iniciais, finais e ensino médio.

Ao oferecer oportunidades para que as crianças enfrentem desafios e apliquem estratégias de resolução de problemas elas aprendem a desenvolver habilidades que podem ser aplicadas em várias áreas de suas vidas. Cabe citar aqui também, o fortalecimento das habilidades de numeracia, a saber: as crianças aprendem a contar, identificar e comparar quantidades, realizar operações básicas e complexas. Seu uso na forma lúdica estimula o pensamento crítico e criativo permitindo que as crianças passem a explorar diferentes estratégias de resolução de problemas, analisar informações, formular hipóteses e chegar a conclusões, desenvolvendo uma mente investigativa e inquisitiva.

Estando presente em nosso dia a dia, desde a contagem de objetos até a resolução de problemas práticos, a matemática na educação infantil, dá a oportunidade de compreender e aplicar de forma prática situações cotidianas, promovendo a relevância e o significado da matemática.

Nos dizeres Rousseau (1983) ao considerar a educação como um processo natural do desenvolvimento da criança, e ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, também nos aponta uma nova concepção de escola, ainda no século 18; uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolvimento; o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos, mas lembremos que o ideal é o equilíbrio deles.

Por isso, Wadsworth (1996) afirma que o jogo é um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que, quando pode ser transformado em um esforço para aprender leitura ou ortografia, as crianças se tornam entusiasmadas com essas atividades, que antes eram consideradas maçantes.

Figura 2 - Mediando processos.



Fonte: autoria própria.

Os jogos de compartilhar e incentivar a criança, são mediadores dos processos de aprendizagem e fazem parte das ações pedagógicas dos educandos. Eles são significativos, estratégicos e fundamentais nas trocas de experiências, resultando em uma perspectiva bastante proveitosa.

É conhecido que o uso de brincadeiras facilita o aprendizado de características como socialização, respeito, interação e liderança.

Além de incentivar a socialização dos pequenos, também promove o desenvolvimento do aprendizado brincando, principalmente na educação infantil, onde os métodos são baseados nas características de construção do saber e fazer pedagógico dos educandos.

Como Antunes explicita (2020):

Um verdadeiro educador não entende as regras de um jogo apenas como elementos que o tornam possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que se bem trabalhados, ensinarão e viver, transformação e, portanto, efetivamente educarão.

Nas palavras de Antunes (2020), é essencial utilizar maneiras lúdicas para ensinar. Nas imagens acima, temos a evidência de um trabalho proposto a partir do uso do dado como elemento lúdico, ele podem ser utilizado para ensinar matemática para crianças, ao propormos esta atividade estamos começando os primeiros conceitos de geometria, pois temos um cubo ideal com seis faces. É uma boa maneira de ensinar os conceito de faces, vértices, arestas pequenas operações aritméticas e assim por diante. A compreensão será mais fácil porque a peça será visível e tocável.

Os documentos legais internacionais e nacionais, incluindo a Convenção dos Direitos da Criança – CDC, no artigo 31, já reconheceram a importância do brincar e da inserção de elementos lúdicos. A IPA Brasil é uma das muitas organizações no Brasil que defende o direito de brincar, juntamente com outras congêneres na Rede Nacional Primeira Infância.

Figura 3 - Ajustando o grau de complexidade.



Fonte: autoria própria.

É fundamental lembrar que as atividades devem ser ajustadas ao nível de desenvolvimento e à idade das crianças, a cada ciclo um grau de complexidade deve ser atingido, ainda que utilizando o mesmo elemento lúdico, neste nosso caso - o dado.

Os impactos dos jogos matemáticos no desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças na educação infantil são relevantes, porque realizam todo o desenvolvimento Cognitivo podendo melhorar habilidades cognitivas, como resolução de problemas, raciocínio lógico e tomada de decisões. Melhoram as habilidades Motoras, pois jogar

envolve movimento físico, o que é ótimo para o desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas.

Figura 4 - Testando outros jogos matemáticos.



Fonte: autoria própria.

Os jogos matemáticos têm a capacidade de apresentar desafios e problemas de uma maneira envolvente e intrigante, despertando o interesse das crianças. A competição amigável e a superação de obstáculos nesses jogos podem ser estímulos eficazes para incentivar o envolvimento das crianças com a matemática. Além disso, esses jogos são frequentemente desenvolvidos para fortalecer conceitos fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e divisão, de maneira prática e aplicada.

Ao enfrentar desafios matemáticos durante os jogos, as crianças são encorajadas a pensar de maneira crítica, analisar situações e encontrar soluções, contribuindo assim para o aprimoramento das habilidades de resolução de problemas. Alguns jogos também incentivam abordagens criativas na resolução de problemas, permitindo que as crianças explorem diferentes estratégias para atingir seus objetivos.

O aprendizado ativo é uma característica distintiva dos jogos matemáticos, onde as crianças se envolvem ativamente no processo de descoberta e aplicação de conceitos matemáticos. Esse tipo de abordagem pode ser mais eficaz do que métodos de ensino mais passivos. Além disso, a colaboração é frequentemente promovida em jogos, envolvendo interação social que não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também permite que as crianças aprendam umas com as outras.

A aplicação prática dos conceitos matemáticos na realidade é frequentemente destacada por meio de jogos matemáticos. Isso auxilia as crianças na compreensão da relevância da matemática em situações cotidianas, proporcionando uma visão concreta e útil dos conceitos aprendidos durante o jogo.

O Papel dos Jogos na Aprendizagem Infantil

O uso de brinquedos na educação infantil e mais enfaticamente dos jogos para ensinar matemática é uma abordagem pedagógica que tem se mostrado eficaz e envolvente. Brinquedos podem ser utilizados como recursos educacionais para auxiliar no desenvolvimento de habilidades matemáticas básicas, como contagem, classificação, correspondência e reconhecimento de padrões e como já dissemos anteriormente. Além disso, eles proporcionam uma experiência prática e sensorial, o que pode tornar o aprendizado da matemática mais significativo para as crianças.

O brincar marca a fase mais crucial da infância, a fase do desenvolvimento humano, porque é uma representação ativa do interno, expressando suas necessidades e impulsos. De acordo com a atividade lúdica é fundamental para as atividades intelectuais das crianças. Portanto, a prática educativa é essencial.

Brincadeiras ajudam as crianças a desenvolver a coordenação motora, a atenção, a imaginação, a sociabilidade e a criatividade. Brincar é vital para o processo de aprendizagem. Enquanto o brincar afeta as habilidades da criança, ele deve ser considerado importante na educação, com a sala de desde a creche.

Ao selecionar brinquedos para o ensino de matemática na educação infantil, é importante considerar a idade e o nível de desenvolvimento das crianças. Existem muitas opções disponíveis, desde blocos de construção, jogos de encaixe, quebra-cabeças numéricos, ábacos, jogos de contagem e classificação, até jogos de tabuleiro que envolvem conceitos matemáticos básicos. Podemos usar blocos de construção, peças de encaixe ou brinquedos pequenos para ajudar as crianças a praticarem a contagem. Peça a elas para contarem os objetos, agrupá-los em conjuntos e associar números às quantidades.

Figura 5 - Números às quantidades.



Fonte: autoria própria.

Outra forma é com brinquedos como quebra-cabeças numéricos, jogos de encaixe com formas geométricas ou conjuntos de objetos podem ser usados para que as crianças classifiquem e organizem os elementos de acordo com suas características, como cor, forma ou tamanho. E ainda, usar brinquedos com peças que tenham padrões repetitivos, como blocos de construção coloridos. Peça às crianças que observem os padrões e tentem reproduzi-los ou criar novos padrões.

Outra estratégia para inserir o jogo é através de um brinquedo tradicional, o ábaco, por exemplo, ele pode auxiliar no ensino de conceitos matemáticos, como adição e subtração. As crianças podem praticar contagem, agrupamento e manipulação dos objetos no ábaco para realizar cálculos simples.

É importante lembrar que os brinquedos são apenas ferramentas para auxiliar no ensino. O papel do educador é fundamental para orientar as crianças, fazer perguntas que estimulem o pensamento matemático e fornecer desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança. A combinação de brinquedos e instrução adequada pode tornar o ensino de matemática mais divertido, significativo e eficaz para as crianças na educação infantil e promover um espaço dinâmico faz com que a criança busque desenvolver a aprendizagem de forma participativa.

Segundo Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCN`S 1998, p.27):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformação, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Como resultado, é possível acompanhar o progresso na aprendizagem dos alunos e o cotidiano da sala de aula por meio da promoção, encorajamento e apoio ao desenvolvimento de projetos dinâmicos que contribuam para a formação do educando, ou seja, criando e promovendo um ambiente criativo e participativo para o desenvolvimento dos outros.

Aprendizagem é o processo gradual essencial que permite que uma pessoa desenvolva suas habilidades, competências, conhecimentos, comportamentos e valores. As crianças com dificuldades de aprendizagem não são incapazes; são apenas crianças que enfrentam alguns desafios na hora de aprender.

Após a reformulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a educação brasileira experimentou grandes avanços. As propostas dos PCNs, juntamente com a divulgação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram consideradas um grande avanço na educação brasileira e uma conquista para as escolas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996) consta-se que estes fatos na década de 90, fizessem com que o Brasil discutisse sobre o assunto da reformulação da educação.

A princípio, foi um pouco difícil porque alguns professores não concordavam com as diretrizes. No entanto, depois de muitas discussões, chegaram a um consenso de que eles

poderiam repensar a pedagogia de uma maneira mais dinâmica, focando no aprendizado diferenciado das crianças e colocando o lúdico como um componente fundamental do desenvolvimento infantil.

O processo de aprendizagem é motivado pelos jogos, que criam uma conexão entre o mediador e a criança, ajudando a formar a pessoa em suas facetas sociais, afetivas e emocionais (Kishimoto, 2002, p. 37). Os jogos são essenciais para o desenvolvimento infantil porque eles motivam e são uma ferramenta importante para a educação infantil e o processo de aprendizagem.

Figura 6 - O jogo instrumento de aprender.



Fonte: autoria própria.

O jogo é um instrumento muito importante, pois ele cria alternativas e estratégias para amenizar as dificuldades mediante os processos de aprendizagem. Diante deste motivador da aprendizagem as crianças desenvolvem o pensamento e o conhecimento através da motivação e estimulação educacional tanto dos jogos quanto do mediador.

Existem várias opções de brinquedos que podem ser utilizados para ensinar matemática na educação infantil. Esses brinquedos proporcionam experiências práticas e lúdicas, permitindo que as crianças explorem conceitos matemáticos de forma divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios dos jogos matemáticos não se limitam ao aspecto acadêmico, estendendo-se também ao desenvolvimento social das crianças. A interação e colaboração durante essas atividades promovem habilidades sociais, como comunicação, trabalho em equipe e respeito às regras, moldando cidadãos bem-arredondados.

Uma descoberta particularmente empolgante é que os conceitos matemáticos aprendidos através dos jogos podem ser aplicados em contextos da vida real. As crianças têm a oportunidade de conectar o que aprenderam com situações cotidianas, tornando a matemática mais tangível e relevante.

Para atender à diversidade de habilidades nas crianças da educação infantil, é crucial adotar estratégias de ensino diferenciadas. Os jogos matemáticos se prestam a essa abordagem, permitindo que cada criança participe em seu próprio nível e ritmo, proporcionando um ambiente inclusivo e estimulante.

Finalmente, vale ressaltar que a implementação bem-sucedida de práticas envolvendo jogos matemáticos requer planejamento e compromisso. As experiências positivas relatadas aqui são resultado da combinação de escolhas cuidadosas de jogos, integração criativa com o currículo e uma abordagem sensível às necessidades individuais das crianças.

Em suma, os jogos matemáticos têm o poder de transformar a maneira como as crianças interagem com a matemática, moldando-as em aprendizes curiosos, pensadores críticos e solucionadores de problemas competentes. Esses jogos não apenas aprimoram o desenvolvimento acadêmico, mas também nutrem habilidades que perduram por toda a vida. O compromisso contínuo em incorporar jogos matemáticos em ambientes de aprendizado pode ser um passo significativo em direção a um ensino matemático mais envolvente e eficaz.

Neste trabalho de pesquisa podemos comprovar todas as hipóteses e testar novas práticas, além de apresentar um arsenal relevante de atividades que podem ser aplicadas aos estudantes da educação infantil.

É válido dizer ainda, que este estudo é apenas um passo inicial para desbravar as possibilidades do ensino da matemática de forma lúdica desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ANDRÉ, M. E. DALMAZO. Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p.(Serie Pesquisa: Vol.13)
- ANTUNES, M. A. M. & Meira, M. E. M. (org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2003, 128 p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100014. Acesso em: 16 set. 2022.
- ARIÉS P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2a edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.p, 279.
- BERLINGHOFF, W. P. GOUVÊA, F.Q. **A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. Trad. Elza F. Gomide e Helena Castro. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

- BICUDO, M. A. V.; BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas no ensino da matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- BORIN, J. Jogos matemáticos: Uma metodologia para construção do conhecimento matemático. In: RABOTTI, P. (Org.). **Novos caminhos da didática: Temas emergentes**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009. p. 35-46.
- BORIN, J. **Jogos matemáticos no ensino fundamental: Teoria e prática**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BORIN, J.; MIGUEL, A. **Jogos matemáticos: Uma abordagem lúdica para o ensino-aprendizagem de matemática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.
- BORIN, J.; REIS, E. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Vol.1 Introdução.
- CALDEIRA, J, 2012. **Sentimento de Infância no Séc. XVII**.
- CIVILLITTI, M.V.P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**, cadernos de Pesquisa(São Paulo), n. 76, p.31-40, fev. 1991.
- CONSTITUIÇÃO, 1988. **O direito das crianças à educação infantil** , disponível em:Creche: uma instituição a procura de identidade, disponível em:<http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/38370/41213> acesso em 04 de maio de 2023.
- CONSTITUIÇÃO. 1988. **História das creches**, disponível em: Blog. João Carlos 13 de setembro de 15.<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>.
- DANTE, L. R. **Livro Didático de Matemática: Uso ou Abuso?** In: Em aberto. Brasília, v.26, n.69, p.52-58, jan/mar. 1996.
- FERNANDES, M. A. Jogos no ensino de matemática na educação infantil. In: SILVA, A. F.; FERNANDES, M. A.; ZANON, N. K. (Orgs.). **Jogos, matemática e formação de professores**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. p. 35-46.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.13. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- FROEBEL, F. **“Education by development”**. The second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. Harris, W.T.Trad. de Josephine Jarvis, Nova York: D. Appleton. 1899. (International Education Series, v. 44).
- GAY, M. R. G. **O desenvolvimento do raciocínio estatístico nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia para especialização em educação matemática PUC/ SP São Paulo. 2008.

GONÇALVES, Paulo, Roberto. **Caminhos para o ensino funcional de gramática**. 2017.

GROENWALD, C. L. O. **A história da matemática como recurso didático para o ensino da teoria dos números e a aprendizagem da matemática no ensino básico**. Disponível em: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II. O brincar e suas teorias. São Paulo:

KISHIMOTO, T. M (ORG.). **Pioneira**, 2002, p.57-78.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pátio**, Porto Alegre, v. 6, n. 21, p. 10-13, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases, 1996**. Dispõe sobre o início do ensino fundamental dos seis anos de idade.

LOPES, C. A. E.; MORAM, R. C. C. P. **A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o Ensino Fundamental** (Artigo publicado nos anais da Conferência Internacional: Experiências e Perspectivas do Ensino da Estatística. Florianópolis. Setembro de 1999 – Desafios para o século XXI. (p. 167- 174)

MACHADO, L. B. G.; BROCARD, M. Jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil. In: SILVA, A. F.; FERNANDES, M. A.; ZANON, N. K. (Orgs.). **Jogos, matemática e formação de professores**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. p. 81-94.

MACHADO, N. J. M. **Sobre Livros Didáticos: quatro pontos**. In Em aberto. Brasília, v. 26, n.69, p.22-27, jan/mar. 1996.

NEVES, L. M. T.; DUARTE, M. B. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: Aprender e ensinar com o lúdico**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

OLIVEIRA, Z. F.; MENDES, M. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: Uma proposta pedagógica**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

PADILHA, A. N. **O Ensino da Matemática nas Séries Iniciais da Educação: um estudo de caso numa escola pública de Pitimbu- PB**. João Pessoa: UFPB, 2016.

PONTE, J. P. Jogos matemáticos e resolução de problemas. In: LIMA, J. L. (Org.). **Jogos e matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 53-72.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3.º Ed. São Paulo. Abril Cultural (Os Pensadores), 1983.

SANTOS, T. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SCHENDER, K. W. **História da matemática: a importância no processo do ensino-aprendizagem na educação básica**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de educação e Ciências Humanas UNIMES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Matemática. Santos - SP 2013.

SMOLE, K. S., DINIZ, M. I., CÂNDIDO, P. **Resolução de problemas**. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.

STOLTZ, T.; ROQUE, T. **Jogos na educação infantil: Propostas práticas para a sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011- UFSC – Brasil.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. Ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996

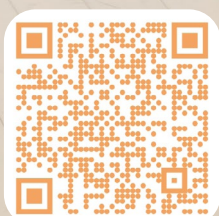
Família e Escola: um Elo Promissor

Family and School: a Promising Link

Raquel de Oliveira Araújo

RESUMO

O desenvolvimento histórico e social do último século trouxe mudanças significativas no comportamento da família e da escola, refletindo a fragilidade social contemporânea. As agências de socialização – família, escola, instituições religiosas e mídias – influenciam os indivíduos de acordo com suas camadas sociais, utilizando estratégias distintas. Embora a classe social seja um fator determinante nas condições de socialização e educação, aspectos particulares da aprendizagem e das relações cotidianas também desempenham um papel crucial. As famílias, enquanto unidades sociais, reproduzem padrões e novas culturas, mas também trazem novos questionamentos. As mudanças sociais do século XXI, resultaram em novos arranjos familiares, moldando padrões de relacionamentos e influenciando a transmissão de aspectos culturais e o desenvolvimento de personalidade das novas gerações. A escola, em conjunto com a família, atua como uma importante agência social na formação das crianças. Historicamente, a função da escola foi restritiva às classes privilegiadas. A modernização do arranjo social ampliou o acesso à educação, mas a desigualdade persiste. As escolas são vistas tanto como instituições de formação intelectual quanto como espaços de qualificação para o trabalho, sendo influenciadas por conflitos sociais e relações de dominação. O papel das famílias predominantemente é significativo na orientação dos currículos e nas atribuições de privilégios educacionais. Nos primeiros anos escolares, as crianças desenvolvem habilidades intelectuais, memorização e reconhecimento interpessoal, levando a uma reorganização cognitiva e à conscientização de suas capacidades e limitações. A educação familiar e a escola divergem nas práticas pedagógicas: a família promove aprendizado informal e cotidiano, enquanto a escola sistematiza as atividades educacionais. As relações entre família e escola podem facilitar ou dificultar a adaptação social das crianças influenciando seu desenvolvimento cognitivo e comportamento. A continuidade entre ambos é crucial para o sucesso educacional. Nas famílias de classes populares, o nível de escolarização é valorizado de maneiras distintas. A escola é vista como um meio para garantir um futuro melhor, embora dificuldades econômicas e necessidades de sustento familiar frequentemente prejudiquem o desempenho escolar das crianças, tornando a escolarização um sonho distante. A participação dos pais é crucial nesse processo social. Pesquisadores destacam sobre o tema, que o papel do professor é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas escolares. As relações



entre família e escola, quando bem aplicadas, resultam em efeitos positivos. A postura do professor e sua rede de apoio escolar influenciada pelo contexto em que atuam, impacta diretamente o desenvolvimento dos alunos. A adaptação do ensino às necessidades dos alunos é essencial para a inclusão e do desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: família; escola; pedagogia; ensino fundamental.

