



Este artigo está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Você tem direito de:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.

De acordo com os termos seguintes:

Atribuição — Você deve dar o **crédito apropriado**, prover um link para a licença e **indicar se mudanças foram feitas**. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de maneira alguma que sugira ao licenciante a apoiar você ou o seu uso.

Não Comercial — Você não pode usar o material para **fins comerciais**.

Sem Derivações — Se você **remixar, transformar ou criar a partir** do material, você não pode distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos jurídicos ou **medidas de caráter tecnológico** que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Under the following terms:

Attribution — You must give **appropriate credit**, provide a link to the license, and **indicate if changes were made**. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.

NonCommercial — You may not use the material for **commercial purposes**.

NoDerivatives — If you **remix, transform, or build upon** the material, you may not distribute the modified material.

No additional restrictions — You may not apply legal terms or **technological measures** that legally restrict others from doing anything the license permits.

II Encontro de Aprendizagem Lúdica



ANAIS - 18 e 19 de novembro de 2016

REALIZAÇÃO



GEPAL
Grupo de Estudos e Pesquisas
Sobre Aprendizagem Lúdica

APOIO





II Encontro de Aprendizagem Lúdica

Anais

18 e 19 de novembro de 2016

ORGANIZAÇÃO

Antônio Villar Marques de Sá

Cleia Alves Nogueira

Bárbara Ghesti de Jesus

Brasília – DF

Faculdade de Educação

2017

Projeto gráfico e diagramação: Walner Pessoa
Ilustração da capa: Keila Cristina Araújo Reis
Revisão: Antônio Villar Marques de Sá e Danuzia Queiroz
Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

COMISSÃO ORGANIZADORA DO II EAL

Antônio Villar Marques de Sá - Presidente
Alessandra Lisboa da Silva
Américo Junior Nunes da Silva
Ana Brauna Souza Barroso
Bárbara Ghesti de Jesus
Cleia Alves Nogueira
Dayse do Prado Barros
Eurípedes Rodrigues Neves
Josinalva Estacio Menezes
Keila Cristina Araújo Reis
Luiz Nolasco de Rezende Júnior
Marcos Paulo Barbosa
Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda
Maria Dalvirene Braga
Mônica Regina Colaço dos Santos
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Simão de Miranda
Virgínia Perpetuo Guimarães Pin
Wesley Pereira da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA DO II EAL

Antônio Villar Marques de Sá - Coordenador
Alessandra Lisboa da Silva
Américo Junior Nunes da Silva
Josinalva Estacio Menezes
Luiz Nolasco de Rezende Júnior
Marcos Paulo Barbosa
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Simão de Miranda

ISBN versão impressa: 978-85-5983-001-9
ISBN versão eletrônica: 978-85-5983-002-6

Ficha catalográfica

S456e Encontro de Aprendizagem Lúdica (2. : 2016 : Brasília).
II Encontro de Aprendizagem Lúdica : anais, 18 e 19 de
novembro de 2016 [recurso eletrônico] / organização Antônio Villar
Marques de Sá, Cleia Alves Nogueira, Bárbara Ghesti de Jesus. -
Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.

Documento em PDF.
ISBN 978-85-5983-002-6 (E-book).
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras -
Educação. I. Sá, Antônio Villar Marques de (org.). II. Nogueira,
Cleia Alves (org.). III. Jesus, Bárbara Ghesti de (org.). IV. Título.
V. Título: Anais do II Encontro de Aprendizagem Lúdica.

CDU 371.382

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação - Campus Darcy Ribeiro
Universidade de Brasília
70910-900 - Brasília -DF - Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	5
--------------------	---

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

1 O Projeto Matemática Todo Dia no desenvolvimento da criatividade	7
2 Fala espontânea e escuta sensível: um pacto necessário no mundo da educação	13
3 Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um relato de experiência.....	19
4 Jogos digitais adaptados para os alunos com deficiência visual: estudo das habilidades cognitivas no Dosvox.....	25
5 A roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças.....	35
6 A literatura infantil e o juízo moral.....	44
7 A arte de contar histórias: 20 anos de formação continuada nas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal (1996 a 2016)	50
8 O professor de creche e a construção da autonomia infantil	59
9 Ludicidade e a formação do professor	65
10 O teatro na prática da leitura: uma mediação entre a psicologia e a arte-educação nos anos iniciais do ensino fundamental	72
11 Percebendo a música e vivenciando a dança no método 'o passo'	80
12 A brincadeira de crianças prematuras atendidas na educação precoce	90
13 A contação de histórias e as contribuições para as aprendizagens lúdicas na educação infantil.....	99
14 O brinquedo e a brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.....	109
15 O espaço do brincar na rotina pedagógica da educação infantil.....	118
16 O lúdico no registro descritivo	125
17 A estratégia pedagógica do jogo <i>Tapete Cartesiano</i>	132
18 A resolução de problemas matemáticos em um laboratório de informática: reflexões sobre a avaliação do professor do 5º ano	142
19 Quando brincar é aprender matemática: o jogo pedagógico e a construção do conhecimento matemático.....	150
20 O jogo de regras como estratégia lúdica no ensino da matemática.....	159
21 Desafios Matemáticos de Nike: uma experiência em resolução de problemas em turmas de 5º ano do ensino fundamental.....	168
22 O lazer no contexto matemático: das recreações matemáticas aos hobbies comuns.....	179
23 Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a aprendizagem matemática.....	186
24 A escola e a brincadeira: percepções de crianças sobre os espaços pedagógicos do brincar.....	196
25 Jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem escolar.....	206
26 Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: a partir de uma prática docente no 4ºano dos anos iniciais	213

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

27 A ludicidade como estratégia de inclusão de estudantes surdos em uma escola pública do Distrito Federal	224
28 A simulação realística como estratégia lúdica no ensino superior em saúde: relato de experiência na disciplina Bioquímica Clínica	229
29 Riacho Fundo II, nossa identidade, história e cultura: aprendizagem lúdica das crianças sobre a cidade.....	234
30 Ressignificar a matemática: uma experiência lúdica no estudo de probabilidades com classes de 3º ano do ensino médio	238
31 Abordagem lúdica aos pacientes do Hospital da Criança José de Alencar.....	243
32 Jogo: <i>#matemáticago</i>	246
33 Jogo de trilha: <i>No caminho da inclusão</i>	251