ABSTRACT

The historical and social development of the last century has brought significant changes in the behavior of the family and the school, reflecting contemporary social fragility. The socialization agencies – family, school, religious institutions and media – influence individuals according to their social strata, using different strategies. Although social class is a determining factor in the conditions of socialization and education, particular aspects of learning and everyday relationships also play a crucial role. Families, as social units, reproduce cultural patterns and daughters-in-law, but they also bring new questions. The social changes of the twenty-first century have resulted in new family arrangements, shaping relationship patterns and influencing the transmission of cultural aspects and the development of personality of the new generations. Historically, the function of the school has been restrictive to the privileged classes. The modernization of the social arrangement has expanded access to education, but inequality persists. Schools are seen both as institutions of intellectual formation and as spaces of qualification for work, being influenced by social conflicts and relations of domination. The role of families is predominantly significant in guiding curricula and assigning educational privileges. In the early school years, children develop intellectual skills, memorization, and interpersonal recognition, leading to cognitive reorganization and awareness of their capabilities and limitations. Family education and the school diverge in pedagogical practices: the family promotes informal and daily learning, while the school systematizes educational activities. The relationships between family and school can facilitate or hinder children's social adaptation, influencing their development. School is seen as a means to ensure a better future, although economic hardship and family support needs often hinder children's school performance, making schooling a distant dream. The participation of parents is crucial in this social process. Researchers on the subject point out that the role of the teacher is an essential element in the teaching-learning process and in school practices. The relationships between family and school, when well applied, result in positive effects. The attitude of the teacher and his school support network, influenced by the context in which they work, directly impacts the development of students. Adapting teaching to the needs of students is essential for inclusion and educational development.

Keywords: family; school; pedagogy; elementary school.

INTRODUÇÃO

O comportamento da família e da escola, sofreram influências drásticas no contexto histórico-social no último século (Ceccon; Oliveira, 1997; Nóvoa 1998; Nogueira; Catani, 1999; Candau, 2000).

Não é falha a afirmação que as práticas educacionais da família, da escola e das representações sociais nelas contidas, refletem a fragilidade social em que vivemos (Perez, 2000, 2004). Nas sociedades ocidentais, são variadas e múltiplas as agências de socialização por meio das quais indivíduos tem acesso aos conteúdos culturais, como as famílias, as escolas, as instituições religiosas, os meios de comunicação de massa e etc.

Para influenciar os indivíduos, estes agentes utilizam estratégias diferenciadas, dependendo da inserção nos movimentos socializadores, em determinação a camada social que convive (Vicente, 1998). Podemos considerar, mesmo que uma classe social determine, em grande media, as condições de socialização e de educação dos indivíduos (Bourdieu; Passeron, 1982; Dávila, 1998).

É importante não utilizarmos esse argumento como o único para a compreensão das instituições educadoras, uma vez que é preciso considerar os aspectos particulares do processo de aprendizagem e ensino, o modo de sobrevivência dos indivíduos, e seu histórico de vida pessoal e ocupacional com os membros das famílias, as dinâmicas das relações cotidianas no ambiente escolar, as representações que os sujeitos tem do mundo e de suas condições de existência dentro da família de um determinado grupo social.

Apresentando uma representação social comum ao grupo, indica uma significação dessa representação que lhe é particular, com especificidade aspectos que só lhe diz respeito e significado (Bekger; Luckmann, 1985).

Nos referindo a família, neste momento se constitui como uma unidade de reprodução de padrões sociais e biológicos, como uma instituição de cooperação econômica e de consumo de bens materiais e simbólicos, simultaneamente, um espaço de emoções, relações, que sejam elas afetivos, ou agressivos, de segurança ou rivalidade (Durham, 1983).

Ela representa o espaço de reprodução e transmissão de padrões nos hábitos do cotidiano e das trocas de experiências praticadas ou memorizadas para reprodução nas gerações futuras. Sendo assim, devemos considerar que o grupo familiar não reproduz, apenas o intuitivo, ele pode atuar como espaço criador de oposições, inovações e questionamentos de normas e valores (Tomanelli, 1997).

A família atua também em situações de crise, até mesmo se extinguindo. Isso é representado pelas novas formas de representações familiares no século XXI. Em decorrência das alterações de comportamento social, que por sua vez, acabam moldando os padrões de relacionamentos sociais. Por família nesta modernidade, podemos entender uma série de arranjos de relações humanas entre membros de pessoas ligadas por laços de aliança e afinidade (Perez, 2000, 2004).

Como ideia de um modelo formalizado no discurso preconceituoso que desqualifica os grupos que não apresentam a constituição nuclear tradicional.

Temos o reflexo desse discurso, dificultando a identificação das diferentes constituições de grupos familiares. Principalmente pelas formas de arranjos, de novas estruturas familiares (Goldani, 2002; Perez, 2004).

Neste arranjo moderno de constituição da unidade social familiar, mas com finalidades semelhantes, em cada país, encontramos distintos formatos. A constituição nuclear,

pai, mãe e filhos (as); família ampliada, em que além do núcleo familiar, outros parentescos agregam-se ao grupo; as famílias reconstituídas, que são resultados de uma segunda união de outro relacionamento dos cônjuges; famílias matriarcais, na qual as mães chefiam o grupo doméstico só ou com auxílio de outros parentes; famílias patriarcais, em que os pais estão responsáveis pelos filhos, agregado ou não a outros parentes (Durham, 1983).

REFERENCIAL TEÓRICO

No atual momento devemos pensar nas várias possibilidades de formação do núcleo familiar, tendo em vista, variados seus elementos, nas atribuições e funcionalidades, de transmissão de pensar alguns aspectos culturais básicos, de relacionamento como a forma de linguagem, os costumes, valores, padrões de comportamentos, etc. Espera-se, também que ela contribua para o desenvolvimento e formação da personalidade e identidade das gerações mais novas (Coll; Palácios; Marchese, 1995; Lago, 1998; Kaloustian, 1998; Perez, 2000). A escola é em conjunto com o grupo familiar, uma agência social de influência no processo de evolução e no saber de uma criança.

A influência do ambiente escolar deve ser compreendida através da evolução histórica, da qual emerge como instituição definida para aplicar disciplinas e instruções aos educandos das classes sociais privilegiadas.

Essa função por um longo período se tornou restritiva. No processo de modernização social capitalista a instituição escolar, se tornará acessível para a formação da população em geral, a educação formal, até no movimento de democratização do acesso ao ensino de qualidade, sempre foi diferenciada entre os segmentos da sociedade, pois as classes dominantes, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica.

Nas camadas sociais de baixa renda, ou sem renda, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e de ascensão no meio social (Cunha, 1996; D'Avilla, 1988; Montovanini, 1999).

A escola é compreendida como a instituição dedicada exclusivamente para a formação e na educação das gerações futuras, cujo surgimento se dá em aplicações cotidianas de saberes promovendo o desenvolvimento social, e intensificando a divisão do trabalho.

A escola transforma-se em um instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como, por exemplo, a família e a comunidade que se caracterizam pela fragmentação e a sistematização de suas práticas socioculturais e comportamentais.

Ela agora se apresenta como um espaço instituído de reprodução e produção de homogeneidade cultural relacionada como divisão do trabalho, sendo parcialmente determinada por conflitos sociais e por relações de dominação, através dos saberes acumulados na personalidade de cada indivíduo com reflexo no meio social.

“Os grupos familiares dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares, no que se refere a seleção de conteúdo, a constituição

dos currículos, as práticas educativas como, também no direcionamento de privilégios a públicos determinados” (Nogueira, 1998b; Nogueira, Romanelli; Zago, 2000).

METODOLOGIA DA PESQUISA/MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando o psicodesenvolvimento, admite-se que nos períodos dos primeiros anos escolares, a criança pode desenvolver e familiarizar-se com tarefas intelectuais, estratégias e memorização, diversificação na organização das operações mentais, evolui no conhecimento interpessoal e social, incorporando noções de raciocínio e expressão de comportamento moral.

Partindo de como é o recebimento de novos conhecimentos no ambiente escolar, ocorre a possibilidade de uma reorganização cognitiva que determina grandes modificações no processo de articulação e atuação dos indivíduos e atores no ambiente educativo.

Nesse mesmo processo, torna-se uma criança evolutivamente mais consciente de suas capacidades sociais e humanas, assim como também suas limitações cognitivas, adquiridas paulatinamente sobre o controle e planejamento de suas ações, atividades, que são fruto de inserções sociais e comunicativa como os adultos (Coll; Palácios; Marchesi, 1995).

Quando observamos analiticamente a educação da criança na família e na escola, é possível encontrarmos algumas diferenciações que a bibliografia descreve (Gomes, 1993; 1996; Nogueira, 1998b; Perez, 2000, 2004; Zago, 2003) como práticas educativas em instituições formadoras de intelecto, sob disciplinamento formal e pré-definido pelo Plano Didático Pedagógico, dentre outros fundamentos em cada unidade de educação.

Podemos descrever que na família as práticas educativas são desenvolvidas no movimento do cotidiano, e no ambiente escolar ocorre na intensa programação de práticas e atividades lúdicas e educativas, elaboradas segundo as diretrizes educacionais planejadas a priori, conforme a legislação vigente.

Presumidamente, as práticas pedagógicas educativas exercidas no ambiente familiar, produzem resultados rápidos no comportamento do educando. Na transmissão de conhecimento no espaço escolar global, ocorre uma preparação para a realidade futura do aluno. O acúmulo de instruções no ambiente familiar, se faz na relação com os membros do grupo doméstico.

No ambiente escolar esse processo de aprendizagem, envolve momentos programados com pessoas específicas (professores, funcionários, grupos de sala de aula).

Assim, notamos que as instituições escolares e familiares praticam o agenciamento educativo e socializador, que mantém pontos em comum e diferentes, compartilhando processos e produtos, preparando o educando no desenvolvimento de habilidades que transformam um espaço territorial. Porém, com a ausência de um destes elementos, ocorre distúrbios danosos para a sociedade que receberá esse educando.

Praticamente percebemos isso ao criticar a sociedade, diferenciando-se em suas atividades de ensino, no momento de progressividade nas disciplinas, dentro do ambiente

escolar. Nas responsabilidades de orientar e valorizar os conhecimentos escolares, por parte dos pais, considerando essencial para a instrução de novas gerações de famílias, que realizaram suas funções sociais, morais, afetivas, isto dentro ou fora do plano ideal.

Alguns autores enfatizam que nas relações família-escola, existem descontinuidade intrínseca, nas estratégias, nos recursos comunicativos, nos conteúdos, na organização, nas exigências da escola e que se diferenciam das que vivenciam nas experiências com o grupo familiar (Gomes, 1996; Szymanski, 1997; Perez, 2000, 2004; Patto, 1990). Porém, dependendo das relações de comunicação e continuidade entre família-escola, as diferenças de instruções podem ser de forma cognitiva, facilitar ou dificultar o processo de entendimento social da criança, como também criar uma espécie de abismo que se considera prejudicial na adaptação e ao êxito no meio escolar.

A falta de entendimento de regras, o respeito aos instrutores, a valorização dos elementos públicos, que é de comum uso para todos, uma leitura errada da posse dos materiais disponíveis nas atividades em grupo, tudo isso pode distorcer a mentalidade do educando, quando não bem orientado. Mas, dependendo da relação de continuidade e descontinuidade entre a família-escola, podem existir referências que facilitem o processo de aprendizagem com fácil adaptação aos diferentes ambientes sociais, que o educando irá encontrar no meio social e até mesmo no interior da escola. Uma instituição educativa, acaba incorporando atribuições específicas de maneira ampla no histórico-social que lhe demanda as exigências sociais. Além disso, a condução da transmissão de conteúdos indispensáveis para sobrevivência do educando. Segundo Petitat (1984):

O ambiente escolar colabora não somente para reproduzir aspectos de desigualdade e diferenças entre os indivíduos, seja pela classe social, raça, situação econômica, cultural, política ou religiosa, mas também ao estabelecer suas finalidades, pode promover inovações para a sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O nível de escolarização nas famílias de classes sociais mais populares, existem comum entendimento no relato da maioria dos pesquisadores (Lahire, 1997; Viana, 1988; Perez, 2000, 2004; Sigolo; 2000), que valorizam, embora de maneira distinta, a educação escolar dos filhos.

Já para Gomes (1996), a atribuição da escola por cada grupo familiar, garante um futuro melhor para seus filhos, ou lhes retira essa possibilidade. Os investimentos na escolarização dos filhos, a desesperança, se abate sobre esses investimentos familiares. Nas dificuldades, acrescida do modelo de ocupação de mão de obra, nas cidades e nos meios rurais, pré-estabelece o uso das crianças de camadas mais populares, a garantia do sustento familiar, dificultando ou atrapalhando o desempenho escolar.

Entendendo a educação básica como um direito de todos, as dificuldades impostas pelas populações desfavorecidas economicamente e socialmente, tornam a escolarização um sonho distante de ser efetivado. Para a maioria dos grupos familiares, um projeto de vida é garantir o acesso à escola, outro é oferecer condições de manutenção para os educandos terem regularidade e aproveitamento escolar eficiente. Sendo assim, a influência

e participação efetiva dos responsáveis, pais e familiares na escola, pode assumir diferentes dimensões no futuro da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos a dinâmica escolar, a pesquisa de Perez (2004) destaca que é possível verificar que o professor é o elemento chave. Aquele que efetiva o processo de ensino-aprendizagem, as práticas lúdicas através do uso de elementos presentes no espaço escolar. Assim, as relações estabelecidas entre família-escola, surte efeito positivo, quando bem aplicado. O comportamento e a postura do professor, que é o representante do conhecimento, determinam em parte o que cada educando se familiariza nas disciplinas escolares.

Desta forma, o profissional da educação desempenha suas práticas com base nas percepções e análise sobre o resultado da sua postura pedagógica, que por sua vez, depende do contexto em que atua. No início do processo de escolarização, há sempre efeitos diversos inadequados nas relações entre alunos. Em muitos casos, profissionais ao enfrentar uma diversidade sociocultural de seus educandos, sem ao menos saber o seu perfil, procura nivelar os grupos familiares, segundo seu entendimento e conceito pré-estabelecido antes de ingressar no espaço escolar.

Em sua maioria os professores culpam o ambiente escolar, e mais grave, os educandos pelo mau desempenho, nas relações entre família-escola. O espaço escola, vem servindo de ponto de trabalho e de investimento diverso, para formação sociocultural e econômica, sem sofrer uma avaliação madura sobre a sua finalidade, dentro do contexto social em que se encontra. Se torna importante a não reprodução dos argumentos deterministas que indicam o fracasso em que vivemos, sobre as crises econômicas e política, pela permanência ou ausência das desigualdades sociais.

Sobre essa ótica dificilmente uma escola conseguirá superar o desafio de realizar a inclusão de seus educandos. É necessária uma adequação do modo de ensino aliado as necessidades dos seus alunos e das contrapartidas que a sociedade ao seu redor enfrenta. É desse modo que comprovamos a tese de que na melhoria das relações entre família e escola é que podemos encontrar o ponto de equilíbrio para garantir futuros cidadãos, contribuindo com as suas características na trajetória de um futuro comum a todos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G. **Erro e fracasso na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- BERG, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1985.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- CANAU, V.M.V. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W.; SCHELIEMANN, A.D. **Na vida dez, na escola zero: os**

contextos culturais de aprendizagem da matemática. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº42, p79-86, ago.1982.

CECCON, C; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.D. **A vida na escola e a escola na vida.** Petrópolis, Vozes, 1987. COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: artes Médicas, 1995. V.1.

CUNHA, M.V. **A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação.** Revista Brasileira de Estudo Pedagógico. Brasília, v.77, nº.77.186. p.318-345, maio/ago., 1996.

D'AVILLA.J.L.P. **Trajatória escolar: investimento familiar e determinação de classe.** Educação & Sociedade, Campinas, ano 19, nº.62. p.31-63, 1998.

DURHAM, E.R. **Família e reprodução humana.** In: DURHAM. E. R. et.al. Perspectivas antropológicas damulher. Rio de Janeiro. Zahar, 1983. P. 15-43.

FERRARO, A.R. **Diagnóstico da escolarização no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.12,p.22- 47, 2000.

GOLDANI, A.M. **As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.91, p.7- 23, 2002.

GOMES, A.M. **Família, escola, trabalho: constituindo desigualdade e identidade subalternas.** 1996. Tese(Livre- Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,1996.

GOMES, A.M. **Relações família e escola – continuidade e descontinuidade no processo educativo.** Ideia,São Paulo, n.16, n. 84-90, 1993.

KALOUSTIAN, S.M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo.** São Paulo: Cortez, 1998.

LAGO, M.C. de S. **Família e modos de vida: gênero, gerações e identidade.** Paideia, Ribeirão Preto, v.8 n.14- 15, p. 33-43, fev. ago.1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997. LOVISOLO, H. **Escola e família: constelação imperfeita.** Ciência e cultura, São Paulo, v. 6, n.31, p.52-56, 2005.

MANTOVANINI, M.C.L. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha de bons e maus alunos.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – NOGUEIRA, M; A.A. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural.** Anped – Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.7, p.42-56, 1998a.

NOGUEIRA, M; A.A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação.** Paideia, Ribeirão Preto, v8, n.14-15, p.91-103, fev-ago.1998b.

NOGUEIRA, M; A.A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, M; A.A.; ROMANELLI, G.; ZAGGO, N. (Org.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias.** Petrópolis: vozes, 2000.

NÓVOA, A. **A relação escola sociedade: novas propostas para velhos problemas.** In.: SERVINO, R.V. *et al.* Formação de Professores, São Paulo: Ed. UNESP, 1988. P.19-39.

PETITAR, A.: **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Ed. Artes Médicas, 1984. 268p. P. 145.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.Q. Queiroz Editor, 1990.

PATTO, M.H.S. **A Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro,** Psicologia USP, São Paulo, v.3, n.1-2, p. 107-121, 1992.

PEREZ, M.C.A. **Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.

PEREZ, M.C.A. **Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares do ensino fundamental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. PETITAR, A. **A produção da escola, produção da sociedade.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOMANELLI, G. **Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina.** Cadernos de Pesquisa – NEP. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

SERBINI, R.V.; GRANDE, M. A. R. de (Org.) **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural,** São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

SIGOLO, N. **Da desigualdade da classe à desigualdade de conhecimento.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.15, n.42. p.102-112, fev. 2000.

SCHARZ, R. **As ideias fora do lugar.** Estudos CEBRAP, São Paulo, v.3, p. 151-161, 1973.

SZYMANSKI, H **Encontros e desencontros na relação família escola.** In: TOZZI, D.A.; ORNESTI, L.F. (Coord.) Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: FDE, 1997.

VIANA, M.J.B. **Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidade,** 1998; Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VICENTE, C.M. **o Direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo.** In: KALOSTIAN, S.M. (Org.) Família brasileira: a base de tudo. Cortez, 1998. P. 47-59.

ZAGO, N. **Classes populares e a questão escolar: um estudo sobre as trajetórias de escolarização a nível de primeiro grau.** In.; REUNIÃO ANUAL DA ANAPED, 16, 2003, Caxambu. Anais, 2003. ZOGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. Padeia, Ribeirão Preto - SP, p.91-103,

Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na Formação Cidadã dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-AM

Cildenir de Freitas Lacet

Mestra em Ciência da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – PARAGUAY. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Serra (MG). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM), gestora da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira

Sanderson de Lima Moriz

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

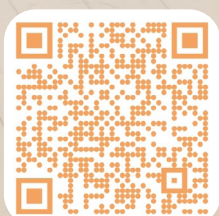
Tertuliano Melo de Almeida

Prof. Dr. em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO (UFAM). Especialista em Tecnologia Educacional pela (UFAM) e Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes (JMG). Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de filosofia e arte da (SEDUC/AM), na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari e pedagogo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am. <http://lattes.cnpq.br/7735950592808264>

RESUMO

Este estudo visa descrever a prática do projeto interdisciplinar “Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã dos alunos da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am. Objetivo: desenvolver habilidades leitoras e consciência ambiental na formação cidadã dos estudantes. Neste, utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e descritiva, com coleta de dados a partir da observação participante em sala de aula, abrangendo os métodos qualitativos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O artigo está fundamentado pelos autores: Freire (1996), Grippi (2006), Fonseca (2001), Guimarães (2005), Formiga (2007), LDB N° 9.394/96, BNCC (2018), RCA (2019), DCNEB (2013), dentre outros. O artigo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes e as referências bibliográficas.

Palavras-chave: projeto interdisciplinar; oficina pedagógica; leitura; ensino; aprendizagem.



ABSTRACT

This study aims to describe the practice of the interdisciplinary project “Arraial da Leitura e Consciência Ambiental” in the citizenship training of students at the Diamantina Ribeiro de Oliveira State School, in the municipality of Coari-Am. Objective: to develop reading skills and environmental awareness in the citizenship training of students. In this, bibliographic and descriptive research was used as a methodology, with data collection from participant observation in the classroom, covering the qualitative methods of the subjects involved in the educational process. The article is based on the authors: Freire (1996), Grippi (2006), Fonseca (2001), Guimarães (2005), Formiga (2007), LDB N° 9.394/96, BNCC (2018), RCA (2019), DCNEB (2013), among others. The article is divided into five parts. The first part is the introduction, in which we briefly present the parts that make up this article. The second part presents the theoretical framework. The third part presents the methodology and the stages developed in organizing the activities. The fourth part presents the discussion, analysis, and results of the research. The fifth part presents the final considerations, which report the relevance of this work for both the school and the students, as well as the bibliographical references.

Keywords: interdisciplinary project; pedagogical workshop; reading; teaching; learning

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa apresentar o projeto interdisciplinar: Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã dos alunos da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Este têm por objetivo desenvolver habilidades leitoras e consciência ambiental na formação cidadã dos estudantes.

A questão ambiental ganhou especial relevância quando os graves problemas de poluição, de degradação ambiental e social passaram a influir negativamente na qualidade de vida da sociedade global. Todos os cidadãos, mesmo que em diferentes campos de atividades, tem uma importante parcela de responsabilidade e de contribuição a oferecer no enfrentamento destes desafios.

Neste sentido, a Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, desenvolveu o projeto interdisciplinar “Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã dos alunos da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira”, que busca oferecer aos alunos uma formação que contribua tanto para o desenvolvimento do conhecimento pessoal, quanto para a melhoria da qualidade de vida. É essencial, destacar nesta temática os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia em sua abordagem conceitual.

No entanto, um dos pilares do projeto é a formação de uma consciência da questão ambiental global e local, a partir de ações direcionadas à educação para o consumo, educação em valores, reciclagem e/ou coleta seletiva, entre alunos, professores e comunidade, tendo em vista que tais ações se tornem fatores mediadores do processo de melhoria no exercício da cidadania local dos envolvidos para uma sustentabilidade com qualidade.

Os envolvidos neste projeto foram: (01) gestora, (02) pedagogos, (03) professores, (22), estudantes do 1º ao 5º ano, dos turnos matutino e vespertino, totalizando (290) alunos, com idade de 07 a 11 anos.

No entanto, as oficinas pedagógicas tiveram o intuito de provocá-los, estimulá-los a uma nova forma de estudar por meio de uma prática diversificada, prazerosa e divertida para minimizar as barreiras e as dificuldades que os estudantes têm no processo da leitura e escrita.

Nesta perspectiva, o texto do artigo foi fundamentado nas ideias dos autores Freire (1996), Grippi (2006), Fonseca (2001), Guimarães (2005), Formiga (2007), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2018), RCA (2019), DCNEB (2013), dentre outros, que possibilitaram um novo caminho de pensar e repensar uma prática pedagógica diversificada, dinâmica para uma aprendizagem significativa.

Portanto, o presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia da pesquisa e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados a análise, discussão e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, por fim, as referências bibliográficas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As inquietações com as questões ambientais vêm desde de 1970, quando membros das Nações Unidas se organizaram para discutirem, em espírito de cooperação, os rumos do Planeta Terra. No entanto, a grande preocupação dos países na época seria uma política de desenvolvimento sustentável. Desse modo, até os dias atuais várias ações governamentais estão sendo implementadas nos setores da sociedade brasileira.

Todavia, desde a década de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que consolidou a proposta de uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania, conscientização e preservação do meio ambiente. Essa proposta possibilitou a inserção de temáticas sociais (educação ambiental) como objeto de pesquisa, estudo e aprendizagem, por meio da reflexão e conscientização para a preservação do meio ambiente. Conforme destaca o artigo da Constituição Federal do Brasil:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI – Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988, p. 131).

A inserção das questões sociais no currículo escolar, como, por exemplo, a ambiental, já faz parte das áreas das Ciências Sociais e da Natureza, que já vem sendo trabalhada há algum tempo como Temas Transversais. No entanto, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2018, pela Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º)

e na etapa do Ensino Médio pela Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Onde foram ampliados e assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), para serem trabalhos de forma transversais, interdisciplinares e contextualizados nas áreas do conhecimento. “É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem” (Brasil, 2019, p. 4).

É importante destacar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, 2013, ratificou a transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas:

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p. 29).

Segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (2013), a transversalidade é compreendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas do conhecimento de forma a estarem presentes em todas elas. Todavia, no Art. 2º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p. 08).

A LDB ressalta que os estudantes têm direito a uma formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte, a incorporação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que contribui para que os conteúdos das áreas do conhecimento se integrem aos conteúdos sociais e políticos. Entretanto, manteve-se a orientação de que os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens, inter e transdisciplinares de maneira contextualizada.

Considera-se que essas mudanças concebem importantes conquistas para a escola e, sobretudo, para assuntos abordados pelos TCTs que, na BNCC, apropriar-se e avançar no processo de melhoria de aprendizagem, ajustados as competências gerais da BNCC, incorporando-os no currículo escolar e às propostas pedagógicas da escola como meta a serem cumpridas.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012) [...], dentre outros (Brasil, 2018, p.19).

Nesta perspectiva, segundo a BNCC, o professor no exercício de sua função deve exercê-la com responsabilidade e compromisso ético com a formação dos discentes, onde o ensino deve-se pautar no exercício da leitura, interpretação e escrita. Assim como, estimular

e despertar o interesse e o gosto dos educandos pelos estudos, para isso é imprescindível que o educador desenvolva estratégias didáticas pedagógicas interdisciplinares eficientes. Pois, se deve ensinar com o objetivo a formação do cidadão, mediante: “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; A compreensão do ambiente natural e social, [...]” (Brasil, 1996, p. 27).

Neste sentido, ressalta-se que as condições e como tornar possível aos educandos uma formação cidadã é de responsabilidade do educador. Segundo Paulo Freire (1996, p. 78), ressalta que:

Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar essa responsabilidade é uma responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Como professor, [...], não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Desse modo, ressalta-se que o professor é o responsável para desenvolver nos educandos posturas, atitudes, hábitos, competências e habilidades, criando condições para uma aprendizagem significativa e duradoura, um direito garantido nas legislações brasileiras.

A escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional (Amazonas, 2019, p. 18).

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Amazonense (2019), em consonância com a BNCC (2018), recomenda que as práticas metodológicas e pedagógicas sejam voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, regularizadas em uma formação continuada, articulada entre os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados no cotidiano de sua realidade. Assim, o estudante desenvolve-se a partir do momento que suas habilidades são exercitadas por meio de atividades lúdicas e criativas das diversas disciplinas do currículo formal e executadas de maneira interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e contextualizada, com foco na reciclagem de materiais descartados na natureza. Segundo Grippi (2006), ressalta que:

A reciclagem é o resultado de uma série de atividades através das quais os materiais que se tornaram lixo ou estão no lixo, são desviados, sendo coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de outros bens, feitos anteriormente apenas com matéria-prima virgem. Os principais fatores que motivam a reciclagem são: preservação de recursos naturais (matéria-prima, água, energia), minimizar a poluição, diminuir a quantidade de lixo nos aterros (destinação correta do lixo) e estudos apontam para a geração de empregos (Grippi, 2006, p. 36).

Na visão do autor a reciclagem é o melhor caminho que a sociedade dispõe como um dos principais fatores que motivam a reciclagem são: preservação de recursos naturais (matéria-prima, água, energia), minimizar a poluição, diminuir a quantidade de lixo nos aterros (destinação correta do lixo) e estudos apontam para a geração de empregos. Visto que o crescimento desordenado das cidades tem contribuído em demasia para a quantidade de lixo gerado e jogado nas ruas, em vista disso, está cada vez mais difícil encontrar uma solução para o problema do lixo no meio urbano.

As questões sociais sobre o problema do lixo e limpeza pública urbana envolvem a população, no que diz respeito às suas necessidades, seus desejos, suas atitudes e conhecimentos e seus relacionamentos com a proposta e serviços que lhes são oferecidos (Fonseca, 2001).

Assim como ressalta:

As pessoas estão cada vez mais descartando seu lixo doméstico nas vias públicas, em locais inadequados fora dos pontos da coleta de lixo urbana (fazendo surgir as lixeiras viciadas), ocasionando danos ao meio ambiente e a saúde da população. Qualquer material produzido pelo homem que perde a utilidade é descartado, porém, precisamos rever este conceito, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade (Formiga, *et al.* 2007, p. 26).

Nesse contexto, as aulas das diversas disciplinas podem suscitar novas questões e possibilidades no processo cognitivo-educacional dos discentes abordando o tema ambiental na contemporaneidade, por exemplo. Questões sobre consumo em excesso e consciência do déficit são situações que precisam ser pensadas pela humanidade. As disciplinas devem contribuir eminentemente para a formação cidadã na questão ambiental e no desenvolvimento do espírito problematizador. Segundo Morin (2003, p. 95), ressalta que:

A missão espiritual da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade, pois, apesar dos avanços na tecnologia da comunicação, permanece a incompreensão tanto no plano individual como entre culturas e povos de origens culturais diferentes.

Logo, torna-se necessário uma educação para a compreensão como condição indispensável em relação aos malefícios que o lixo jogado em qualquer lugar pode causar. Precisa-se urgentemente (re) pensar o sistema de coleta de lixo urbano, a separação do material para reciclagem, diminuindo assim a quantidade lixo para as lixeiras a céu aberto, enfim, urge a necessidade de se discutir a preservação do meio ambiente. No entanto, sabe-se que:

A educação ambiental é fundamental na resolução desses problemas, pois incentiva os cidadãos a conhecer e fazer sua parte, entre elas: evitar desperdício de água, luz e consumos desnecessários, fazer coleta seletiva, adquirir produtos de empresas preocupadas com o meio ambiente, cobrar as autoridades competentes para que apliquem a legislação (Silva, 2010, p. 35).

Acreditamos que os estudos sobre problemas ambientais no meio urbano tornam-se, nesse sentido, importante pois podem propiciar o comprometimento e envolvimento das pessoas, instituições governamentais e não-governamentais na busca de alternativas viáveis e coletivas, podendo refletir numa melhor qualidade de vida conectada a ideia de preservação do meio ambiente.

Todavia, o trabalho das disciplinas do currículo escolar visa sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar, por meio de ações concretas, objetivando a compreensão dos benefícios e vantagens e o porquê de não descartar lixo doméstico ao longo das vias públicas ou em áreas de mata ou igarapés por exemplo. E também propiciar a visão crítica e reflexiva sobre noções de proteção ao meio ambiente.

Em síntese, levar à comunidade escolar o conhecimento do quanto os resíduos sólidos demoram para se desfazer na natureza e seus impactos em relação aos problemas ambientais, além do lixo jogado nas ruas e em locais inadequados, poderá ajudar no engajamento efetivo de todos.

METODOLOGIA

Os passos para a realização da pesquisa foram: 1) a pesquisa bibliográfica, “desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44). 2) A pesquisa descritiva: “busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (Gil, 2008, p.32). 3) e a observação participante.

Os dados foram analisados, tendo como suporte teórico a pesquisa qualitativa na perspectiva de Minayo (2010, p. 68), ressaltando que:

Quando chegamos à fase de análise de dados, [...] Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

E, destaca ainda que, a observação participante:

É uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. [...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Minayo, 2010, p. 60-61).

Segundo a autora Minayo (2010, p. 261), ressalva que a participação direta do observador, caracteriza-se por um envolvimento direto em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observa-se um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação, no que diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia a dia.

A coleta de dados a partir da observação direta em sala de aula, palestras e oficinas pedagógicas de produção, abrangendo os métodos qualitativos o qual fornece descrições detalhadas das informações para serem analisadas em seus aspectos contextuais. Para Ludke e André:

O resultado qualitativo acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Tal abordagem permite ao pesquisador interagir com o público sem comprometer a qualidade da pesquisa. Nessa busca o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação (Ludke; André, 1986, p.26).

Portanto, os resultados foram apresentados de forma descritiva por meio das observações participante realizadas em sala de aula, a partir da coleta de informações do turno matutino e vespertino da escola.

As Etapas Desenvolvidas na Organização do Projeto Interdisciplinar Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na Formação Cidadã

Durante as aulas das disciplinas do currículo escolar de: Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Arte, propuseram desenvolver um trabalho articulado para que os estudantes aprofundassem os conhecimentos para superar as dificuldades de leitura e escrita, assim como adquirir uma consciência ambiental. Pois, um dos instrumentos apropriados para esse propósito foi o estudo, a pesquisa e as oficinas pedagógicas de produção artística com materiais recicláveis.

Objeto do Conhecimento trabalhado foram:

Língua Portuguesa: Compreensão em leitura; Escrita autônoma; Produção de textos; Morfologia e gêneros textuais.

Geografia: O ambiente onde vive; O sujeito e seu lugar no mundo; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

História: A sobrevivência e a relação com a natureza; Circulação de pessoas, produtos e culturas; Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Arte: Artes integradas; As relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas; Trabalho coletivo e colaborativo nas artes; Pintura, desenho, etc.

Ciências: Vida e evolução; Terra e universo.

Materiais utilizados: textos, livros, dicionário, ficha de leitura, Datashow, notebook, vídeo, papel cartão, papelão, papel ofício, embalagem de milito, tinta guache, lápis, fita crepe de diversas cores, barbante, tesoura, cola, roupa, TNT, etc.

3.1.1. Na primeira etapa, os professores que ministraram as disciplinas de Português, História, Ciências, Geografia e Arte, organizaram as atividades para estudo e pesquisa, essas atividades foram concretizadas durante os tempos de aula das disciplinas e nos momentos da HTPs dos professores. Em seguida, os professores fizeram as orientações e acompanharam as atividades propostas. Explicaram os objetivos das atividades, como seria dividida as equipes para a pesquisa e estudo. Explicaram os critérios de avaliação, apresentando a forma de como os estudantes seriam avaliados. No primeiro momento, pela (produção textual, apresentação dos temas por equipe que envolve: expor com clareza, objetividade e domínio do conteúdo estudado).

3.1.2. Na segunda etapa, as turmas foram divididas em grupos, após a divisão das equipes, os professores fizeram exposições de vídeos sobre os problemas ambientais e estudo de textos: Cada equipe foram responsáveis pela leitura do material destacando as informações importante do texto; Mapearam os textos e aprofundaram as leituras e discussões em grupo; Organizaram um resumo de cada equipe para avaliação; Apresentação do trabalho foi realizada por cada equipe em sala de aula de acordo com o cronograma organizado; Os professores organizam os debates, as discussões e socialização dos conteúdos dos textos em sala de

aula para as outras equipes; Os professores providenciaram os demais materiais necessários para à realização das oficina pedagógicas.