34 Origami numa perspectiva interdisciplinar	257
35 As brincadeiras de papéis sociais na educação infantil	262
36 Musicalidade em ação: uma proposta para a aprendizagem lúdica na Escola Classe 02 do Itapoã	267
37 Olímseriös: uma experiência lúdica com os alunos do Colégio Seriös	272
38 Histórias e origami	279
39 Musiart: tornando o ensino de música relevante na educação infantil	283
40 É brincando que se aprende: relato de experiência com a confecção de brinquedos	288
41 A importância da ludicidade na formação de professores de pedagogia – um relato de experiência	294
42 Aprendendo a ensinar xadrez	299
43 Estratégias para autorregulação lúdica na educação infantil	306
44 O desafio da ludicidade na formação e atuação do professor de língua estrangeira: reflexões e críticas	311
45 Pnaic: uma formação docente lúdica	316
46 Projeto GincArte Inclusão	320
47 Ser matemático: possibilidades e desafios da aprendizagem matemática na perspectiva inclusiva	326

PÔSTERES

48 Não, não estamos jogando! A gamificação no processo de ensino-aprendizagem	333
49 Brincar, criar e imaginar no desenvolvimento da infância	334
50 Jogo e produção de registros pela criança: articulação possível nas aulas de matemática	335
51 Ludicidade na formação do professor: 30 anos das Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal	337
52 O perceber de crianças com baixa visão no brincar: a brinquedoteca enquanto espaço lúdico de aprendizado	339
53 Tecnologia e ludicidade na escola: uma proposta à luz da pedagogia histórico-crítica	341
54 Curso: formação de formadores – rodas de brincar	342

OFICINAS

55 Oficina de massinha de modelar: confecção e possibilidades pedagógicas	345
56 Vivência de jogos cooperativos para a educação infantil	345
57 Jogos numéricos	345
58 Entre o jogo e o cômico	346
59 Iniciação ao xadrez	346
60 Oficina rodas de brincar: uma visita à infância	346
61 Oficina feche a caixa	347
62 Jogos de reflexão pura na educação infantil	347
63 Brincadeiras de movimento na educação infantil	347
64 Robótica: o uso do Arduino como ferramenta pedagógica	348
65 Xadrez escolar (aperfeiçoamento)	348
66 Geometria e arte: arte e geometria	348

PALESTRA

67 A ludicidade no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança	349
---	-----

LANÇAMENTO DO LIVRO

68 Ludicidade: desafios e perspectivas em educação	350
Índice de autores	352

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que divulgo os trabalhos desenvolvidos por profissionais, professores, pós-graduandos e graduandos durante o **II Encontro de Aprendizagem Lúdica – II EAL**, realizado de 18 a 19 de novembro de 2016 na Universidade de Brasília (UnB).

Nessa oportunidade, cumpre lembrar que o I EAL foi organizado em 2013 e, naquela ocasião, foi possível constatar o grande interesse pela temática da Ludicidade em Educação e outras interfaces.

De fato, desde a pré-história, uma multiplicidade de práticas lúdicas caracteriza as experiências humanas em suas mais variadas manifestações socioculturais e estudiosos de diferentes campos do conhecimento dedicaram-se à compreensão e à aplicação do “brincar” e do “jogar”. Cabe realçar que, mais especificamente no campo educativo, incursões teóricas e metodológicas buscam também o aprimoramento da atuação profissional por meio de técnicas inovadoras.

Diante disso, o Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (Gepal) – disponibilizado eletronicamente no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – estabeleceu como meta a consecução desse segundo evento. Para tanto, identificaram-se sete eixos temáticos gerais, a saber: 1) Fundamentos e estratégias de inovação pedagógica lúdica. 2) Currículo e ludicidade. 3) O lúdico e a formação de professores. 4) Atuação na educação infantil com ênfase na aprendizagem lúdica. 5) Atuação no ensino fundamental com ênfase na aprendizagem lúdica. 6) Atuação no ensino médio ou superior com ênfase na aprendizagem lúdica. 7) Ludicidade na diversidade.

Assim, no total, foram oferecidas aos 144 participantes do **II EAL** as seguintes atividades: 26 comunicações orais, 21 relatos de experiência, 12 oficinas, 7 pôsteres, 1 roda de comunicação *Ludicidade e seus Desafios* e a palestra *Ludicidade no Desenvolvimento e nas Aprendizagens da Criança*. Adicionalmente, o lançamento do livro *Ludicidade: Desafios e Perspectivas em Educação* possibilitou a difusão de saberes construídos pelos pesquisadores do Gepal.

Após significativos esforços pessoais e coletivos, expresso meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) pelos recursos operacionais, materiais e financeiros que permitiram a realização do **II EAL**. Destaco, ainda, a participação dos oito membros da Comissão Científica na avaliação dos trabalhos aqui apresentados.

Votos de boa leitura e frutíferas reflexões.

Brasília, 30 de dezembro de 2016

Professor Doutor *Antônio Villar Marques de Sá*

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Sala do Foguete (n. 1)

Moderação: Alessandra Lisboa da Silva

- 1. O projeto matemática todo dia no desenvolvimento da criatividade**
Alessandra Lisboa da Silva; Marcos Paulo Barbosa
- 2. Fala espontânea e escuta sensível: um pacto necessário no mundo da educação**
Ivete Manguiera de Souza Oliveira
- 3. Aquisição e aprendizagem da libras em uma criança surda: um relato de experiência**
Huxlenne Silva Soares; Gileade Cardoso Silva
- 4. Jogos digitais adaptados para os alunos com deficiência visual: estudo das habilidades cognitivas no dosvox**
Wesley Pereira da Silva; Antônio Villar Marques de Sá
- 5. A roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças**
Ivete Manguiera de Souza Oliveira

1 O PROJETO MATEMÁTICA TODO DIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

- Alessandra Lisboa da Silva, Doutoranda em Educação – PPGE/UnB (lisboa.ale@gmail.com)
- Marcos Paulo Barbosa, Mestre em Educação – PPGE/UnB (marcospaulopos@gmail.com)

1 RESUMO

O presente estudo analisa a aplicação de uma atividade criativa e lúdica do Projeto Matemática Todo Dia à luz dos estudos de criatividade. O projeto educativo faz parte dos projetos especiais de uma escola pública do Ensino Médio da cidade de Ceilândia, Distrito Federal. As análises, os estudos e as discussões de pesquisas atuais e dos textos de autores referenciais proporcionam um novo olhar sobre a criatividade no âmbito do processo ensino-aprendizagem do Projeto Matemática Todo Dia. A criatividade revela-se com um enorme potencial para práticas pedagógicas inovadoras, motivacionais e voltadas ao encantamento de ensinar e de aprender. Participaram do estudo 15 alunos de diferentes séries do Ensino Médio. Os dados analisados foram extraídos das publicações feitas pelos alunos que avaliaram a atividade em um grupo fechado da rede social *Facebook*.

Palavras-chave: Criatividade. Ludicidade. Ensino da Matemática. Grupos colaborativos.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Na atualidade, os jovens estudantes de Ensino Médio buscam algo além do instrucionismo nas escolas, relacionado a procedimentos reprodutivos que têm como protótipo aula

e prova (DEMO, 2008). Na visão desses estudantes, a escola poderia ser mais atrativa e tecnológica, mais preocupada com a questão política, social e filosófica, tornando-se uma escola lúdica e criativa. São jovens que gostam de jogos, interações sociais, tecnologias, ludicidade, novidades.

O Ensino Médio é uma oportunidade ímpar para que os jovens descubram o conhecimento que os tornará ativos, produtivos e criativos para resolver problemas que requerem soluções criativas (ALENCAR; FLEITH, 2009). É notável a influência de elementos sociais, culturais, tecnológicos, familiares, dos estudantes participantes de um projeto educativo fundamentado em uma estratégia pedagógica colaborativa, criativa e lúdica, a qual prepara alunos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Ceilândia, para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). O projeto já está em sua 9ª edição e já atendeu mais de 400 alunos das três séries do Ensino Médio e das séries finais do Ensino Fundamental. Os alunos participantes do projeto sentem-se encorajados e, assim, é despertado o interesse deles em diversos tipos de desafios estudantis, como participar de projetos de iniciação científica da Universidade de Brasília e de olimpíadas do conhecimento, como as olimpíadas brasileiras de Robótica, de Astronomia, de Foguetes, de Filosofia e de Física.

A proposta pedagógica do projeto é ancorada em atividades colaborativas de pequenos grupos, em atividades lúdicas e instigantes, no uso de recursos tecnológicos e informacionais, nas comunidades de aprendizagens em redes sociais como nos grupos do *Facebook* e do *WhatsApp*. O Projeto Matemática Todo Dia objetiva apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando a formação integral com inserção de atividades que tornem o currículo de Matemática mais dinâmico, lúdico, colaborativo, criativo. Dessa forma, as expectativas dos estudantes são atendidas, o que torna a escola mais atraente e motivadora para os jovens, suprindo as demandas da sociedade contemporânea.

8

Nos grupos, por meio de atividades colaborativas, os alunos não se isolam, mantendo-se engajados em uma tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo e para o grupo; esta é a definição de coletividade, conforme Stahl, Koschmann e Suthers (2006). Contudo, Palloff e Pratt (2002) ressaltaram questões relacionadas à dinâmica do grupo e a possível participação desigual de seus integrantes, as quais devem ser consideradas, independentemente dos meios pelos quais se dá o gerenciamento do grupo. Os autores mencionaram que, “quando os alunos trabalham colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 83). Nesse sentido, refletimos sobre como potencializar as ações educativas do trabalho em pequenos grupos colaborativos (SILVA, 2013).

Nota-se que, ao longo dos últimos 8 anos, os alunos participantes do projeto deixaram para trás a postura receptora da educação e passaram à condição de coparticipes da trajetória escolar. Assim, mudanças significativas e transformadoras foram perceptíveis. As explicações iniciais, para esse movimento inquietante, talvez, se devem ao fato da liberdade de ação dada aos estudantes e ao

desenvolvimento de atividades que requerem dos alunos iniciativa e independência (ALENCAR; FLEITH, 2009). Suas inquietudes juvenis são consideradas pela coordenação no processo do planejamento educativo. Ao proporcionar aos jovens aulas baseadas em princípios colaborativos, dinâmicas, com uma linguagem adaptada e aproximada à sua realidade, que fazem o uso de perguntas desafiadoras, que motivem os alunos a raciocinar e a pensar, os sujeitos em formação tomaram a iniciativa e a liberdade de propor, de sugerir e, até mesmo, de planejar suas próprias ações educativas. O que estudar? Como estudar? Até mesmo a ludicidade e o uso de diversos recursos tecnológicos no projeto aconteceram no momento em que foi considerada a vontade juvenil em ter aulas mais interativas, dinâmicas, conectadas, divertidas e desafiadoras, impactando o planejamento das ações desenvolvidas no projeto educativo.

Delcin (2005), em seu texto “A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço”, asseverou que a utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, no espaço educativo, potencializa a criação de um ambiente mais próximo da natureza viva e interdisciplinar do processo de construção colaborativa do conhecimento e da interatividade dos processos cognitivos. Consideramos que a criatividade encontra espaço em todos os níveis de ensino para o desenvolvimento humano, mas a criatividade não pode ser necessariamente entendida isolando-a do contexto social. No entanto, Simonton (1988) defendeu que a criatividade é uma forma especial de influência social, ou seja, se, por um lado, a produção criativa é afetada por inúmeros fatores dos contextos políticos, culturais, históricos e sociais; por outro lado, o sujeito criativo também provoca nas formas de pensamento e de expressão de outros sujeitos.

O Projeto Matemática Todo Dia objetiva ensinar Matemática de uma maneira mais significativa para o aluno, lembrando que a Matemática está presente em tudo que nos rodeia. Com isso, uma das principais

finalidades do projeto é estimular o aluno a pensar, a raciocinar, a descobrir, a trabalhar coletivamente, a ter iniciativa pessoal, a utilizar técnicas de soluções criativas de problemas, a ser autônomo (independente) em suas construções e em seus pensamentos para enfrentar os desafios do cotidiano.

3 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA

Ao refletir acerca de estratégias para a promoção da criatividade em sala de aula, relatamos a primeira experiência da 9ª edição do Projeto Matemática Todo Dia. A primeira aula teve como principais objetivos: acolher os alunos, desenvolver uma atividade que instigasse nos alunos confiança em suas competências e em suas capacidades, promover a interação em pequenos grupos colaborativos e, assim, possibilitasse aos alunos pensar e desenvolver ideias novas para solucionar problemas.