3.1.3. Na terceira etapa, deu-se as oficinas pedagógicas de produção de roupas com materiais descartáveis, as coletas dos materiais foram feitas pelos professores, funcionários e alunos. As oficinas foram desenvolvidas em sala de aula e no recinto da biblioteca no tempo destinado aos professores no momento de suas HTPs semanalmente.

3.1.4. Na quarta etapa, continuou-se as atividades das oficinas pedagógicas de produção de roupas com materiais descartáveis. Ressalta-se que nessa atividade os professores expuseram suas habilidades artísticas, como: pintando, colando, recortando, costurando, dentre outras.

3.1.5. Na quinta etapa, foi programado um dia para a culminância dos trabalhos realizados durante o período de estudo, pesquisa e produção. A culminância foi na rua em frente à escola no término do segundo bimestre 04/07/2024, com uma noite cultural denominada Arraial da leitura e consciência ambiental. Neste dia toda a comunidade escolar veio prestigiar o evento. A escola também pode angariar fundo com venda de bebidas, comidas diversas, bolos, salgados, dentre outros.

ANÁLISE DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

A Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, desenvolveu no início do mês de julho de 2024, o projeto interdisciplinar “Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã”. Objetivo desenvolver habilidades leitora e consciência ambiental na formação cidadã dos alunos. No entanto, sabe-se que as questões ambientais são diversas, mas a nossa escola priorizou trabalhar os descartes dos lixos urbanos.

Figura 1 - Lembrança do Arraial da leitura e consciência ambiental.



Fonte: Os autores, 2024.

Diante de grandes esforços por parte desta instituição da rede estadual de ensino, observa-se que suas ações ainda são tímidas diante dos gigantescos problemas ambientais pela qual passamos no cotidiano de nossa sociedade. Visto que:

A industrialização trouxe consigo materiais a serem descartados, assim como o aumento do consumo atrelado ao crescimento populacional, gerando também cada vez mais lixo. Das cidades mais populosas até as comunidades mais carentes, um número crescente de pessoas e administrações municipais vêm se esforçando na busca das melhores soluções para as questões do lixo urbano (Grippi, 2006, p. 21).

Nesta perspectiva, o autor ressalta que o processo da industrialização trouxe grandes desafios com o aumento do consumo exacerbado por parte dos indivíduos de maneira inconsciente, ocasionando degradação do meio ambiente pelo próprio ser humano. No entanto, árvores são desmatadas e não replantadas, lixos são jogados em lugares impróprios, causando poluição e desastres ambientais em várias cidades do Amazonas e do Brasil.

Neste sentido, a escola buscou sensibilizar os estudantes a esse respeito, com este projeto interdisciplinar, que foi propício para a discussão, o debate em torno das questões ambientais e sustentabilidade pelo quais a nossa sociedade está passando. Conforme ressalta Magera (2005, p. 90) que:

Acerca do assunto, a recente crise ambiental tem feito com que governos e instituições reconsiderem a relação do homem com a natureza. [...]. O efeito da crise agora passa a ser planetário, necessitando de colaborações conjuntas para solucioná-las ou pelo menos minimizar os impactos causados ao sistema ambiental. A conscientização é enfatizada cada vez mais pelos ambientalistas para o combate à destruição do Meio Ambiente.

No entanto, segundo o autor, a questão ambiental que impera no mundo é resultado da relação homem natureza e pela ausência de consciência pela preservação, conservação e sustentabilidade. Considera-se que o crescimento da sociedade vem refletindo no

aumento de produção cada vez mais intensa de todos os tipos de materiais para consumo, que por sua vez os descartes desses materiais em lugar inadequado e de forma incorreta, traz consequências desastrosas para o meio ambiente.

Figura 2 - Educação ambiental na formação de valores.



Fonte: os autores, 2024.

Neste sentido, Guimarães (2005, p. 46-47), ressalta que, a Educação Ambiental aplicada às novas gerações na época da formação dos próprios valores é de fundamental importância, principalmente, pela gravidade da situação ambiental observada em todo o mundo. O autor caracteriza que a Educação Ambiental deve ser coletiva, criativa, transformando valores e atitudes por meio da implantação de novos hábitos e conhecimentos. Ela deve visar o equilíbrio local e global, conscientizando as ações e interações integradas do ser humano com a natureza, para melhorar a qualidade da vida em todas as dimensões.

Figura 3 - Transformação dos materiais descartados na natureza.



Fonte: os autores, 2024.

Portanto, para construir uma geração de pessoas conscientes sobre os usos e descartes de materiais e resíduos no Meio Ambiente, é preciso gerar uma formação cidadã para a vida, desde a infância até atingir a formação do indivíduo. Da mesma maneira, o autor tratou do problema do descuido por parte da população com o Meio Ambiente.

Figura 4 - Confecção de roupas com descartes de materiais.



Fonte: Os autores, 2024.

Neste sentido, a figura 4, retrata uma reflexão que todos devemos ter em relação ao descarte de lixo, essa roupa vem demonstrar que o crescimento desordenado das cidades tem contribuído em demasia para a quantidade de lixo gerado e jogado nas ruas, como por exemplo: o papelão, sacola de supermercado, saco de lixo, sacola de milto, papel, dentre outros, na qual são produzidas essas vestimentas. “Qualquer material produzido pelo homem que perde a utilidade é descartado, porém, precisamos rever este conceito, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade” (Formiga *et al.*, 2007, p. 26).

As questões sociais sobre o problema do lixo e limpeza pública urbana envolvem a população, no que diz respeito às suas necessidades, seus desejos, suas atitudes e conhecimentos e seus relacionamentos com a proposta e serviços que lhes são oferecidos. As pessoas estão cada vez mais descartando seu lixo doméstico nas vias públicas, em locais inadequados fora dos pontos da coleta de lixo urbana (fazendo surgir as lixeiras viciadas), ocasionando danos ao meio ambiente e a saúde da população.

Nesse contexto, as aulas das disciplinas do currículo escolar podem suscitar novas questões e possibilidades no processo cognitivo-educacional dos discentes abordando o tema contemporâneo, por exemplo. Questões sobre consumo em excesso, drogas, violências e consciência ambiental são temas que precisam ser pensados, refletidos e discutidos pela coletividade. As disciplinas devem contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. Assim como, “[...] é, acima de tudo, uma força de interrogação e reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana” (Morin, 2003, p. 13).

Figura 5 - Vendas de comidas típicas.



Fonte: os autores, 2024.

Por este motivo, o projeto interdisciplinar consistiu em sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar, por meio de ações concretas, objetivando a compreensão dos benefícios, vantagens e o porquê de não descartar lixo doméstico ao longo das vias públicas ou em áreas de mata ou igarapés, por exemplo. E também propiciar a visão crítica e reflexiva sobre noções de proteção ao meio ambiente. E a figura 5, expõe a essência dos trabalhos realizados pela escola, com diversas apresentações culturais e vendas de comidas típicas.

Portanto, Grippi (2006, p. 21) descreve brevemente a relação da sociedade com o lixo, informando que o mesmo trata-se de uma matéria prima que não se encontra em seu devido lugar na sociedade, sendo que o tratamento dado ao lixo produzido nas casas, além de exigir uma interferência tecnológica, enquadra-se em uma questão social. Assim como a implantação de uma maior e melhor Educação Ambiental na formação da população, projetos sustentáveis como coleta seletiva e a reciclagem de materiais, deveriam estar em maior destaque e em um grau mais elevado de importância dentro de municípios, incentivando a criação de propostas para conscientização e solução para resíduos descartados indevidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto interdisciplinar “Arraial da leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã” dos estudantes da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, teve o intuito de despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, assim como desenvolver uma consciência ambiental sobre os descartes de lixos e reutilização destes.

Ressalta-se que, a articulação e implantação de programas específicos caracterizariam numa política ambiental adequada. A ausência disso, se vê hoje a população jogar lixo na rua, realizar outro tipo de ação danosa, seja por não perceberem a extensão dessas ações ou por não se sentirem responsáveis pelo mundo em que vivem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 77), destaca que os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir:

Assim, ao se tomar o Meio Ambiente como foco de preocupação fica clara a necessidade de que, ao aprender sobre essa temática, os alunos podem também aprender práticas que concorram para sua preservação, como a organização e a participação em campanhas contra o desperdício (Brasil, 1998, p. 77).

Os PCNs (1998), explicita a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados por meio dos conteúdos didáticos é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos conhecimentos.

Neste sentido, este projeto interdisciplinar “Arraial da Leitura e Consciência Ambiental na formação cidadã”, se justifica pela necessidade indispensável de uma ação que os educandos possam usufruir dos bens culturais adquiridos no processo de escolarização e que os projetos educativos possam favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola fecundando uma consciência multicultural ambientalmente saudável, onde ele confronte seus valores, crenças e construa competências culturais no mundo do qual faz parte.

No entanto, a implantação deste projeto na escola foi relevante por que contribuiu para os educandos na aprendizagem de procedimentos adequados, acessíveis e indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades e habilidades ligadas à participação, à responsabilidade e à solidariedade, porque configuram situações reais em que podem ser experimentadas pelos mesmos.

Neste sentido, a formação concedida faz parte dos conteúdos curriculares das várias áreas do conhecimento que permitiu que os educandos tenham aquisição de conceitos de manutenção, da limpeza do ambiente escolar (jogar lixo nos cestos, manter o banheiro limpo), formas de evitar o desperdício, até mesmo como elaborar e participar de uma campanha ou saber dispor dos serviços existentes relacionados com as questões ambientais.

Desse modo, a formação deve possibilitar aos mesmos o reconhecimento de fatores que produzam o Bem-estar social, ajudá-los a desenvolver um espírito de crítica e ao senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens de comuns e recursos naturais, de modo que respeite o ambiente e as pessoas de sua comunidade. Todavia, a orientação organizada e sistemática na formação ambiental para que, com essa experiência, aprendam a defender as melhorias necessárias na cidade.

Logo, torna-se necessário conscientizar a população estudantil em relação aos malefícios que o lixo jogado em qualquer lugar pode causar. Precisa-se urgentemente repensar o sistema de coleta de lixo urbano, a separação do material para reciclagem, diminuindo assim a quantidade lixo para as lixeiras a céu aberto, enfim, urge a necessidade de se discutir a preservação do meio ambiente.

Em suma, levar à comunidade escolar o conhecimento do quanto os lixos demoram para se desfazer na natureza e seus impactos em relação aos problemas ambientais, além do lixo jogado nas ruas e em locais inadequados, poderá ajudar no engajamento efetivo de todos. Portanto: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, [...]”. Neste sentido, deve-se promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

Logo, é isso que esperamos da educação ambiental trabalhada na escola.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos iniciais**, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**- MEC. Brasília: Editora do Brasil, 2013.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição Federativa Brasileira**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14, 6 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 77
- FONSECA, Edmilson. **Iniciação ao Estudo dos Resíduos Sólidos e da Limpeza Urbana**. 2 ed. João Pessoa: JCR, 2001.
- FORMIGA, Ana Emília *et al.* **Uma contribuição na minimização de resíduo sólido produzido pelo CEFET-UNED Cajazeiras**. 2007, p. 26.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRIPPI, Sidney. **Lixo, reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

GUIMARÃES, M. **A dimensão Ambiental na educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGERA, Márcio. **Os empresários do lixo: um paradoxo da modernidade**. 2. ed. Campinas: Átomo, 2005

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

SILVA, Ana Amélia Dias da. **Direitos Humanos e o Meio Ambiente: a importância da preservação ambiental para a WEIGEL. Valéria et al. Identidades Amazônicas: meio ambiente e educação**. Manaus, Relatório Final de Pesquisa, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

Prática Social do Letramento: uma Pesquisa Bibliográfica para Compreender o Professor como o Facilitador do Processo de Ensino-Aprendizagem

Elivane Santos Marinho
Wagner Barros Texeira

RESUMO

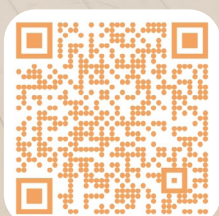
O presente estudo apresenta uma discussão sobre os desafios que os professores enfrentam no momento que estão trabalhando com o letramento dentro de sala de aula. Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidad de La Integración de las Américas (UNIDA), no Paraguai, que analisou as práticas de letramento desenvolvidas em uma sala de aula de uma escola pública no município de Maués/AM-Brasil. Letramento é um conceito considerado novo e técnico. Embasando-se em teóricos como Kleiman, Soares, Ferreiro e Teberosky. A metodologia foca pesquisa bibliográfica, ela nos ajuda a começarmos a pesquisa identificando as publicações científicas acerca da temática. Por meio desta pesquisa bibliográfica chegou-se alguns resultados como que o letramento não se baseia como método, e sim uma prática social assim como outros.

Palavras-chave: professor; letramento; pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT

This study presents a discussion about the challenges that teachers face when they are working with literacy in the classroom. This work is an excerpt from the master's research developed at the Universidad de La Integración de las Américas (UNIDA), in Paraguay, which analyzed the literacy practices developed in a classroom of a public school in the municipality of Maués/AM-Brazil. Literacy is a concept considered new and technical. Based on theorists such as Kleiman, Soares, Ferreiro and Teberosky. The methodology focuses on bibliographical research, it helps us to start the research by identifying the scientific publications on the subject. Through this bibliographical research some results were reached such as that literacy is not based as a method, but a social practice as well as others.

Keywords: teacher; literacy; bibliographic research.



INTRODUÇÃO

O letramento é um companheiro durante a etapa de alfabetização da criança e encontra uma variedade de perspectiva por intermédio de tarefas múltiplas que são capazes de ser desenvolvidas na frequente vida do aluno em sala de aula. O presente artigo apresenta uma discussão sobre os desafios que os professores enfrentam no momento que estão trabalhando com o letramento dentro de sala de aula, cabendo aos mesmos perceber as possibilidades de saber sanar as dificuldades encontradas na sua profissão, levando um ensino de qualidade para seus alunos, um ensino crítico-social que faça o aprendizado do aluno ser mais que símbolos e sons, mas também cheio de vida e significados para o mesmo.

Esses desafios se encontram no âmbito interno e externo da escola. No âmbito interno podemos citar o ambiente, os materiais pedagógicos, os recursos tecnológicos e o lado humano dos funcionários da escola.

Mas também externos, a família exercendo seu papel de um dos pilares da educação, assim como comunidade escolar, bibliotecas públicas, manifestações culturais, políticas e sociais, assim como as instituições privadas e públicas motivando a escrita e leitura por parte dos alunos, sendo o professor o facilitador de toda essas oportunidades.

Juntamente com esses desafios, há também o desafio para o professor, dele sair da sua zona de conforto e buscar conhecer cada vez mais o que é letramento, um conceito que não é difícil, mas também não tão fácil.

Vejo isso em mim própria, como professora conhecia quase nada sobre assunto ou quando pensava que conhecia estava equivocada. Poderia ter trocado de tema por não ter tanto domínio, mas justamente por eu pouco dominar é que levou a inquietude de me desafiar. Quantos, como eu, pouco ou nada conhecem sobre o letramento, esse questionamento pairou em minha mente, fazendo com que debruçasse diante das referências bibliográficas, com intuito de entender o que pensadores dizem sobre o assunto. Só assim pude entender o que é essa prática social, o que não é alfabetização, no entanto ambas necessárias para o aprendizado do aluno.

Maior gargalo enfrentado na educação do Ensino Fundamental I é a falta de conhecimento dos professores na hora de se trabalhar com o letramento, muitos ainda estão presos a metodologia de apenas alfabetizar seus educandos do modo que muitos próprio foram alfabetizados, assimilar os símbolos aos seus sons. Nessa conjuntura, vejo que esses alunos necessitam de ânimo para que sua leitura ultrapasse as barreiras do som e símbolos.

Por meio dessa discussão, vejo nas fontes bibliográfica esse objeto da pesquisa, pois por meios delas podemos ficar conhecendo o que vem sendo debatido sobre, nessa conjuntura dessas fontes, sentimos que o letramento é necessário para o professor alfabetizador, sendo que saberão (ou não) incluir seus pontos de vista a respeito do resultado de alfabetizar e conduzir sua prática pedagógica, direcionada a ações de letramento de seus alunos.

Este artigo se justifica por diferentes aspectos de relevância. Relevância científica, por dialogar com outras pesquisas sobre a temática do letramento, podendo, assim, contribuir para essa área da Ciência. Relevância Pedagógica, pois seus resultados podem trazer elementos que fomentem discussões sobre o trabalho do professor no processo de letramento. Nesse sentido, o trabalho se alinha com a linha de pesquisa do Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Unida: Educação, Currículo e Ensino.

O enfoque do debate está na conexão que existe entre o entendimento as discussões acerca do letramento e de maneira essas fontes contribuirão para elaboração da pesquisa. Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidad de La Integración de las Américas (UNIDA), no Paraguai, que analisou as práticas de letramento desenvolvidas em uma sala de aula de uma escola pública no município de Maués/AM-Brasil.

Como pergunta central para este artigo propomos: Qual é o perfil leitor dos estudantes de uma escola pública em Maués/AM-Brasil na perspectiva docente? Dessa forma, nosso objetivo neste trabalho é delinear o perfil leitor dos estudantes na fase de letramento em uma escola pública em Maués/AM-Brasil, na perspectiva docente.

Para organizar o texto, além desta seção introdutória, também vamos ter uma seção a temática do letramento e outra que trata a temática da alfabetização, e a última seção traz o assunto sobre concepção do professor a respeito do processo de aprendizagem, apresentamos na sequência uma seção de Metodologia seguida por uma seção o perfil leitor dos estudantes e a pesquisa docente. Ao final, são apresentadas considerações finais à guisa de conclusão e as referências.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica nos ajuda a começarmos a pesquisa identificando as publicações científicas acerca da temática a ser realizada, além disso contribui na definição da problemática e método mais adequado, em função disso é possível se fundamentar no que está disponível.