A turma é heterogênea, formada por 43 alunos, sendo 14 alunos do 1º ano, 13 alunos do 2º ano e 13 alunos do 3º ano do Ensino Médio, além de 3 alunos do Ensino Fundamental, 1 aluno do 8º ano e outros 2 do 9º ano. As aulas acontecem durante 18 quintas-feiras, iniciadas em julho e finalizadas em novembro, no turno noturno. A sala contém carteiras, mesas, quadro branco e um *datashow*. Trata-se de uma sala de aula “normal” em que o professor do projeto tem liberdade para experimentar novas práticas pedagógicas. A escola promove um clima de respeito e de confiança no projeto, esses são alguns dos motivos de sua continuidade e do florescimento da criatividade em sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2009).

No planejamento inicial da primeira da aula, o professor considerou alguns fatores. O primeiro era levar atividades com conteúdos que se aproximassem das questões encontradas na prova da OBMEP. O segundo foi pensar na diversidade da turma, afinal, eram 43 alunos de cinco séries distintas. O terceiro era trabalhar com problemas que promovessem a ação e a

imaginação dentro de sala de aula. O quarto fator é o fato de pensar em atividades em grupos colaborativos para que os alunos pudessem se ajudar mutuamente. O quinto e último fator era trabalhar com objetos de fácil acesso encontrados até mesmo na casa dos alunos.

O objetivo do professor era trabalhar, com os alunos, três abordagens: a noção de capacidade, envolvendo unidades de medidas distintas aplicada a objetos encontrados em quaisquer residências; a medida de velocidade e suas transformações; a noção de área e todas as suas dimensões e unidades envolvendo objetos do cotidiano.

Os conteúdos abordados foram eleitos por se tratarem de conceitos contidos nos planos curriculares de séries anteriores, já estudados por todos os estudantes, com a intencionalidade de promover a criatividade na solução dos problemas. O professor buscou, em sua própria residência, os materiais a serem utilizados na aula. Para trabalhar os conteúdos que envolvem volume, ele utilizou uma caixa de sapato, uma caixa de resma de papel, caixas de papelão de tamanhos distintos, tampinhas de garrafa *pet* de tamanhos diferenciados, um porta-certificado no formato cilíndrico, bola de borracha e fitas métricas. Para trabalhar os conteúdos que envolvem área, foram usados caixas de papelão e o porta-certificado descritos na atividade anterior; ladrilhos triangulares de madeira (peças de um jogo lúdico que o professor já tinha); um alvo de um jogo de dardos e fitas métricas. Para trabalhar os conteúdos que envolvem velocidade, ele usou um carro de corrida, um trator de brinquedo e fitas métricas.

Figura 1. Objetos utilizados na aula

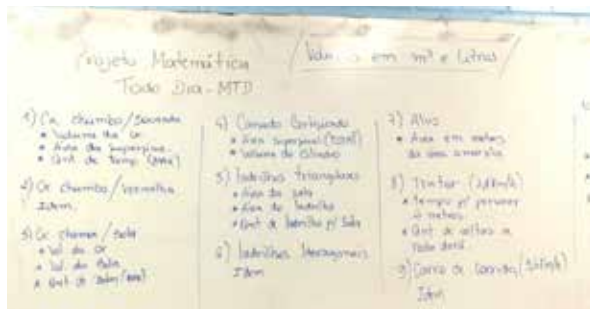


Torrance (1970; 1992) descreveu um professor propiciador do desenvolvimento da criatividade como aquele que faz perguntas provocativas, ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento criativo, um professor que promove, nos alunos, o espírito de aventura e o impulso para experimentar e tentar atividades complexas.

A aula começou pontualmente às 19h15min. O professor deu boa noite à turma e escreveu, no quadro branco, os 10 desafios que deveriam ser respondidos, construídos e solucionados naquela aula. Muito silêncio no ar, todos os alunos copiavam os desafios quando, repentinamente, o professor vira-se para a turma e dispara: “mas vocês estão copiando? Não, não precisa copiar!”. Muitos alunos ficaram assustados, em especial os 25 novatos do projeto; afinal, não era normal o professor passar “tarefas” e os alunos não terem de copiá-las.

Passado o susto inicial, o professor, como já de costume nos nove anos de projeto, disse o seu nome e perguntou se todos estavam bem. Alguns sorriram, outros ficaram sem entender como seria a aula, outros demonstravam muita ansiedade, curiosidade em saber qual seria a aventura daquele primeiro encontro. A curiosidade é a mola mestra da criatividade e é importante manter nos alunos o prazer em estudar. O professor então começou a explicar como seria a aula. A turma seria dividida em 10 pequenos grupos e todos os grupos deveriam responder os problemas desafios.

Figura 2. Quadro branco das atividades da aula 1



Quem sempre faz a divisão da turma é a coordenadora do projeto. Ela sabe os nomes de todos os alunos, as séries, as turmas, os sobrenomes e muito mais. Os grupos foram

divididos assim: em cada grupo, havia um aluno veterano de projeto e que tinha muita facilidade em Matemática, dois alunos novatos ou com dificuldades em matemática e um aluno do 1º ano do Ensino Médio. Em todos os grupos, havia estudantes das três séries do Ensino Médio e alguns alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, nos grupos teriam: alunos com mais fluência em Matemática e alunos que estão dando os primeiros passos no projeto, alguns com aquele medo tão comum pela Matemática. Os alunos estavam colocados numa situação adversa, ao lado de um colega capaz de ser potência social e sendo estimulado a comunicar entre seus pares. Muitos não se conheciam, mas estavam ansiosos com o desafio proposto.

O professor não fez uso de recursos teóricos para ensinar aos alunos os conceitos implícitos nas atividades. Cada grupo recebeu o material motivador para propor uma solução dos problemas a partir da sua percepção e de sua criatividade. Os alunos questionaram se havia a necessidade de usar fórmulas matemáticas para resolver os desafios, o professor respondeu que não eram necessárias, que era para eles responderem os problemas com o conhecimento prévio e colaborativamente. O professor deixou claro que as soluções encontradas pelos grupos seriam discutidas e socializadas ao final da aula.

Nota-se o encorajamento do aluno para aprender de forma independente, a promoção do pensar flexível e a oportunidade dos alunos para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob condições diferenciadas (CROPLEY, 1997).

Ao longo da aula, o professor visitava os grupos para acompanhar as soluções propostas e orientar os alunos. O professor contou com a colaboração de três monitores, alunos egressos do projeto e atuais universitários, para acompanhar os grupos. Na orientação das atividades propostas, o professor utilizou-se de Ausubel (2003), no sentido de exaltar, mediante perguntas diretas ao grupo, o conhecimento prévio necessário à solução do problema.