De acordo com Creswell; Creswell (2021), a pesquisa bibliográfica é conduzida com base no levantamento de referências teóricas previamente analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas da web. Qualquer estudo científico começa por uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador compreender o que já foi explorado sobre o tema. No entanto, existem pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente nessa abordagem, buscando referências teóricas publicadas com o intuito de reunir informações ou conhecimentos prévios sobre o problema em questão.

Já segundo Mattar; Ramos (2021), tudo que há de material disponível referente ao assunto a ser trabalhado servirá para pesquisa bibliográfica. Esse registro em mãos é fruto de trabalhos antigos, estão disponíveis em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc, nos apropriamos desses dados teóricos em que outros pesquisadores elaboraram e deixaram para serem acessados. Essas publicações passam a ser referência

das pesquisas futuras. O trabalho que os outros pensaram é a ferramenta analítica para outros pesquisadores.

A função da pesquisa bibliográfica é verificar a literatura disponível, sem se limitar a ela. Nesse sentido, para Alexandre (2021), a pesquisa bibliográfica não consiste em apenas repetir o que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim possibilitar a análise de um tema sob uma nova perspectiva ou abordagem, levando a conclusões inovadoras.

A realização de uma revisão bibliográfica necessita ter utilidade na pesquisa, caso contrária é perda de tempo. Assim, uma pesquisa bibliográfica faz uma abordagem com métodos a serem realizados por quem escreve, indo atrás de obras já publicadas, tentando resolveras problemática por meio do estudo do tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Letramento é um conceito considerado novo e técnico, vem do termo inglês “*literacy*” (letrado), algo novo que passava transitar no social, ler e escrever não era o suficiente, mas dá uma resposta concreta às práticas sociais que operam a leitura e a escrita (Dos Santos; Dos Santos; Pinheiro, 2020). O letrado passaria ser aquele que domina leitura e a escrita se utiliza desses com competência. É mais que ler e escrever, é utilizar esses mecanismos para sua vida social.

O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e frequentemente são confundidos, assim, De Moraes (2020) explica que letramento não pode ser confundido com alfabetização, porém se completam. Melhor dizendo, letramento e alfabetização estão associados. De acordo com De Moraes; Da Silva (2023) podemos dizer que ao se incluir ao universo das letras que vem por meio da obtenção de conhecimento – a alfabetização, e por intermédio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) se de emprego definitivo dessa tecnologia em práticas sociais que circulem a língua escrita – letramento.

Ao final da década 1970, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, modificou radicalmente o fundamento acerca da alfabetização. Segundo as autoras, a obtenção das capacidades de ler e escrever necessita principalmente do convívio que o garoto e a garota têm desde pequena com a cultura escrita (Marchesoni; Shimazaki, 2021).

Santana; Moreira; Eick (2021), exemplifica o princípio dos termos, fazendo parte da demanda que a pessoas tem para pôr nomes em tudo que realmente existam, dessa forma, “letramento” brotou para descrever aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, correspondendo às expectativas que requerem nas ações de leitura e de escrita do dia a dia. Dominar leitura e escrita mecanizada não certifica a esse indivíduo a interação completa com os variados textos que permeiam na sociedade, compreendendo os sentidos e função das palavras em contextos diversos.

Sali; Magnani; Patella (2023) declara que a prática de letrar é mais do que alfabetizar, é habilitar para ler e escrever inserido em um contexto em que a escrita e a leitura possam passar uma lógica na vida do aluno, nesse método apenas juntar letras para fazer palavras

e dessas palavras para formar frases não é o suficiente, é preciso compreender o que está lendo, apropriar-se de diversos textos e definir relações entre eles.

De acordo com Gonçalves; Freitas; Castro (2023) o ato da leitura e da escrita verdadeira não se prende apenas nos códigos de leitura e escrita, assimilando os sons às letras. Os que são ensinados precisam ter a capacidade de compreender a relevância do que é aprendido para usá-lo de forma costumeira assim notar as condições da sociedade, o letramento devia ser, sabemos que não é, tanto quanto a alfabetização promovida no processo de ensino-aprendizagem. O letramento dos alunos garante a conquista da cidadania deles, porque pessoa letrada tem capacidade de aprender por intermédio da leitura, escolhe, entre muitas informações, aquela que mais interessa a ele.

Andrade; Estrela (2021) explica que o letramento é complexo, abrangendo muitas habilidades (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do leitor, contém diversos conhecimentos de mundo, muitos não precisam ter ligação com a leitura escolar e sim com a leitura de mundo, em função de que o contato com o letramento começa antes da alfabetização, melhor dizendo, uma pessoa ao iniciar sua interação socialmente com aplicação de letramento no seu convívio social.

O letramento é um companheiro durante a etapa de alfabetização da criança e encontra uma variedade de perspectiva por intermédio de tarefas múltiplas que são capazes de ser desenvolvidas na frequente vida do aluno em sala de aula (Kochhann; Alves, 2024). O presente artigo apresenta uma discussão sobre os desafios que os professores enfrentam no momento que estão trabalhando com o letramento dentro de sala de aula, cabendo aos mesmos perceber as possibilidades de saber sanar as dificuldades encontradas na sua profissão, levando um ensino de qualidade para seus alunos, um ensino crítico-social que faça o aprendizado do aluno ser mais que símbolos e sons, mas também cheio de vida e significados para o mesmo.

Esses desafios se encontram no âmbito interno e externo da escola. No âmbito interno podemos citar o ambiente, os materiais pedagógicos, os recursos tecnológicos e o lado humano dos funcionários da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio desta pesquisa bibliográfica observou-se que, a maior parte dos autores defendem que o letramento não se baseia como método, e sim uma prática social, posta nas práticas do cotidianas da sociedade, portanto, a demanda de uma transformação nas propostas pedagógicas em que seja capaz de alfabetizar-letrando, pois entende a leitura e a escrita sendo parte do processo de ensino-aprendizagem e não podem se isolar em uma bolha, porque suas funções é habilitar o aluno para a realidade em que ele vive.

Enfatiza-se também que alguns autores qualificam que o letramento vem muito antes da alfabetização, no momento que uma pessoa começa sua interação socialmente com as práticas sociais que mais tarde servirão em seu uso da leitura e da escrita, demonstrando que não existe um letramento que comece do zero, evidenciando que a pessoa pode não ter sido alfabetizada, mesmo assim é letrada, trazendo consigo uma carga enorme de conhecimentos.

Os autores, em parte, defendem que os professores precisam passar por uma capacitação profissional concreta, uma vez que, muitos professores possuem curso superior, mesmo assim verifica-se “inaptidão” quando se fala de algumas práticas pedagógicas, passando a impressão de algo paralisado no tempo. No entanto, vale ressaltar, com todas essas práticas arcaicas que sejam trabalhadas em sala de aula que grande parte dos estudantes acompanham os estudos no que tange o uso da leitura e da escrita em distintas práticas sociais, tão necessárias quando se pensa em letramento, Soares diz: “o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive”.

Foi percebido que através desse levantamento teórico que ainda há um obstáculo que faz com que a teoria e a prática estejam afastadas, situação está que já deveria ter sido sanada, verticalizando o empenho em alfabetizar letrando, fortalecendo assim a necessária prática do letramento, que tanto faz falta nas realidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o processo de letramento é essencial para a formação da criança enquanto sujeito social. Neste ponto de vista precisa-se não apenas pesquisar a temática e é feito no ensino e na alfabetização, da mesma forma da mesma maneira que é fundamental esclarecer as adversidades com que o professor se depara no decorrer da atividade da prática pedagógica, sendo múltiplas as dificuldades relacionadas ao letramento, principalmente devido ao método tradicional de ensinar as crianças mediante processos de memorização.

Entende-se que desde cedo se as crianças conseguirem aprender sobre letramento, alfabetização mais poderão progredir com sucesso em seus anos de escolaridade, dessa forma, como os autores mostram, aptos para operar as práticas discursivas com muita facilidade durante sua trajetória escolar. Com base nas pesquisas bibliográficas neste trabalho, é necessário compreender a prática pedagógica como parte da produção do conhecimento, por isso a demanda e precisão de alfabetizar letrando. Assim se estabelece um trabalho realizado pelo educador e da mesma forma por pessoas que participam do aprendizado da criança, buscando modificações consideráveis acerca de práticas pedagógicas.

Por intermédio das obras analisadas pode-se entender que transformações feitas pela ação de ensinar letrando resultou em angústia ao educador, visto que os próprios ficam presos ao método tradicional de ensino, procurando somente alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever recorrente a um uso de código, deixando de lado o compromisso real do código e o seu efeito para a formação do sujeito.

A despeito da temática do letramento que faz mais de 40 anos está presente em nossa sociedade, o conceito causa inúmeros debates pertinentes, provenientes da imprescindível demanda de entender que as mudanças ocasionadas pela formação do leitor se encontram além dos códigos e que estes servem como incentivo para a produção do pensamento crítico do indivíduo, visto que o letramento ajuda a superar o conceito, de somente, ensinar a ler e escrever a codificar e decodificar o código, pois direciona-se para a real função da leitura para nosso cotidiano e para a formação social.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica: Princípios e fundamentos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Blucher, 2021.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto De; ESTRELA, Sineide Cerqueira. **A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos**. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 69, p. 846-873, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2021000200846&script=sci_arttext. Acesso em 19 out. 2024.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.
- DE MORAIS, Artur Gomes. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, p. 01-16, 2020. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em 06 out. 2024.
- DE MORAIS, Artur Gomes; DA SILVA, Alexsandro. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: O Legado de Magda Soares**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 1-16, 2023. Disponível em <https://www.revista.abalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/768>. Acesso em 03 out. 2024.
- DOS SANTOS, Jânio Nunes; DOS SANTOS, Adriana Cavalcanti; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. **Política Nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento**. Muiiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3673>. Acesso em 14 out. 2024.
- GONÇALVES, Sandro; FREITAS, Elaine Cristina; CASTRO, Lilian. **Um Olhar Sobre Os Processos de Letramento e Alfabetização na Pandemia do Covid-19: Revisão de Relatos de Experiência (2019–2023)**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 12, n. 1, 2023. Disponível em <http://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1698>. Acesso em 20 out. 2024.
- KOCHHANN, Andréa; ALVES, Lucineide Silva dos Santos. **Alfabetização e letramento: entre buscas, achados e considerações pelo estado da arte**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 10, p. e5761-e5761, 2024. Disponível em <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5761>. Acesso em 03 out. 2024.
- MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Alfabetização e letramento: explorando conceitos**. Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062021000100106&script=sci_arttext. Acesso em 16 out. 2024.
- MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Coimbra: Editora 70, 2021.
- SALI, Juliana Jhenifer; MAGNANI, Cristiane de Souza; PATELLA, Marcia Bacelo. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. In Litteras, v. 8, n. 1, p. 47-70, 2023. Disponível em <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353>. Acesso em 12 out. 2024.
- SANTANA, Eduarda Da Silva; MOREIRA, Raíssa Kaiber; EICK, Helena Esther. **Letramento e Alfabetização nas Séries Iniciais**. Anais Do Fórum De Iniciação Científica Do Unifunec, v. 12, n. 12, 2021. Disponível em <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/download/5267/4140>. Acesso em 10 out. 2024.

A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental: uma Reflexão Necessária

Alessandra Tavares de Brito
Marta Isabel Canese de Estigarriba

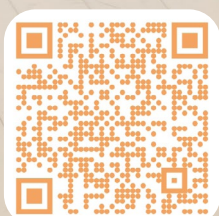
RESUMO

Este estudo visa discutir sobre a afetividade no relacionamento do professor e aluno como uma ação que poderá ajudar as crianças que estão com dificuldades de aprendizagem ou que possuem déficit de concentração. Por essa razão, aborda-se aqui “A importância da afetividade na relação professor - aluno no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental I. Para isso, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, baseada em estudos bibliográficos de autores como Vygotsky, Piaget e Wallon. Como fator questiona-se: como as relações afetivas podem influenciar no processo de ensino-aprendizado dos alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental I? Para responder a esse questionamento, realizou-se a pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino fundamental de séries iniciais e finais, localizada na zona norte de Manaus. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se o questionário, direcionado a 13 professores e 01 pedagoga. Verificou-se com os resultados obtidos que os docentes, assim os outros envolvidos na pesquisa necessitam refletir sobre suas práticas pedagógicas e a família dedicar um tempo maior para o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, pois se pode concluir que os principais fatores como: ausência dos pais e/ou a falta de afetividade, tem grande influência no aprendizado do aluno. Logo, os alunos buscam atenção e compreensão, porém não estão sendo compreendidos e precisam de um olhar diferenciado do seu professor para sanar as dificuldades na aprendizagem.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; artigo; professor; família.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é fundamental na vida da criança e quando o ambiente escolar se encontra preparado para atendê-la faz toda a diferença em sua aprendizagem. A temática é considerada importante



devido à concepção de desenvolvimento dos indivíduos englobada, visto que Carrara (2004 *apud* Vygotsky, 1988) afirma o fato do desenvolvimento da inteligência e da personalidade ser extremamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem. O autor por meio dessa frase confirma a ideia de crescimento por meio da aprendizagem, contudo a aprendizagem é algo construído socialmente, segundo Vygotsky (2019), ou seja, por meio das interações as crianças constroem conceitos e conhecimentos além de ressignificar o mundo em que vivem. Tanto o professor, quanto o aluno são seres históricos concretos, possuem valores, histórias, experiências de vida e concepções. No processo de aprendizagem o professor deve considerar o aluno em sua concretude e totalidade incluindo-se a compreensão das suas dimensões cognitiva-afetiva-motora e social.

Sabemos que na fase inicial a criança é imatura e necessita de mediação. É de extrema importância, que o professor ao mediar a aprendizagem do aluno fique atento, para entender melhor o seu desenvolvimento e intervir, sempre focado e lembrando que o erro nesta fase faz parte da aprendizagem da criança. Também é importante ressaltar a diferença entre afetividade, sentimento e emoção. A afetividade é a “(...) capacidade, à disposição do ser humano, de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Almeida; Mahoney, 2005). A emoção, segundo as autoras, é a exteriorização da afetividade e o sentimento corresponde à representação expressional da afetividade.

O presente texto pretende analisar a influência da afetividade no processo ensino – aprendizagem dos alunos do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental na rede de ensino em Manaus–AM. Como objetivos específicos, têm-se: identificar a percepção dos professores da importância do relacionamento afetivo no processo de ensino - aprendizagem da criança na disciplina de Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Fundamental I; averiguar a relevância educacional da afetividade no relacionamento professor – aluno; determinar a influência da afetividade entre os professores e alunos na aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de enfoque qualitativo do tipo descritivo por tratar de um ambiente como fonte de dados, havendo o contato do pesquisador com um tema a fazer parte da investigação, e a assim se caracterizar pelo “[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (André, 2012, p.17). Baseou-se na leitura e análise de obras de autores como Vygotsky, Piaget e Wallon.

A pesquisa foi realizada com 01 (uma) pedagoga e 10 (dez) professores, na faixa etária entre 40 e 67 anos, que trabalham com várias disciplinas como: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, artes e educação física, na escola localizadas em Manaus–AM. A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionário on-line, através do *Google Forms*, aos 11 participantes, com coleta dos dados para análise do objeto de estudo pretendido.

Após a extração de dados coletados minuciosamente, procedeu-se à análise das respostas, dialogando com autores que versam sobre o assunto, numa perspectiva crítica e reflexiva, cujos objetivos propostos para esse estudo.

REVISÃO DE LITERATURA

A falta das relações afetivas como sendo importantíssimas, visto que a construção e transmissão de conhecimentos proposta pela escola gera a relação interpessoal, ou seja, a troca de experiências entre os indivíduos.

Isso porque, nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à relação afetiva, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar.

Segundo Wallon (2007), o termo afetividade corresponde às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, sendo essas manifestações de tonalidades afetivas ainda em estágio primitivo, ou seja, de base orgânica e têm por fundamento o tônus. Este, por sua vez, representa a base de onde sucedem as reações afetivas e mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano. Ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que este autor defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social.

Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola. Se a afetividade for um fator importante e determinante para a aprendizagem, faz-se necessário, também, refletir sobre o papel do professor, pois é ele a pessoa que, normalmente, o aluno tem como referência na escola.

Se no lugar de encontrar afeto a criança encontrar indiferença terá dificuldades de superar qualquer obstáculo que encontrar pelo seu caminho, pois terá medo de perguntar e falar, temendo ser punido por não conseguir aprender aquilo que lhe foi passado, enquanto aquilo que traz como bagagem não tem valor para a escola.

No entanto, será possível compreender como todos os seus mecanismos são favoráveis à constituição de um processo de ensino-aprendizagem capaz de explorar efetivamente todas as particularidades psico afetivas dos alunos. Um ambiente proativo é considerado o clima interno da sala de aula em que educadores e alunos podem expressar seus sentimentos e emoções abertamente e sem impedimentos para criar um melhor processo de ensino e aprendizagem. Com a manifestação da previsão as dificuldades de ensino-aprendizagem são solucionadas de forma mais eficaz, potencializando a precisão dos métodos ensino-pedagógicos aplicados em uma situação específica (Morais, 2016).

Cunha (2012) afirma:

A velocidade do mundo fragmentou o homem moderno. Uma mudança estrutural está transformando as sociedades, mudando as nossas identidades, internalizando nos indivíduos significados e valores externos, que expressam as características deste tempo e os seus objetivos. O sujeito pós-moderno torna-se maleável, capitulado pela celeridade dos acontecimentos, pelas necessidades e manifestações, esquecendo-se dos rudimentos que tornaram elementares o desejo e o amor à vida.

Assim, entende-se que é preciso desenvolver esse lado emocional da afetividade para com as crianças, para que elas se tornem um ser que saiba lidar com fracassos, perdas e decepções, que irão fazer parte do seu caminho ao longo de sua vida. A transformação

ocorrida ao longo de uma vida faz com que o indivíduo venha se conhecer, conhecer melhor suas possibilidades, suas limitações, seus valores e seus sentimentos, havendo firmeza e atitude de escolhas melhores para sua vida.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações da vida diárias do indivíduo. Segundo Piaget, (1995) “(...) a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas”. Tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

Afetividade é a habilidade humana para experimentar emoções e sentimentos positivos ou negativos e a eles reagir. O termo foi introduzido por Paul Engen Bleuler (1960) para designar o conjunto de fenômenos psíquicos e físicos expressos sob diferentes formas. Cada fenômeno (emoção, estado de ânimo, preferência, atitude, disposição afetiva ou traço de personalidade e postura afetiva) difere em termos da origem, da função, da intensidade, da duração, das reações corporais e das ações comportamentais. Em latim se pronuncia *afecção*, *afficere ad actio*, o sujeito se fixa e se liga.

A afetividade pode ajudar a tornar o ambiente da sala de aula proativo e totalmente adequado para ensinar todas as habilidades e habilidades essenciais para o desenvolvimento de uma criança durante a instrução. Embora não seja tão fácil criar um ambiente intencional baseado em relacionamentos saudáveis em todos os contextos, é fundamental que isso seja feito com frequência.

Só assim será possível aproveitar melhor as vantagens didáticas e pedagógicas aqui possíveis. Esse sucesso também contribui para a mitigação de todas as dificuldades de aprendizagem que podem ser comuns devido às questões intencionais na educação infantil (Libâneo, 2018). Senão em sua totalidade, pelo menos na maioria, pois esse fato contribuirá para ações didático-pedagógicas que beneficiam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (2019) criticou o reducionismo biológico no estudo das emoções, apontando que as manifestações emocionais são de natureza orgânica, transformando-se ao atuarem no universo do simbólico, ampliando-se as formas de vinculação afetiva. Defendeu que as emoções evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos e acompanham a distinção que fez entre os processos psicológicos superiores e inferiores.

Por isso, os processos afetivos e cognitivos se constituem em um par inseparável e, participam igualmente dos processos de ensino-aprendizagem. A qualidade das interações em sala de aula refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diferentes experiências, que vão influenciar a qualidade da apropriação do objeto de conhecimento.

É importante destacar que a afetividade envolve um conjunto amplo de manifestações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. O que se ressalta no momento é que em se tratando de situações de ensino-aprendizagem, as experiências que evocam sentimentos agradáveis podem marcar de maneira positiva os objetos culturais.

As experiências vivenciadas, tanto individualmente quanto em grupo, contribuem na construção da individualidade das crianças. Levando em consideração a importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem, no que diz respeito ao ambiente escolar, segundo Vygotsky (2019), “as emoções são identificadas por motivações que influenciam e organizam nossos comportamentos e nossas ações. As emoções são compreendidas como integradas à personalidade”. Isso porque, elas fazem parte de um processo histórico complexo que envolve as relações estabelecidas.

Para Wallon (2007) o conceito de afetividade difere do conceito de emoção, segundo o autor, as emoções são sistemas de atitudes que corresponde, cada uma, a uma determinada espécie de situação, ou seja, são exteriorizações de estados subjetivos, de caráter orgânico, e classificadas conforme o grau de tensão referente à experiência vivida.

A inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano, mas esse desenvolvimento dependia de três vertentes: a motora, a afetiva e a cognitiva. A vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Elas caminham juntas no processo de formação. Nesse contexto, observou-se que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Assim, a afetividade não é importante apenas na fase da infância e relacionamentos familiares. Pois a afetividade determinará o tipo de relacionamento entre o professor e aluno, o que terá um grande impacto na forma como o aluno adquire novos conhecimentos. Dessa forma, pode-se dizer que a afetividade é um estado psicológico que conecta vários tipos de sentimentos e manifestam os sentimentos mais profundos e complexos de um ser humano. Isto é um sentimento visível na relação entre pessoas, ligadas pelo amor e pelo medo da perda, o que acaba desencadeando outras emoções e desejos, como ciúme, ódio, inveja e saudade. Para isso, é fundamental que os professores realizem leitura, recebam orientação, formações interna ou externas, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem em sala, potencializando as suas aptidões ao desenvolver aulas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno.

A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA

Mediante a aplicação do formulário on-line para 11 professores e 01 pedagoga que atuam diretamente com a rede pública de ensino em Manaus-AM, pudemos observar a importância da afetividade na relação professor – aluno no processo de ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental I.

Iniciamos nosso questionário perguntando sobre, **quanto à expressão “Relação Professor-Aluno”**, obteve-se como respostas:

Professor A: “Percebo que quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento mútuo”.

Professor B: “Em minhas aulas durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Sendo assim, a dinâmica flui bem, pois todos os alunos se mantêm em uma relação positiva”.

Isso porque, as relações afetivas [...] são noções conexas, que podem por vezes coincidir, mas que são distintas. [...] Comportam evidentemente condições físicas e naturais, mas transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente (Wallon, 2007, p.163).

Professor C: “Entendo que o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, em um ambiente hostil. Pois os efeitos de um bom relacionamento entre professor e aluno excedem o limite da sala de aula”.

Professora D: O contato entre o aluno e o conhecimento que ele vai adquirir passa pela mediação de alguém fundamental, como professora. Entendo que nenhuma matéria chega sozinha à criança ou ao adolescente: ela passa, antes, pela interpretação do docente.

É preciso compreender que:

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem (Mahoney, 2004, p.198).

O aluno não é um sujeito passivo, mas um protagonista da construção de seu saber, assim sendo é necessário estimular uma formação sólida, humana, ética e consciente que não apenas forme alunos, mas cidadãos pensantes, que também sejam produtores de novas ideias e conhecimentos, atuantes não apenas na escola, como também em sua comunidade.

Professora E: Isso acontece logo que a criança entra pela primeira vez na escola, no famoso período de adaptação. A professora é a primeira pessoa com quem ela vai criar um vínculo de segurança, é algo natural.

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (Antunes, 2007, p.12).

Professora F: Antes de se envolver com os colegas de turma, a criança precisa confiar no professor para se adaptar ao ambiente. E isso, ao longo do seu crescimento, esse vínculo vai continuar sendo importante para ela se envolver na escola.

O professor deve procurar entender as motivações e desejos individuais de cada aluno. Com isso, poderá descobrir como atrair o interesse deles e propor atividades que

integrem a maioria da turma. O incentivo pode ser determinante para que um aluno tenha sucesso em qualquer disciplina, independentemente de idade ou classe social.

Professora G: Foi muito precisa ao falar: veja bem: não é mais fácil gostar de um ambiente quando há pessoas queridas nele? Isso também acontece com a criança. Boas relações com os professores aumentam o envolvimento dele com a escola e o interesse em estudar e participar das atividades.

É isso o que evidenciam dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), analisados em estudo elaborado pela consultoria McKinsey. O levantamento mostrou os fatores que têm alto impacto no desempenho escolar dos alunos, entre eles a motivação pessoal, a combinação adequada de orientação do professor e investigação própria e a jornada escolar (Moraes, 2021).

Professora H: A aprendizagem de cada matéria também sofre influência da relação entre professor e aluno.

De acordo com Moraes (2021), no Brasil, a pontuação dos alunos foi influenciada, sobretudo, por fatores ligados à motivação (29%) - à frente de características da escola (28%), contexto socioeconômico (14%), características do professor (14%) e outros fatores (15%). A pesquisa é uma oportunidade para testar e trabalhar formas de motivação do estudante. Pode-se perceber também que um aluno com uma boa calibragem de incentivo, mesmo que sua renda seja inferior, tem um desempenho escolar tão bom ou até melhor do que um aluno que tem renda superior e baixa calibragem.

Professora I: A indisciplina domina a sala de aula, não há respeito entre alunos e professores, e os professores não se preocupam com os alunos. Não quero preocupar-me se ele está adquirindo conhecimento. Muita coisa mudou, mas ainda há muito o que analisar e revisar. A meu ver, o grande desafio dos educadores é reverter as divisões, conflitos e estereótipos que se acumularam entre escolas, professores e alunos.

De acordo com Aquino (1996, p. 34), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

Professora J: Por estar ciente da importância e da necessidade de boas relações professor-aluno, vejo que é apropriado que nós educadores discutamos como as interações em sala de aula são estruturadas e que tais interações têm um grande impacto sobre os alunos e suas trajetórias escolares. Assim, para quem leciona no Ensino Fundamental, deve considerar que esta fase é essencial na vida estudantil da criança, porque é durante esta fase que ela adquire valores e conhecimentos prévios sobre a escola e os assuntos do mundo.

Quanto a isso, Sarmiento (2010) acredita que o professor ao estimular o discente tem, por consequência, uma ajuda na aprendizagem do aluno. E este aluno, que já terá sentimentos de confiança e consideração por seu docente, terá mais pretensão de adquirir

conhecimentos, acabando por transformar o espaço educacional num ambiente acolhedor e favorável à edificação do aprendizado. Essa confiança dá segurança ao discente de se aprofundar no estudo, pois não há medo de rejeição em caso de erro.

Das Metodologias de Estímulos ao Processo de Aprendizagem do Aluno

Os professores enfrentam dificuldades em ensinar como aprender. Isso significa que muitas vezes desconhecemos como os alunos podem aprender e quais processos eles precisam passar para adquirir, desenvolver e processar o conhecimento que são construídos e aprendidos em sala de aula. Porém, ao serem questionados sobre a maneira que eles estimulavam seus alunos, para haver um bom desenvolvimento na aprendizagem. Obteve-se como resposta:

Tabela 1 - Metodologias de Estímulos ao Processo de Aprendizagem do Aluno.

METODOLOGIAS DE ESTÍMULOS EM SALA DE AULA	QUANTIDADE DE IMPORTÂNCIA
Estímulo à autoestima	01
Eles vão aprender de qualquer forma mesmo, afinal, são crianças	01
Ambiente desafiador	02
Dinâmicas	03
Jogos pedagógicos	03

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

Com base no grau de importância das respostas, o método “jogos pedagógicos e Dinâmicas” foram os mais utilizados. Isso porque, as crianças podem receber estímulos em todos os momentos, mas é importante saber dosar para não cometer exageros e acabar desmotivando-a. Por essa razão, uns dos métodos seguros no começo da alfabetização é o estímulo lúdico, pois ele garante maior motivação e enriquece o processo de aprendizagem.

Isso exige que se tenha como enfoque principal não “transmitir conhecimentos” às crianças, mas localizá-las e humanizá-las adequadamente, objetivando sempre uma sociedade formada por pessoas mais responsáveis e equilibradas, com comportamentos saudáveis, agindo com cidadania. Segundo a autora (Menin, 2002), se a escola não se comprometer formalmente com a tarefa de formar cidadãos autônomos, ainda que busque ensinar todos os ramos da ciência, não estará comprometida com suas bases.

Questionou-se sobre a forma que a escola realizava o processo de interação entre professor-aluno e aluno-aluno e o cenário afetivo, social, cultural e psicológico, observados em sala de aula. Com isso, é necessário diversificar os métodos de ensino, um deles é o uso de jogos educativos com fins pedagógicos. As situações educacionais e a metodologia dos jogos contribuem para a formação do conhecimento, desenvolve a atenção, concentração, motivação e estimula atividades ativas dos alunos.

Para verificar se a metodologia dos jogos contribui realmente para a aprendizagem, ofereceram-se como opções: Brincadeiras, Atividades com foco em socialização, relações de amizade e afeto e Relações de respeito e disciplina. Obtiveram-se as respostas expostas na tabela 2:

Tabela 2 - Processo de Interação entre Professor-Aluno e Aluno-Aluno.

PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO E ALUNO	DAS FORMAS MAIS UTILIZADAS
Brincadeiras	01
Atividades com foco em socialização	02
Relações de amizade e afeto	03
Relações de respeito e disciplina	04

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

Observa-se que das formas mais utilizadas a brincadeira atingiu apenas 01 de utilização, enquanto as atividades de socialização atingiram 02, já as relações de amizade e afeto atingiu 03, um índice ótimo para o ambiente da sala de aula, o índice de utilização de respeito e disciplinas atingiu que atingiu 04, um excelente resultado, pois se trata de uma sala de aula de 2º Ano do Ciclo, e a disciplina é um conjunto de regras que servem para o bom andamento da aprendizagem escolar, é uma questão de qualidade nos relacionamentos humanos, principalmente entre professor e aluno. Porém, é necessário compreender que disciplina não é o mesmo que rigidez forçada, já que, dessa forma, existe a possibilidade de não haver o sucesso no final.

De acordo com Gómez (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor.

A construção desses significados compartilhados enfatiza uma necessidade de mudança na escola, por meio da reflexão. A relação professor-aluno nesse processo de ensino-aprendizagem gira em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abriram novos horizontes culturais conforme a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um.

A escola deve ser vista como um ambiente atrativo para professores, alunos e profissionais que nela atuam, para que se sintam convidados a participar dessa atmosfera de conhecimento edificada diariamente por professores e alunos, aproveitando os conhecimentos prévios que todos trazem. Os professores precisam inovar e enfatizar a educação focando na visão educacional, baseando-se no conhecimento existente e criando novas experiências de ensino e aprendizagem para os alunos (Assmann, 2007).

Assim, o processo ensino-aprendizagem compreende ações conjuntas do professor e do aluno, onde estarão estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos/métodos e aplicá-los de forma independente e criativa nas várias situações escolares e na vida prática. O ato de ensinar e aprender não se pauta em somente o professor passar a matéria e o aluno automaticamente reproduzir mecanicamente o que “absorveu”, mas deve-se considerar o que foi afirmado no início dessa tese “o aluno é um ser humano” e como tal possui a capacidade de se relacionar afetivamente com o outro e isso inclui o professor.

Dos Cenários Afetivos, Sociais, Culturais e Psicológicos, Quais São Observados em Sala de Aula?

Observa-se que mesmo em período pandêmico, os professores continuam focados em atender os alunos, com um olhar individual e criterioso sobre cada um, pois a criança é um ser que necessita ser orientado e acompanhado por um adulto, onde o mesmo tem papel importantíssimo como mediador do conhecimento e/ou comportamentos considerados adequados, ou não apresentados no âmbito escolar.

Tabela 3 - Cenários afetivos, sociais, culturais e psicológicos.

CENÁRIOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA	OPINIÃO DOS PROFESSORES
São indiferentes	0
São agressivos	01
São solidários	02
São carinhosos	07

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

A maneira como o aluno expressa seus sentimentos pode contribuir para o ensino-aprendizado fluir de maneira tranquila e todos trabalhem com espírito acolhedor e de muita compreensão nas atividades propostas pelos professores e que haja melhor execução por parte dos alunos.

Do Objetivo: de que Forma o Comportamento dos Alunos Influencia no Clima da Aula e no seu Ensino?

Tabela 4 - O comportamento dos alunos influencia no clima da aula e no ensino.

O COMPORTAMENTO INFLUENCIA NO CLIMA DA AULA E NO ENSINO-APRENDIZAGEM	QUANTIDADE DE IMPORTÂNCIA
De forma total	02
Não influencia	03
Em alguns aspectos	05

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

A influência na dinâmica escolar como observado nas respostas dos professores podem interferir na qualidade de vida e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos devido ao comportamento dos mesmos na sala de aula.

Segundo os autores Dean, (1992), Marchesi e Martín, (1998 *cit. in* Morgado, 2004) defendem que para que se consiga boas práticas de educação e como consequência um melhor processo de ensino-aprendizagem, a existência de motivações, afetos e relações interpessoais são cruciais para a criação de um bom clima relacional em sala de aula.

Assim, conclui-se que a influência que as boas ou as más relações entre professores e alunos pode definir o clima de sala de aula, isto é, quanto melhor a relação interpessoal do professor com os alunos, maior será a resolução de tarefas em sala de aula, visto que existe mais motivação e aprendizagem por parte dos alunos (Wang *et al.*, 1993, *cit. in* Morgado, 2004).

Do Objetivo: Qual a Importância da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem?

Tabela 5 - A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	GRAU DE IMPORTÂNCIA
30%	0
50%	0
80%	0
100%	10

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

A relação afetiva e o processo de ensino-aprendizagem, auxiliam na transformação do aluno/ser social ao longo de uma vida faz com que o mesmo descubra melhor suas possibilidades, suas limitações, seus valores e seus sentimentos, havendo firmeza e atitude em suas escolhas, pois a escola é um dos ambientes que auxilia na formação do ser para a vida, tornando-o protagonista da sua própria história.

Abordou-se aos professores de acordo com sua experiência profissional, quais seriam os **fatores que condicionam um bom desenvolvimento da aula e que podem influenciar na aprendizagem dos alunos?** Obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 6 - Fatores que condicionam um bom desenvolvimento da aula e que podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	DOS FATORES MAIS RELEVANTES
Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e nutrição.	01
Aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares.	09

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

Como apresentado na tabela acima, existem diversos fatores que podem interferir negativamente ou positivamente no processo de ensino-aprendizagem e suas condições podem ser fundamentais para que o aluno mantenha as condições físicas, psicológicas necessárias para esse processo. E ainda se tratando de condições que contribuem ou interferem no ensino-aprendizado, foram apresentadas as seguintes respostas abaixo pelos professores.

Tabela 7 - Condições habitacionais, falta de planejamento familiar, contribuem para a limitação da aprendizagem?

CONDIÇÕES HABITACIONAIS, FALTA DE PLANEJAMENTO FAMILIAR, CONTRIBUEM PARA A LIMITAÇÃO DA APRENDIZAGEM	RESPOSTAS
Discordo parcialmente	00
Discordo totalmente	01
Concordo parcialmente	01
Concordo plenamente	08

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

Com as respostas acima, podemos verificar que condições habitacionais e a falta do planejamento familiar na ótica dos professores podem influenciar na concentração do aluno, ou seja, no processo de ensino-aprendizado dos mesmos.

No período das Aulas em Casa, os professores juntamente com a equipe gestora, procuraram vários meios para que todos os alunos tivessem acesso às aulas por conta da pandemia e do afastamento social, assim **questionou-se aos professores se nesse período teria sido possível alfabetizar suas crianças e a partir de quais ferramentas?**

Obteve-se como resposta:

Tabela 8 - Alfabetização e o Ensino Híbrido.

ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO HÍBRIDO	QUANTITATIVO
O Debate Virtual de uso, pois um dos pilares do Ensino Híbrido é o engajamento dos estudantes através de estratégias que estimulem a aprendizagem ativa, a capacidade de se comunicar e argumentar.	01
A Sala de Aula Invertida, por ser uma alternativa ao formato tradicional de aulas expositivas, no qual o professor, em sala, introduz maior parte do conteúdo para os alunos, que não exercitam sozinhos em casa. Dessa maneira, a aula passa a ser um momento de interação entre professor e estudantes, reservado para construir as atividades em grupo e sanar as dúvidas levantadas pela turma.	04
Além das aulas na TV, no Aplicativo Aula em Casa e <i>YouTube</i> , também com interações nos grupos do <i>WhatsApp</i> e atividades impressas para serem entregues aos alunos na escola, tiveram 08 de uso, principalmente os Grupos de <i>WhatsApp</i> , pois 09 dos alunos matriculados na escola participaram deles.	05

Fonte: Questionário para professores criado por Brito, 2021.