As discussões nos grupos foram acaloradas, por vezes, eram vistos alunos medindo a

parede da sala, o chão, o quadro, fazendo anotações, alguns alunos se sentindo verdadeiros engenheiros, numa interatividade colaborativa e lúdica. Os alunos foram estimulados pelo professor a desenvolver habilidades cognitivas, novos interesses e potencialidades, ou seja, com a atividade, o professor não estava reproduzindo conhecimento e, sim, encorajando os alunos a produzirem conhecimento de forma criativa (ALENCAR; FLEITH, 2009).

Na parte final da aula, o professor passou a discutir, com os estudantes, as resoluções dos problemas propostos. Cada grupo era convidado a socializar, com os demais, a solução proposta para o problema. Os demais grupos participavam das discussões e até ajudavam os colegas. É interessante ressaltar que, para cada problema, os grupos propuseram soluções diferenciadas, o professor deixou claro que não havia a resposta mais correta e todas as soluções dos grupos foram consideradas, ou seja, mesmo encontrando resultados diferentes, as soluções dos problemas não estavam erradas.

Em seu modelo para o desenvolvimento da criatividade, Alencar (1993, 1996) sugeriu que, para promover o desenvolvimento do potencial criador em sala de aula, o professor deve ajudar o aluno a se desfazer de bloqueios emocionais, como o medo de errar, o medo de ser criticado, os sentimentos de inferioridade e de insegurança. É interessante ressaltar que os alunos foram convidados a relatar sobre as soluções dos problemas propostos e, em nenhum momento, eles ficaram receosos em errar, fala era espontânea e autoconfiante.

No dia seguinte a aula, a coordenadora do projeto solicitou que os alunos, de maneira voluntária, refletissem e relatassem suas percepções acerca da primeira aula. “O que teve de diferente? O que mais te achou a atenção? Pontos positivos? Pontos desfavoráveis? Diga aqui o significado para ti da primeira aula”, indagou a coordenadora em um grupo secreto do *Facebook*, grupo que conta com a participação de todos os alunos do Projeto.

Ao todo, 15 alunos publicaram suas manifestações em que relataram diversas percepções e avaliação da atividade da primeira aula da 9ª edição do projeto. Algumas manifestações foram:

- **Aluno V.P., 3º ano:** *“Eu achei que seria a mesma coisa do ano passado, lembro que agente jogou black jack e fecha-caixa [kkk], mas foi uma coisa completamente diferente e eu sai de sala realizado, feliz. Vi que é uma proposta nova e isso me deixou contente. Eu, particularmente, amei a aula”.*
- **Aluna D.M., 3º ano:** *“A primeira aula foi linda, pude fazer novas amizades e trabalhar de várias maneiras diferentes as questões... Já que todos têm uma maneira de ver como resolver a questão! Foi divertido e lúdico, bem a cara do MTD”.*
- **Aluno G.C., 1º ano:** *“Confesso que eu estava bem ansioso por essa aula, porque era a minha primeira aula no MTD, e, quando eu cheguei lá, e nós começamos a trabalhar, eu simplesmente me deixei levar pelo conteúdo e pela dinâmica e, quando eu fui perceber, o tempo já tinha acabado e eu e as pessoas que estavam no meu grupo: “ué, mas o tempo já acabou?” E quando eu sai da aula, eu me senti muito feliz de ter participado de tudo aquilo, o que foi simplesmente incrível”.*
- **Aluno R.A., 2º ano:** *“Eu gostei bastante da aula, aquelas atividades estimularam os alunos a raciocinarem juntos, fazendo com que os mesmos unissem suas mentes e chegassem à um pensamento uno, solucionando os problemas propostos no dia”.*
- **Aluna B.S., 1º ano:** *“Eu Amei A Aula. Confesso que primeiramente fiquei um pouco assustada quando vi as questões no quadro, pois eu sou péssima com a matemática e as questões pareciam bem complexas, mas depois que eu me juntei com meu grupo e aqueles serumaninhos me ensinaram e compartilharam dos conhecimentos deles comigo, foi maravilhoso, só posso dizer que amei”.*

- **Aluna E.S., 2º ano:** “A aula foi surpreendente e única! De todas as edições do MTD que participei essa foi uma das aulas que mais gostei, pois tive uma experiência bem diferente ao trabalhar aqueles problemas de forma tão interativa, onde foi possível visualizar tais situações propostas de forma bem concreta. Exigiu bastante imaginação, interação e criatividade para serem resolvidos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se na abordagem desenvolvimentista, o estudo compreende que o despertar da criatividade, em sala de aula, relaciona-se com o engajamento do professor em atividades que desenvolvem o potencial criador dos alunos, despertam curiosidade, provocam o pensar divergente, resolvem problemas de várias maneiras e proporcionam um ambiente enriquecido para estimular a criatividade.

Na observação participante, verificamos que a estratégia abordada, com a separação dos estudantes em grupos heterogêneos, facilitou a comunicação entre os estudantes e proporcionou a troca de saberes conforme planejado previamente. Percebemos, na fala dos participantes, que houve a assimilação do conhecimento de forma significativa, pois ficou evidenciado que os grupos conseguiram chegar a solução dos problemas que eram inéditos para eles.

Percebemos que os estudantes, ao desenvolverem as atividades, se valeram de suas competências e de suas capacidades, interagindo da forma esperada e socializando suas impressões sobre os desafios colaborativamente. Cada grupo teve a maturidade de discutir e de apresentar uma única solução para o desafio proposto e de argumentar, com fundamento, quando apresentaram para a turma, suas soluções. As soluções apresentadas, em sua maioria, mostraram ideias novas e criativas.

5 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. Brasília: Edunb, 1993.
- _____. University students' evaluation of their own level of creativity and their teachers' and colleagues' level of creativity. *Gifted Education International*, n. 11, p. 128-130, 1996.
- _____; FLEITH, D. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Edunb, 2009.
- AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- CROPLEY, A. J. Fostering creativity in the classroom: general principles. In: RUNCO, M. (Org.). *The creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997. p. 83-114.
- DELGIN, R. C. A. A metamorfose da sala e aula para o ciberespaço. In: ASSMANN, H. (Org.). *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*, Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, A. L. *Análise da estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos online de uma disciplina do curso de pedagogia a distância da Universidade de Brasília*. xv, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SIMONTON, D. K. Creativity, leadership, and chance. In: STENBERG, R. J. (Org.). *The nature of creativity*. Nova York: Cambridge University Press, 1988. p. 386-426.
- STAHL, G. et al. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: Uma perspectiva histórica. *Boletim Gepem*, n. 53, p. 11-42, 2008.
- TORRANCE, E. P. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, IA: C. Brown, 1970.
- _____. A national climate for creativity and invention. *Gifted Child Today*, p. 10-14, 1992.