Ressalta-se que a alfabetização liberta as crianças da restrição da comunicação face a face, dando-lhes a possibilidade de acessar as ideias e a imaginação de pessoas em terras distantes e em períodos passados. A partir do momento em que as crianças conseguem ler e escrever, podem também traduzir os sinais de uma página em um padrão de sons e significados, desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para entender o que leem e usar a palavra escrita para expressar pensamentos e sentimentos (Papalia, 2009).

Difícilmente a criança consegue ter bom desempenho na escola quando a família é ausente, pois os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, tanto escolar quanto familiar, é dever da família conduzir a criança para uma vida que aspire melhorias, o ambiente onde a criança vive, tem forte influência no desenvolvimento dela, a criança necessita se sentir segura para apresentar como resposta um bom desempenho escolar. É fundamental o bom relacionamento entre os alunos e o corpo docente, a relação entre os familiares e a escola também é responsável pelo melhor aproveitamento do ensino. Isso porque o processo de aprendizagem vai muito além da sala de aula e depende não apenas da escola, mas também da família.

Abordou-se aos professores se durante o período das Aulas em Casa, se eles tinham conseguido criar laços afetivos com seus alunos? Pois, segundo Dantas (1993, p.75): **“é impossível alimentar afetivamente à distância”**. O resultado desses questionários demonstrou que nas percepções dos respondentes no processo de ensino e aprendizagem, a afetividade, mesmo estando distantes, apresenta-se de forma significativa para superar as dificuldades, desafios e pode contribuir para o sucesso dos estudos.

Com as aulas on-line e nos Grupos de WhatsApp, em meio as consequências da pandemia e a severa desigualdade de renda e de escolaridade entre as famílias, a dificuldade para acessar internet por parte dos alunos e a falta do contato direto com os discentes são apontados como maiores desafios no trabalho dos professores, assim como também os confrontos em lidar com novas tecnologias são algumas das dificuldades enfrentadas por professores e familiares, ainda assim, todos, família e escola, tentaram manter o máximo de afeto possível em suas relações.

Nesse sentido, com as aulas em casa, um dos aspectos considerado importante para a continuidade do aluno na escola está relacionado à afetividade, diante das relações estabelecidas entre aluno/professor, o que pode resultar em uma aprendizagem significativa. Pois “o aluno, assim como o professor, como todo ser humano, precisa de afeto para se sentir valorizado” (Chalita, 2004, p.152).

De acordo com Chalita (2004), percebe-se claramente que a afetividade é um elemento importante para o sucesso do processo ensino aprendizagem por proporcionar ao aluno, apoio e estímulos nos momentos críticos como dificuldade de compreensão e desânimos.

Portanto, diversas teorias indicam que a emotividade é uma dimensão essencial no complexo processo de inteligência e aprendizagem. A afetividade representa a energia que direciona e motiva o aluno no ato de aprender, confirmando assim a importância da relação afetiva durante o processo de ensino-aprendizagem e as atitudes tanto do professor quanto do aluno para o sucesso escolar. A escola também deve saber que, por conta dessa articulação, a relação que o aluno cria com o professor é fundamental como elemento potencializador do conhecimento.

Da Abordagem à Pedagoga

Ao ser questionada sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança, obteve-se a seguinte resposta da pedagoga:

“Tornou-se muito difícil para os educadores reduzir o impacto da pandemia no ensino de crianças. Pois é difícil trabalhar com jogos pelas telas de celulares, tablets e computadores, pois os jogos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de crianças. Pois, segundo a pedagoga, brincar é uma das seis sugestões de aprendizagem e desenvolvimento, direitos da BNCC”.

Segundo a Pedagoga o número de alunos com dificuldades de aprendizagem aumentou significativamente, fazendo com que muitas pessoas percam o interesse pela escola. Devido o distanciamento foi construído uma atmosfera de insegurança e perda de autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido neste artigo, da aplicação de questionário on-line com 11 professores e 01 pedagoga da rede estadual de educação de Manaus-AM, verificou-se a presença das relações afetivas no ambiente escolar, assim como a importância destas

para o processo de ensino-aprendizagem, visto que os vínculos afetivos estão presente no cotidiano da escola e se refletem nas questões de ordem cognitiva e motora, pois se observou que os professores, escola e família se identificam e buscam, coletivamente, soluções frente às necessidades dos alunos, suas possibilidades e potencialidades.

Pode-se compreender que, a partir do conhecimento sobre a realidade e vivência do aluno, o professor obtém elementos que favorecem a obtenção de uma percepção mais ampla sobre a criança, ligando-se a ela por meio da observação em seu cotidiano. Em se tratando dos professores, concluiu-se que eles se sentem motivados para ensinar, e o fato de ter boa relação com os alunos é o que mais os motiva para ensinar. Outra constatação feita foi que, a paciência e afetividade são importantes na relação professor-aluno, como foi manifesta em todas as respostas, realizadas aos professores, isso torna o aprendizado do aluno mais espontâneo, prazeroso e motivador. A interação dos pais/responsáveis também está ligada ao respeito que eles têm pelos professores são fatores iniciais que desencadeiam outros fatores como o bom relacionamento que há entre alunos e professores e, com isto foi possível perceber que esta relação também se faz presente o afeto, pois foi possível presenciar professores motivados ensinando e alunos também motivado, interessado aprendendo.

Entretanto, é no ambiente familiar que a criança vivência suas maiores sensações de amor, de prazer, de alegria e felicidade, também é neste espaço que elas experimentam sensações desagradáveis como os ciúmes, os medos, as tristezas, as brigas, as dores, as raivas. É na família que as crianças lidam com a afetividade, conseguindo decodificar situações carregadas de amor e de dor, amor e ciúmes, amor e medo. É no ambiente familiar que ele vai aprender a conviver e vencer esses conflitos, compreendendo que lá ele vai encontrar o maior amor.

Quanto ao ambiente escolar, observou-se que o mesmo permite a construção de uma relação afetiva, pois a escola é um lugar arejado e com bom espaçamento, é um local grande com diversos funcionários, com pinturas adequadas nas paredes, no período de coleta de campo observou-se que todos trabalham em parceria para proporcionarem um ambiente agradável, afetivo. O corpo docente estava sempre empenhado em desenvolver um bom trabalho juntamente com seus alunos e a equipe gestora.

Portanto, na presente pesquisa, pode-se entender que a afetividade é a relação mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida plena e equilibrada. As experiências humanas, e particularmente as infantis, são mais bem compreendidas e vivenciadas em sua plenitude quando são carregadas de significado prático, quando se tornam úteis as situações cotidianas e afetivas.

Por parte da família recomenda-se: valorizar a escola, mostrar para o filho/aluno, que a escola é o único caminho que pode levá-lo a uma aprendizagem de sucesso, para a vida profissional, e na realidade. Que só através da educação é que ele vai poder participar, se integrar na sua comunidade, podendo interagir, dando sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa. Procura-se mostrar neste trabalho de pesquisa bibliográfica, como está ocorrendo a relação da família com a escola, enfatizando atualmente as principais consequências dessa participação.

Por parte da escola recomenda-se: que seja incluída em sua proposta pedagógica mais projetos voltados para a indisciplina e o baixo rendimento escolar, pois ela não apresenta projetos direcionados para esta problemática.

Por parte da Secretaria do Estado de Educação e Desporto-SEDUC/AM, recomenda-se: que ofereça aos professores curso preparatório com estudo das emoções, trabalhando a afetividade do professor para que esta repercuta positivamente na afetividade da criança. Trabalhar a afetividade do profissional que atua em sala melhora a sua prática pedagógica e influência no processo de aprendizagem da criança.

Por fim, recomenda-se a indicação da leitura do presente estudo, por reconhecer que contribuirá para a reflexão profissional, mediante uma prática pedagógica, com olhar voltado para o uso da afetividade como meio da interação entre os alunos e com o professor, de modo, a envolvê-los na participação das atividades com mais entusiasmo, autonomia e confiança. Pelas razões expostas, ficam as indicações da leitura deste estudo para professores do ensino de 1º ao 3º Ano do 1º Ciclo, séries de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e, também, para os demais professores de pedagogia, supervisores e coordenadores pedagógicos, gestores e por quem se interessar pela temática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia na Prática Escolar**. -14ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996. v. 1. 148p.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 14. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CUNHA, Antônio Eugênio da. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DANTAS, H. (1993) **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DEAN, J. (1992). **Improvement Children's Learning: Effective teaching in primary school**. London: Routledge.

GÓMEZ, A. I. P. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na**

sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, João Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem.** Em A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.), **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon (pp. 13-24).** São Paulo: Edições Loyola. 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** *Psicologia da educação* [online]. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 1414-6975.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola.** *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

MORAES, Natália. **Motivação é essencial.** Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/escolhaaescola/2017/motivacao-e-participacao/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MORGADO, J. **Qualidade na Educação:** Um desafio para os professores. Lisboa: Editorial Presença. 2004.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A função semiótica ou simbólica.** In: *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. cap. 3, p. 46-79.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e Aprendizagem.** Porto Alegre, 2010 32f. TCC (licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martin Fontes, 2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Estimulação Numérica para o Desenvolvimento de Habilidades de Raciocínio Lógico e Matemático na Educação Infantil

Mariceli Aparecida Leite Garcia Pulita

Formada em Pedagogia, com mestrado em Ciências da Educação

RESUMO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento inicial de habilidades cognitivas, incluindo raciocínio lógico e matemático. A estimulação numérica é uma abordagem pedagógica que visa cultivar essas habilidades desde os primeiros anos de vida. Utilizando estratégias de ensino adaptadas à faixa etária, a estimulação numérica envolve a introdução gradual de conceitos matemáticos por meio de atividades práticas e interativas. Isso promove uma aprendizagem ativa, onde as crianças exploram e experimentam padrões numéricos de maneira envolvente. Através de jogos, quebra-cabeças e atividades baseadas em histórias, as crianças desenvolvem uma compreensão intuitiva de números, quantidades, padrões e relações espaciais. O raciocínio lógico é aprimorado à medida que os pequenos resolvem problemas simples, identificam seqüências e compreendem princípios matemáticos básicos. A abordagem também incentiva a autoexpressão, a tomada de decisões e a resolução de conflitos, fortalecendo habilidades socioemocionais essenciais. A estimulação numérica na educação infantil não apenas prepara as crianças para um futuro aprendizado matemático mais avançado, mas também promove a confiança em suas próprias habilidades cognitivas. Ao criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, os educadores podem nutrir o amor pelo aprendizado matemático desde cedo. Isso estabelece uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, capacitando as crianças a se tornarem pensadores críticos e solucionadores de problemas em todas as áreas da vida. Portanto, a estimulação numérica emerge como uma abordagem eficaz para cultivar habilidades de raciocínio lógico e matemático na educação infantil, preparando as crianças para um futuro de sucesso. Com método indutivo a pesquisa teve como unidade de análise a EMEB Prof.^a “Suzana Echelon Ortiz”, na cidade de Araçatuba, no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: educação infantil; estimulação numérica; habilidades matemáticas; raciocínio lógico; desenvolvimento cognitivo.



ABSTRACT

Early childhood education plays a crucial role in the initial development of cognitive skills, including logical and mathematical reasoning. Numerical stimulation is a pedagogical approach aimed at cultivating these skills from the early years of life. Using age-appropriate teaching strategies, numerical stimulation involves the gradual introduction of mathematical concepts through practical and interactive activities. This promotes active learning, where children explore and experience numerical patterns in an engaging manner. Through games, puzzles, and story-based activities, children develop an intuitive understanding of numbers, quantities, patterns, and spatial relationships. Logical reasoning is enhanced as youngsters solve simple problems, identify sequences, and grasp basic mathematical principles. The approach also encourages self-expression, decision-making, and conflict resolution, strengthening essential socio-emotional skills. Numerical stimulation in early childhood education not only prepares children for more advanced mathematical learning in the future but also fosters confidence in their cognitive abilities. By creating a positive and inclusive learning environment, educators can nurture a love for mathematical learning from an early age. This establishes a solid foundation for academic and personal development, empowering children to become critical thinkers and problem solvers in all areas of life. Therefore, numerical stimulation emerges as an effective approach to cultivate logical and mathematical reasoning skills in early childhood education, preparing children for a successful future. Using an inductive method, the research focused on the EMEB Prof.^a “Suzana Echelon Ortiz” school in the city of Araçatuba, in the state of São Paulo.

Keywords: early childhood education; numerical stimulation; mathematical skills; logical reasoning; cognitive development.

INTRODUÇÃO

A fase inicial da vida é um período de descobertas, exploração e desenvolvimento acelerado das capacidades cognitivas e emocionais de uma criança. Nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades fundamentais. Entre elas, destaca-se a construção das bases do raciocínio lógico e matemático, que não apenas preparam as crianças para futuros estudos, mas também desempenham um papel fundamental em sua capacidade de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

A aquisição de habilidades numéricas e matemáticas na primeira infância não é meramente um processo acadêmico, mas sim um alicerce que molda a capacidade de solucionar problemas, tomar decisões informadas e compreender as relações entre diferentes elementos. O desenvolvimento bem-sucedido dessas habilidades não é alcançado por meio de uma abordagem unicamente formal, mas sim por meio de estímulos educacionais adequados, sensíveis ao estágio de desenvolvimento e às características individuais de cada criança.

Este trabalho propõe investigar a importância da estimulação numérica como uma abordagem pedagógica eficaz para o desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico e matemático na educação infantil. Ao combinar teorias cognitivas e práticas educacionais inovadoras, pretendemos explorar como estratégias que englobam jogos, atividades inte-

rativas e abordagens baseadas em histórias podem promover uma aprendizagem ativa e envolvente, capaz de estimular a curiosidade natural das crianças e nutrir seu interesse pelo mundo dos números e padrões.

Além disso, esta pesquisa buscará examinar a interação entre a estimulação numérica e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Compreender como a abordagem numérica influencia não apenas a compreensão matemática, mas também a confiança, a autoexpressão e a capacidade de trabalhar em equipe, é fundamental para moldar uma educação integral e holística na primeira infância.

Por meio de uma análise abrangente de estudos acadêmicos, pesquisas anteriores e experiências práticas, almejamos contribuir para o entendimento das vantagens da estimulação numérica como uma estratégia eficaz na educação infantil. Em última análise, aguardamos que este trabalho possa fornecer informações valiosas para educadores, pais e profissionais da educação interessados em promover um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável e robusto em crianças em todas as faixas etárias.

Desenvolvimento Cognitivo na Educação Infantil

O desenvolvimento cognitivo na educação infantil é uma área de estudo que se concentra no entendimento e na promoção das habilidades mentais, processos de pensamento e crescimento intelectual das crianças durante seus primeiros anos de vida. Esse período é crucial para o estabelecimento de bases sólidas que moldarão a capacidade cognitiva ao longo da vida e é com brincadeira permite vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, a apreender a realidade, tornando-se capaz desenvolver seu potencial criativo” (Sialuys *apud* Queiroz, 2006, p.169). Durante a educação infantil, que compreende os estágios iniciais da vida escolar, as crianças passam por transformações cognitivas significativas. Elas começam a desenvolver habilidades de percepção, atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas. Além disso, é nesse período que as bases da linguagem, da alfabetização e da matemática são estabelecidas. Cada conquista cognitiva forma um alicerce para a próxima, construindo uma trajetória contínua de desenvolvimento intelectual.

A educação infantil desempenha um papel crucial no estímulo do desenvolvimento cognitivo. Os educadores têm a tarefa de criar ambientes de aprendizado que ofereçam oportunidades para a exploração, descoberta e desafio intelectual. Isso envolve o uso de estratégias pedagógicas que incentivam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. Atividades lúdicas, jogos, interações sociais e abordagens práticas são ferramentas valiosas para a promoção do desenvolvimento cognitivo.

A teoria de Jean Piaget (2007) sobre o desenvolvimento cognitivo é especialmente influente nesse contexto. Piaget propôs estágios distintos de desenvolvimento, desde a fase sensoriomotora até a fase das operações formais. Ele enfatizou a importância da interação ativa da criança com o ambiente para a construção do conhecimento. Essa teoria destaca a necessidade de adaptação e assimilação de informações, e ressalta como as crianças constroem estruturas mentais cada vez mais complexas à medida que interagem com o mundo ao seu redor.

Figura 1 - Estágios cognitivos.



Fonte: <https://www.drafernandamonteiro.com.br/fase-de-desenvolvimento-cognitivo-segundo-piaget/>.

O desenvolvimento cognitivo na educação infantil é um processo dinâmico que abrange a ampliação das habilidades intelectuais fundamentais. Ao criar ambientes educacionais estimulantes e ao adotar abordagens pedagógicas adequadas, os educadores podem desempenhar um papel significativo no apoio ao crescimento cognitivo das crianças nessa fase crucial do desenvolvimento

Importância do Raciocínio Lógico e Matemático

O raciocínio lógico e matemático desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e na formação integral de indivíduos. Essas habilidades não apenas são fundamentais para a compreensão e resolução de problemas matemáticos, mas também têm aplicações abrangentes em diversos aspectos da vida cotidiana, nas ciências, nas tomadas de decisão e em muitos campos profissionais.

Não é uma novidade para ninguém que a habilidade de raciocínio lógico matemático desempenha um papel crucial no desempenho de inúmeras atividades do cotidiano. Desde calcular o tempo de deslocamento até o aeroporto, preparar uma refeição, até negociar um aumento salarial, a presença do raciocínio lógico é fundamental. Por essa razão, é imperativo incentivar e aprimorar essas habilidades desde cedo. Além de serem aplicadas de forma constante no dia a dia, essas habilidades são de suma importância para o sucesso acadêmico, escolar e profissional.

Contudo, os benefícios do pensamento lógico vão muito além. Sabia que o desenvolvimento de um sólido raciocínio lógico matemático durante a educação infantil

pode ter implicações significativas para o futuro de uma pessoa, inclusive em termos de saúde mental e relacionamentos interpessoais? O raciocínio lógico é a capacidade que nos permite resolver problemas, ponderar situações e tomar decisões embasadas. Sendo assim, cultivar essa habilidade desde cedo é crucial para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios com destreza e discernimento.