2 FALA ESPONTÂNEA E ESCUTA SENSÍVEL: UM PACTO NECESSÁRIO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

- Ivete Manguiera de Souza Oliveira, Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (ivemanguiera@gmail.com)
- Maria Alexandra Militão Rodrigues, Universidade de Brasília (alexandrarodrigues57@hotmail.com)

1 RESUMO

Pesquisa de conclusão do curso “Especialização em Docência na Educação Infantil”, pela Universidade de Brasília (UnB) onde, com o fim de enriquecer a prática pedagógica, traz a fala espontânea das crianças como um grande desafio para a escuta pelo adulto, em especial na sala de aula, pelo professor. Fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa, aporte teórico nas ideias de Vygotsky e outros teóricos, bem como na poesia. Aconteceu numa escola pública do Distrito Federal e os instrumentos utilizados para construção interpretativa foram as rodas de conversa, contação de histórias, desenho e brincadeiras registradas no diário de bordo, filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. Revelou-se a escuta sensível como possibilidade de resignificação das propostas educacionais a partir de necessidades, potencialidades e interesses expressos pelas crianças, firmando-se como instrumento para o empoderamento, construção de identidades, autoestima, criticidade, arte, cultura e cidadania das crianças.

Palavras-chave: Escuta sensível. Narrativas. Educação infantil.

2 A COR DANDO A IMAGINAÇÃO

Na orquestra das palavras, ganhei histórias. Assim como o poeta, inventei meu paraíso: as livrarias. Era junho. E lá eu estava numa livraria à procura de um romance. Feito uma “noiva no ar como um passarinho” (ANDRADE; FERRAZ, p. 65), *O Brilho do Amanhã*, de Ishmael Beah (2015), convidou-me para dançar por entre as páginas, as quais me diziam que sua imaginação de menino fora estimulada pela tradição de contar histórias, e que, numa idade bem precoce, aprendeu que essa é a maneira mais poderosa de enxergarmos a vida e de lidar com as situações que ela nos oferece. Que as histórias são o alicerce da vida, e nós as passamos adiante para que a geração seguinte possa aprender com os nossos erros, alegrias e celebrações. Fiquei ali viajando por entre mundos, e o da minha infância ganhou cama. Deitei na barriga de um dinossauro cheio de almofadas e flores vermelhas. Aquela história cheia de significados foi me seduzindo. Como pipoca, as palavras me enfeitiçaram. E enfeitaram, deram lugar, gosto e cores a um mundo tão distante e tão perto. Eram palavras carregadas de vida, sensibilidade e poesia que abriam as portas de lugares reais e inimagináveis.

Com esse amor enfeitado de Eros de uma vez, desejei mostrar às crianças aquele poder: o poder das palavras, da sedução das histórias e das representações. Brincar com as palavras e ganhar outras. Extrapolar as amarras do didático, da apostila e do informativo ainda tão presentes na educação. Ensaiai voos. Saltar da obrigação de ensinamento para a fogueira do “embelezamento da conversa trocada através de uma história, do exercício da linguagem que procura a forma adequada para dizer-se de si mesmo” (SISTO, 2012, p. 141). Mostrar que o dia, o céu, a casa, a flor, o sol... podem ganhar vozes, cores e as fantasias que a gente quiser.

3 ESCOLA: UM MUNDO DE PORTAS

Cheguei à escola! Lá estavam as crianças sentadas, umas atrás das outras, presas em suas mesas e cadeiras amarrantes. Não queriam falar. Fiquei surpresa. Convidei-as para cantar. Não quiseram. Dançar. Também não. Pediram atividades escritas. Aquelas amareladas pelo tempo, tiradas na folha branca nova, chegada ainda ontem na sacola de materiais.

Ainda bem que habita em nós a possibilidade da renúncia e da mudança. Até o tempo. Nesta condição elástica de voltar e tornar a voltar, de mudar e mudar de lugar, de ver, ora daqui, ora dali, peguei o “ovo da palavra”, segurei-o nas asas da imaginação e convidei as crianças para fazermos uma roda, para contarmos histórias e para derrarmos, ali, palavras do rio das emoções. Primeiro, foi preciso criar cantos e jeitos de aconchegos, ficar bem perto delas, ouvir mais que suas próprias vozes, sentir, sorrir, chorar, sonhar. De repente, as portas se abriram e tinha vampirinho e medos atravessando a sala, lobisomem apaixonado sentado na roda, coração que coçava de amor e um “*monte de formiguinhas que não gostavam de pirulitos grandes. Só de pirulitinhos. É porque elas eram pequeninhas*” (Kemilly, 5 anos).

E assim, abraçados com o afeto do poder do contato e convite de entrega, a vida foi nos

presenteando com um mar de histórias de meninos e meninas, cujas águas eram feitas de palavras, doces, azedos, tecidos e espelhos. Novas chaves, com a palavra agarrada na escuta, seguiam abrindo portas e escancarando horizontes. Mesas se transformavam em casas; cadeiras, em braços; e as pernas e orelhas da professora, em gata pintada. Um lugar onde o sol é uma “*coisa beeemmm quente e a lua é feita de queijo gostoso, cai em pedaciiiiiiinhos derramando um pó mágico e claria a noite*” (Amanda e Farley, 5 anos). Um lugar de portas que se abrem para o inusitado. E de paredes que se pintam com o jeito de cada um e de cada uma, na aventura do ilimitado inventado humano jeito de ser.

4 ESCUTAR É POESIA

“Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima, serve para poesia” (Manoel de Barros).

Vivemos em um mundo onde as pessoas nem se olham direito. Escutar, muito menos. Na escola, um mundo simbólico de significados, alheios e “sem” sentidos, continua fazendo parte das tarefas diárias *da-das* às crianças. O tempo que deveria ser dedicado à escuta das crianças é transformado em rotinas com horários fixos e estanques. Sua vida não interessa, suas histórias não têm valor. Quando muito, falam na hora determinada pelo professor sobre o conteúdo da vez e de acordo com as respostas esperadas numa roda feita não para escutá-las, mas para encaminhar o que já está pronto e organizado previamente. Assim, a escola, que deveria ser um lugar de vida, é o avesso disso, sendo lugar de negação e anulação dos sujeitos. São encaixados na forma, cada um no seu quadrado repetindo letras e números em constante treinamento para um futuro de nome fundamental.

Numa de suas crônicas, Rubem Alves (2000, p. 65) disse que:

Escutar o outro está cada vez mais difícil. Que se prestarmos atenção veremos que as pessoas se escutam cada vez menos e às vezes quando ouvem umas às outras, nem estão ouvindo. Ele parafraseia Alberto Caieiro dizendo que “não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio da alma”. Para ouvir não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio de dentro. Ausência de pensamento. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir as coisas que não ouvia.

Cerqueira (2011, p. 36-38) nos chamou a atenção para o ambiente escolar e alertou:

O aluno, ao chegar à escola, já leva consigo uma visão de mundo, uma experiência de vida, e, por isso, não deve ser visto como um ser vazio e que o papel da escola não é “encher o sujeito” de informações e técnicas, mas, sim, oferecer subsídios para que o próprio aluno possa construir a partir de seus prévios conhecimentos uma aprendizagem mais rica.

[...] Que é preciso respeitar a leitura de mundo do educando e isto significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da construção do conhecimento e de todo o processo de ensino-aprendizagem.

[Enfatizou ainda que]:

O aluno precisa ser aceito dentro da sua historicidade, da sua cultura, das limitações e capacidades, pois só assim ele será sujeito da sua própria existência. Mais do que ensinar a ler e escrever, explicar matemática e outras matérias, é preciso escutar os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando.

Freire (2014b, p. 33) também atestou este entendimento quando disse que, para escutar, não basta só ter ouvidos. Para ela:

Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do seu desejo. E, que a concepção autoritária, casta a expressão do desejo do educando, quando defende a passividade, a homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham.

E foi assim, com uma vontade louca, com amor pelo exercício de ser e pelo compromisso social inerente ao sujeito social que somos, que um fazer de viver as experiências com o outro, a partir de nós mesmos, foi sendo reinventado, e a escuta sensível se propôs como estratégia de sedução e expectativas de mudar os rumos da realidade educacional. E foi nesse exercício de juntar pedaços de mundos que buscamos nas asas das narrativas das crianças ampliar os nossos voos e movimentar leituras de mundo, lembrando, sempre, que “passos e pássaros [...] percorrem na rota do desconhecido, sobrevoam o entarde-*ser* e infinitam [...] caminhos” (RODRIGUES, 2007, não paginado).

5 ESCUTANDO QUEM JOGOU PEDRINHAS NO RIO

Tendo a palavra como o principal meio de interação entre as pessoas, um dos desafios na escuta das narrativas das crianças, como propôs Cerqueira (2011), é estar aberto ao novo, ao que não conhecemos, mas que a criança traz como marca identitária de sua realidade sociocultural, e que pode favorecer o processo de aprendizagens e as práticas democráticas, em que a criança marca a sua história como protagonista de ser e estar no mundo.

Para Vygotsky (OLIVEIRA, 2010, p. 29), é na interação social que a criança entrará em contato com o outro e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos que se permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Para Oliveira (2010, p. 30):

Vygotsky parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social, ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

A fala espontânea das crianças, que acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento, é um grande desafio para a escuta do adulto, em especial numa sala de aula, para a professora ou professor, os quais, nem sempre, desenvolvem uma atitude de escuta atenta e sensível das crianças. As crianças, em sua fala espontânea, criam e recriam sentidos subjetivos, ao mesmo tempo em que constroem zonas mais precisas de sentido, o seu significado.

Segundo Cerqueira (2011, p. 25), não podemos ignorar a relevância do contexto social e sua influência na constituição humana: “A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo. Isso envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade refere-se a compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito”.

6 POR UMA PEDAGOGIA DA LIVRE EXPRESSÃO E DO DIÁLOGO

Célestin Freinet (1886-1966) foi um dos educadores que renovaram as práticas

pedagógicas de seu tempo. Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Sua vida, segundo Elias (1997, p. 13), “foi exemplo de luta pela transformação da escola desligada da vida, distante da família, teórica e dogmática”. Em sua Pedagogia, destaca-se o princípio da livre expressão, que, segundo ele, se manifesta ao longo do processo do desenvolvimento infantil, sendo o espaço escolar um lugar de trocas de experiências e práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa das crianças, fazendo-as compreender e se perceberem como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Propõe uma escola como um lugar de prazer, em que a criança queira estar, ficar, correr, onde o coração, a afetividade e as emoções tenham marcas e marcos fincados na alegria e no prazer de/para descobrir e aprender.

Para Elias (1997, p. 63):

Quando a criança percebe que a escola continua a vida, vem para aula com os olhos vivos, a boca confiante, as mãos cheias das riquezas que a fizeram parar pelo caminho. É a vida que entra para a sala de aula. O importante é deixar a criança falar na sua linguagem, encorajando-a a seguir os caminhos próprios.

Freire (2014a, p. 15) defendeu que:

A vida não pode ficar fora da escola, porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir. E que quando tiramos a possibilidade de a criança conhecer este ou aquele aspecto da realidade, estamos alienando-a da sua capacidade de construir o seu conhecimento. É construindo representações, símbolos, que a criança, pensa e lê o mundo. Ressalta a importância das descobertas das crianças e que é fundamental que elas tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento.

E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos deste processo na busca do conhecimento, não havendo compartimentos estanques entre as áreas do conhecimento, pois as descobertas abrangem, ocupam todas as áreas.

Para Freire (1987, p. 71), só é possível acontecer modificações da prática social dos indivíduos e do conhecimento em sala de aula por meio da problematização da realidade dos sujeitos, numa relação dialógica entre educadores e educandos. Com a problematização da realidade, segundo ele, a leitura de mundo deve ser feita criticamente, partindo daí a curiosidade e a rigorosidade metódica; dividir e partilhar experiências desse mundo:

Enquanto, na concepção “bancária” o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Tanto Paulo Freire quanto Madalena Freire, como grande educadora de crianças, desenvolveram uma pedagogia libertadora e dialógica, com grande afinidade com a proposta de livre expressão veiculada por Freinet no início do século XX. Talvez o que falta à escola do século XXI, para escutar as crianças, seja o (des-)aprendizado das coisas, pois até as leis já destacam a criança-sujeito no quadro de legalidade instalada no ordenamento jurídico pátrio.