O raciocínio lógico matemático é requisitado em diversos campos do conhecimento e em inúmeras circunstâncias do dia a dia, o que implica que exerce influência direta no desempenho escolar, acadêmico e profissional. Além disso, mesmo apesar do nome, essa habilidade vai além do escopo das ciências exatas, desempenhando um papel significativo até mesmo na esfera emocional.

Em termos de saúde mental, o desenvolvimento do raciocínio lógico desde a infância é de suma importância, uma vez que a base para a saúde mental se estabelece nessa fase. A habilidade de fazer escolhas ponderadas está diretamente ligada ao uso do raciocínio lógico, visto que envolve a formulação de hipóteses, avaliação de possibilidades e resolução de problemas. Tomar decisões bem embasadas é intrínseco à saúde mental.

O raciocínio lógico é valioso para analisar situações de maneira abrangente e tomar decisões com base no presente e no futuro. Antecipar dificuldades e imaginar soluções de antemão é uma qualidade altamente valorizada no mercado de trabalho e na vida em geral.

Quanto aos relacionamentos interpessoais, o equilíbrio é chave. Seja em relações familiares, amizades ou romances, o pensamento lógico contribui para decisões mais ponderadas e influencia positivamente as muitas escolhas envolvidas em interações humanas. Além disso, essa habilidade também desempenha um papel na autoestima, proporcionando uma visão mais sólida e fundamentada dos relacionamentos.

Na educação, o uso do raciocínio lógico matemático é fundamental para a formação integral das pessoas, uma vez que fomenta o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Isso é especialmente relevante para o desempenho escolar, pois está associado à capacidade de interpretar e responder a situações-problema.

Portanto, é crucial trabalhar o raciocínio lógico desde a infância. À medida que o cérebro é desafiado, ocorrem mudanças benéficas no fluxo sanguíneo e na atividade cerebral, melhorando o desempenho cognitivo. A plasticidade neural das crianças torna essa fase especialmente propícia para desenvolver essas habilidades, moldando indivíduos com pensamento argumentativo e crítico, uma competência inestimável para enfrentar as diversas situações que o futuro reserva.

Para isso, diversas atividades podem ser empregadas, como jogos de tabuleiro, massa de modelar, jogos eletrônicos moderados, leitura, quebra-cabeças e jogos de memória. Essas atividades, além de divertidas, estimulam o desenvolvimento do pensamento lógico e contribuem para a formação de

Conforme Libâneo (1994, p. 79):

O processo de ensino tem como meta alcançar resultados específicos em relação ao domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, crenças e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes. Os fundamentos da disciplina de Matemática englobam princípios amplos do processo de ensino, os quais constituem os alicerces teóricos que orientam a prática docente.

Estes princípios são moldados pela consideração da natureza da prática educacional dentro de uma dada sociedade. Eles levam em consideração as particularidades do processo de aquisição de conhecimento, as nuances metodológicas inerentes às matérias e suas manifestações concretas no contexto da docência. Além disso, eles também refletem as interações entre o ensino e o desenvolvimento dos alunos, bem como as características psicológicas específicas de aprendizado e desenvolvimento de acordo com as faixas etárias (Libâneo, 1994, p. 155).

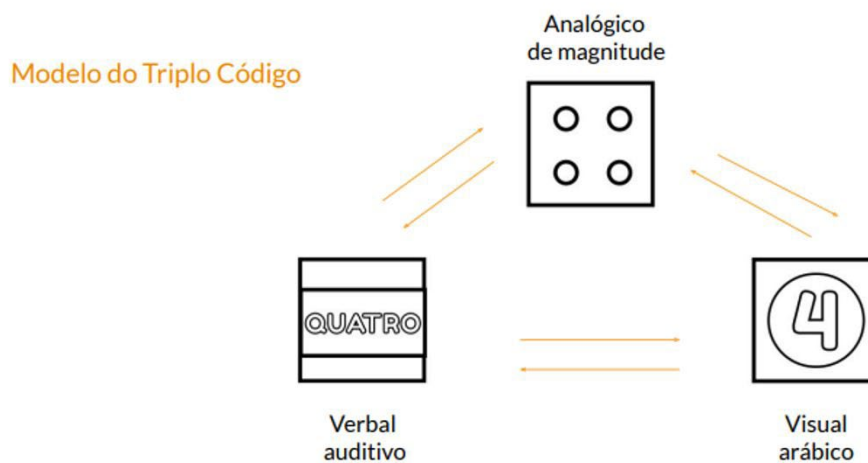
Baseado nas ideias do autor mencionado, o ensino da Matemática deve ser abordado de maneira culturalmente sensível à realidade dos alunos. Nessa perspectiva, o objetivo é viabilizar novas experiências estruturadas de conhecimentos críticos e práticos, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada da disciplina.

Destarte, trabalhar o raciocínio lógico desde a infância é fundamental para desenvolver habilidades cognitivas importantes nas crianças (Ramani & Siegler, 2011).

Jogos de Encaixe e Montagem: Brinquedos que requerem encaixe e montagem, como blocos de construção, quebra-cabeças e jogos de construção, são ótimos para desenvolver habilidades de resolução de problemas e coordenação motora.

Figura 2.

Bases fundamentais



Fonte: autoria própria.

Jogos de Tabuleiro: Jogos como xadrez, damas e outros jogos de estratégia estimulam o pensamento lógico, a tomada de decisões e a previsão de consequências.

Jogos de Memória: Jogos de memória exigem que as crianças encontrem pares correspondentes, o que ajuda a desenvolver a memória e o reconhecimento de padrões.

Figura 3 - Brincadeiras com seqüências.



Fonte: autoria própria.

Brincadeiras que envolvem seqüências numéricas, de cores ou de formas ajudam a desenvolver habilidades de padrões e ordenação.

Atividades de Classificação: Pedir às crianças para classificar objetos por tamanho, cor, forma etc., promove a habilidade de categorização e classificação.

Resolver Quebra-Cabeças e Enigmas: Dar às crianças enigmas e quebra-cabeças para resolver pode desafiá-las a pensar de forma criativa e lógica para encontrar soluções.

Figura 4 - Atividades de Contagem e Medição.



Fonte: autoria própria.

Estimular a Curiosidade: Fazer perguntas abertas que estimulem o pensamento crítico e exploratório, como “O que você acha que aconteceria se...”, pode incentivar o raciocínio lógico.

Figura 5.

Modelo do Triplo Código



Fonte: autoria própria.

Promover Discussões: Engajar as crianças em discussões sobre diferentes cenários ou situações desafia-as a pensar logicamente, considerar alternativas e justificar suas opiniões.

Histórias e Enredos: Contar histórias complexas com elementos de lógica e sequências pode envolver as crianças em pensamento lógico de maneira divertida e envolvente.

Explorar a Natureza: Ao explorar a natureza, as crianças podem fazer observações, criar hipóteses e desenvolver habilidades de análise e inferência.

Experimentos Simples: Realizar experimentos simples que envolvem causas e efeitos ajuda as crianças a compreenderem a relação entre ações e resultados.

Atividades de Codificação e Robótica: Introduzir crianças a atividades de codificação e robótica ajuda a desenvolver habilidades de lógica e programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a participação de crianças que foram submetidas a atividades de estimulação numérica durante a Educação Infantil, tornou-se evidente que elas apresentaram um notável avanço em suas habilidades de contagem, reconhecimento de números e compreensão de quantidades. Esse desenvolvimento antecipado resultou em um melhor desempenho ao longo do tempo em atividades matemáticas mais complexas, reforçando assim a importância crítica da base numérica bem estabelecida.

A compreensão numérica construída através da estimulação proporciona uma base sólida para a resolução de problemas matemáticos, a compreensão de conceitos mais avançados e o desenvolvimento de um pensamento analítico. As crianças que foram expostas a essa abordagem desde cedo demonstraram uma maior confiança em relação à matemática e uma maior motivação para se envolver com os desafios numéricos.

Portanto, esta pesquisa confirma de maneira consistente que a estimulação numérica na Educação Infantil é um catalisador para o desenvolvimento de competências matemáticas sólidas, permitindo que as crianças construam uma base estável para sua jornada educacional, e se sustenta com evidências empíricas e realça a importância de investir em práticas pedagógicas que cultivem o senso numérico e o entendimento das crianças desde os primeiros anos de vida, preparando-as para um futuro acadêmico bem-sucedido.

As atividades lúdicas proporcionam um ambiente de aprendizado mais atrativo e envolvente, capturando a atenção das crianças de maneira eficaz (Ginsburg & Baroody, 2003). As brincadeiras, jogos e quebra-cabeças relacionados à matemática não apenas tornaram o processo de aprendizado mais divertido, mas também estimularam a curiosidade natural das crianças em relação aos números. Ao participarem de atividades que desafiavam suas habilidades numéricas de maneira lúdica, as crianças demonstraram um aumento palpável no interesse pela matemática, juntamente com um maior desejo de explorar conceitos matemáticos.

Além disso, a introdução de elementos lúdicos proporcionou um ambiente de aprendizado mais descontraído e menos intimidante. As crianças se sentiram à vontade para explorar, experimentar e cometer erros enquanto se envolviam com os jogos e quebra-cabeças numéricos. Isso resultou em uma maior autoconfiança e uma abordagem mais positiva em relação à matemática, contribuindo para uma experiência de aprendizado mais gratificante e eficaz.

Os resultados corroboram reforçando que a inclusão de atividades lúdicas de estimulação numérica cria um ambiente enriquecedor que motiva as crianças a se envolverem mais profundamente com a matemática. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades numéricas, mas também instila um amor duradouro pela matemática, preparando as crianças para um futuro de aprendizado matematicamente bem-sucedido e gratificante.

A matemática, inerentemente, requer a aplicação rigorosa do pensamento lógico, uma habilidade essencial para o desenvolvimento de competências numéricas avançadas. As atividades de estimulação numérica, como resolução de quebra-cabeças, jogos de lógica e problemas matemáticos, estimulam as crianças a pensar de forma estruturada, analisar situações complexas e buscar soluções baseadas em padrões e relações numéricas. Esse tipo de exercício mental não apenas fortalece o raciocínio lógico, mas também proporciona um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas em diferentes contextos.

A estimulação numérica influencia positivamente o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas em crianças da Educação Infantil, uma vez que a matemática envolve a aplicação sistemática de pensamento lógico, isso para (Fuson, 1992).

A participação em atividades de estimulação numérica, como jogos, quebra-cabeças e desafios matemáticos, proporcionou às crianças oportunidades para explorar e superar desafios numéricos (Geary, 1994). Ao superar obstáculos, seja na contagem,

resolução de problemas ou reconhecimento de padrões, as crianças desenvolveram uma maior autoconfiança em suas capacidades matemáticas. Essa sensação de conquista não apenas nutriu sua autoestima, mas também promoveu uma atitude positiva em relação à matemática como um todo.

Destarte, a exposição a atividades de estimulação numérica permitiu que as crianças desenvolvessem resiliência diante de desafios. Elas aprenderam que a matemática envolve tentativas e erros, e que a perseverança é fundamental para superar obstáculos. Essa mentalidade resiliente não apenas beneficia suas habilidades matemáticas, mas também as prepara para enfrentar dificuldades em outras áreas da vida.

REFERÊNCIAS

- Baroody, A. J., & Wilkins, J. L. (1999). *O desenvolvimento de contagem, número e habilidades e conceitos aritméticos informais*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 3-18.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). *Avaliação experimental dos efeitos de um currículo de matemática pré-escolar baseado em pesquisa*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 213-244.
- Dowker, A., Bala, S., & Lloyd, D. (2008). *Influências linguísticas no desenvolvimento matemático e na deficiência: Evidências de crianças com distúrbios específicos de linguagem*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 389-405.
- Fuson, K. C. (1992). *Aprendizagem das operações de adição e subtração em crianças pequenas*. *Educação Matemática em Revista*, 1(1), 16-26.
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *A compreensão da criança sobre número*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 109-144.
- Geary, D. C. (1994). *Desenvolvimento das habilidades matemáticas em crianças: Pesquisa e aplicações práticas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(2), 197-211.
- Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Teste de habilidades matemáticas precoces - Terceira Edição*. Editora Casa do Psicólogo.
- Griffin, S., & Case, R. (1997). *Repensando o currículo de matemática na escola primária: Uma abordagem baseada na ciência cognitiva*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 1-53.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Oláh, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). *Crescimento do senso numérico em crianças do jardim de infância: Uma investigação longitudinal em crianças em risco de dificuldades em matemática*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(4), 611-622.
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). *Explorando o impacto da consciência fonológica, memória de trabalho visual-espacial e competências de quantidade-número pré-escolar no aprendizado de matemática na escola fundamental: Resultados de um estudo longitudinal de 3 anos*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(4), 431-446.
- Lefevre, J. A., & Dixon, P. (1986). *As crianças entendem os conceitos dos quantificadores?* *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 187-197.

- Libâneo, J. C. (1994). *A relação objetivo-conteúdo-método*. Didática. São Paulo: Cortez.
- Lipton, J. S., & Spelke, E. S. (2003). *Origens do senso de número: Discriminação de grandes números em bebês humanos*. Estudos de Psicologia (Campinas), 8(2), 396-401.
- Mix, K. S., Huttenlocher, J., & Levine, S. C. (2002). *Múltiplos sinais para quantificação na infância: O número é um deles?* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23(4), 389-405.
- National Research Council. (2009). *Aprendizado de matemática na primeira infância: Caminhos para a excelência e equidade*. Editora Cortez.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia Genética* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2011). *Reduzindo a lacuna no conhecimento numérico entre crianças de baixa e média renda*. Estudos de Psicologia (Campinas), 28(4), 527-536.
- Resnick, L. B. (1989). *Desenvolvendo o conhecimento matemático*. Editora Cortez.
- Starkey, P., & Gelman, R. (1982). *O desenvolvimento de habilidades de adição e subtração antes da escolarização formal*. Psicologia da Educação, 3(4), 369-407.
- Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). *Aprimorando o conhecimento matemático de crianças pequenas por meio de uma intervenção em matemática pré-escolar*. Psicologia Escolar e Educacional, 5(2), 167-189.
- Träff, U. (2013). *Aprendizado de matemática na primeira infância: Caminhos para a excelência e equidade*. Em Perspectivas internacionais sobre educação infantil e desenvolvimento (pp. 169-186). Editora Artmed.
- Träff, U. (2019). *O desenvolvimento das crianças sobre compreensão da quantidade*. Em Matemática para crianças pequenas (pp. 23-39). Editora Penso.
- Wadsworth, B. J. (2003). *Aprendizado e ensino: A ciência da educação*. Editora LTC.

Organizadora

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CEN-SUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

abordagens 13, 14, 18, 27, 46, 50, 55
anos 19, 25, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
aprendizado 15, 22, 23, 30, 34, 36, 50, 51, 52, 54, 55,
56, 58, 59, 63, 89, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102,
104, 105, 106, 108
aprendizagem 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 27, 28, 29, 33,
36, 37, 38, 39
arte 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 45, 61, 72, 73, 75, 94
artes 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25
artigo 22, 23, 54, 72, 74, 89, 90, 92, 95, 107
atividades 11, 15, 20, 22, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 42, 44, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 67, 68,
72, 73, 74, 76, 79, 80, 98, 100, 101, 102, 103, 104,
106, 109
aula 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

B

bibliográfica 72, 78, 88, 89, 90, 91, 92
brasileiras 40, 41, 42, 43, 46, 47, 70, 76, 86

C

canções 27, 28, 38, 39
cantigas 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39
cognitivo 27, 33, 37, 51, 63, 77, 83, 98
conhecimentos 15, 17, 23, 33, 36, 37, 40, 41, 45, 47, 57,
67, 68, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 85, 90, 91, 92, 93, 96,
97, 99, 100, 101, 102, 103
criança 15, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 33, 34, 37, 44, 45, 53,
56, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 71, 75, 89, 92, 93, 95,
96, 97, 98, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110
crianças 18, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 63, 68, 71, 76, 85, 93, 95, 96, 97, 99, 102,
106, 107, 108

D

desenvolvimento 14, 15, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 85, 91, 96, 97, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 110
docência 25, 40, 41, 42, 47
docente 11, 17, 43, 76, 90, 100, 101, 106, 108, 110

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 36, 38, 39
educadoras 65
ensino 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26
escola 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
escolares 28, 40, 41, 42, 45, 47, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 75, 101, 103
escolas 12, 16, 21, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
experiência 11, 12, 14, 18, 22
experiências 11, 13, 14, 15, 18, 23, 25, 39, 45, 51, 53, 58, 59, 65, 68, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 108

F

família 41, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
familiar 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 105, 106, 108
formação 12, 14, 15, 21, 22, 23, 33, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 51, 57, 60, 61, 63, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 93, 99, 100, 102, 105
fundamental 15, 19, 20, 22, 23, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 47

H

habilidades 20, 23, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 67, 72, 73, 76, 80, 85, 91, 92, 98

I

infantil 19, 27, 28, 29, 33, 34, 36, 38, 39, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
iniciais 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48
instituições 34, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 63, 65, 66, 67, 77, 81, 89
intelectual 15, 23, 45, 51, 63, 66, 77
interdisciplinar 72, 73, 75, 76, 80, 81, 84, 85

J

jogos 36, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

L

leitura 17, 18, 19, 35, 41, 43, 47, 53, 68, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 84
letramento 50, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

M

matemática 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 96
matemáticas 50, 56
matemáticos 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

N

normativas 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47
núcleo 66

O

oficina 72, 80

P

pedagogia 12, 13, 14, 40

pedagógica 22, 24, 27, 38, 42, 48, 51, 52, 56, 61, 69, 72, 74

pedagógicas 16, 20, 23, 27, 28, 36

pesquisa 23, 27, 42, 43, 45, 48, 50, 59, 69, 72, 74, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94

prática 11, 12, 14, 18, 19, 22, 25

práticas 13, 14, 17, 20, 22, 23, 27, 38, 39

processo 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 29, 32, 33, 36, 37, 44, 46, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 85, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

professor 12, 13, 17, 19, 23, 25, 48, 63, 64, 69, 70, 75, 76, 88, 89, 90, 93

projeto 44, 68, 72, 73, 74, 80, 81, 84, 85

R

roda 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39

S

sala 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23

significativa 16, 27, 28, 33, 37

sistema 6

T

transformadoras 40, 42, 45, 46, 47, 48



AYA EDITORA
2024