7 LENDO O MUNDO: A ROTINA, O TEMPO E O ESPAÇO

Cheia de objetivos que proporcionassem às crianças um lugar de encontros ricos

de aprendizagens e que possibilitassem a sua participação direta, sendo a oralidade considerada como uma das principais linguagens para desenvolver as interações nesse espaço, descobri, no caminhar, que muitas coisas poderiam ser feitas em favor do tempo e de um lugar chamado rotina: Entre elas:

- a – Esfregar pedras na paisagem.
- b – Perder a inteligência das coisas para vê-las.
- c – Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.
- [...]
- j – Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão...
- l – Jogar pedrinhas nim moscas... (BARROS, 2001, p. 17).

No início, um caos que gritava para a vida. Depois, partidas e silêncios que chegavam a outros lugares onde as crianças puderam interagir e compartilhar suas múltiplas leituras, vidas e histórias. Se estivesse frio, abraço com pipoca. Se estivesse quente, chuveiro, piscina, submarino e barquinho. Foram nossas experiências que ilustraram o nosso tempo, o nosso lugar. O futuro agarrou nossos pés e nossas mãos e fez estação com passados e presentes: 1, 2, 3 e já!

Vem! Pega...pega...

Figura 1: Arco-íris da amizade feito pelas crianças usando os corpos e a liberdade



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carregada de histórias, cheguei aos templos das crianças. Elas escreveram no meu diário muitas outras com falas e desenhos, cujas raízes carregam a bordo, tecendo os fios da minha estrada fundante. Não é receita, nem bula. Tem cara de novo e cheiro de coisa que não pode ser vendida no mercado. Não me atrevi ainda a dar nome. Faço-me ponte e abro as minhas grossas estruturas para “todas as coisas cujos valores podem ser disputados à distância, porque elas, sim, servem para poesia” (BARROS, 2001, p. 11).

O que parecia caos ganhou cara de festa e pintura de composição. As crianças pintaram o sete, o 1, o zero, o poema, a parede, o muro, o nada, o tudo que queriam e o que não queriam. Brincaram com a terra. A sua. As histórias foram nossas companheiras. Debaixo das mesas que viraram casas eu vi medo tremendo de medo debaixo da cama de outra casa com a lâmpada da criatividade. Vi crianças construindo barquinhos e fazendo pousos em piscinas de bolinha. A lua até veio para brilhar para sempre e aprendemos a pular corda e colorir arco-íris, o da amizade. Eu vi listas de possibilidades com as marcas da liberdade ganharem rasos e profundos voos, cheios de andorinhas e poemas, criando novas rotas desejadas e desenhadas *com-por* crianças que falam, sentem, são, desejam e sabem que a felicidade está no agora e no saber que pode ser do jeito que for. Assim seja!

Se você pode acreditar nesta história inventada? Não sei! Só sei que o “poeta conheceu os jardins do Éden”¹ e com a voz nos tocou, tateou, abraçou, acariciou...

Nós escutamos! As capas e chaves estão na porta.

9 REFERÊNCIAS

- ALVES, R. Escutatória. In: _____. *O amor que acende a lua*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ANDRADE, C. D. D.; FERRAZ, P. E. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BARROS, M. *Matéria de poesia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BEAH, I. B. *O Brilho do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). *(Com)Textos em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.
- ELIAS, M. Del C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. *Educador educa a dor*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- OLIVEIRA, Z. D. M. R. O. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, A. *Minha vó botou um ovo. Crônicas*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Contar histórias, uma arte maior. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

¹ Barão Vermelho. O poeta está vivo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-VWd6zTKBM>>.

3 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS EM UMA CRIANÇA SURDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Huxlenne Silva Soares, Universidade de Brasília (huxlennesilva@gmail.com)
- Gileade Cardoso Silva, Universidade de Brasília (cardosogileade@gmail.com)

1 RESUMO

O presente trabalho possui como problema a questão de que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, assim, como ela aprenderia e viveria a sua língua sem o acesso ao mesmo? Dessa forma, objetivo é proporcionar uma análise reflexiva de como se dá o processo de aquisição e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma criança surda por meio do uso de recursos lúdicos, como desenho e massa de modelar. Realizou-se uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso de uma criança surda em uma instituição pública de Brasília/DF, onde foram realizadas 20 observações e acompanhamentos de atividades referentes à aprendizagem da Libras. Diante disso, foi possível constatar que os recursos lúdicos quando utilizados com intencionalidade pedagógica e quando são criadas novas estratégias que visem ao seu aprendizado, possibilitaram o desenvolvimento da criança surda.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Aprendizagem da Libras. Criança surda. Recursos lúdicos.

2 INTRODUÇÃO

O contexto educacional pode ser enriquecido quando os alunos em suas especificidades

são bem acolhidos e quando a metodologia de trabalho em seu aspecto lúdico atinge todos os alunos. Dessa forma, este trabalho propõe conhecer e refletir sobre a aquisição e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma criança surda com ênfase na aprendizagem lúdica por meio de um estudo de caso. Apresento questões e soluções que contribuem pensar a Libras como uma língua protagonista, como ocorre e como deve ser a aprendizagem dessa língua, buscando compreender como se dá esse processo de aquisição e aprendizagem, objetivando melhor crescimento educacional e formação identitária de sujeito surdo.

3 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA

Ao falar sobre aquisição da linguagem, estamos significando enquanto processo pelo qual a criança adquire a linguagem, iniciando-se precocemente, isto é, a partir do momento em que o bebê começa a constituir relações com o seu meio de forma espontânea (sem intervenções). Assim, aquisição é entendida como um processo para adquirir a linguagem por meio da interação com o ambiente linguístico ao qual a criança está inserida; o oposto do modo formal e institucionalizado em que as línguas são aprendidas na sala de

aula, pois a aprendizagem relaciona-se com a recepção da informação, a sua transformação em conhecimento e a acumulação desse conhecimento mediante o exercício da memória (SCHÜTZ, 2006 apud QUADROS, 2008). Contudo a aquisição refere-se mais ao convívio humano e às situações naturais. Ao ser constantemente exposta a uma língua falada pelos pais e pessoas que a rodeiam, a criança ouve-a, repete, imita e finalmente cria as próprias frases.

Em face do exposto, a distinção entre aquisição e aprendizagem resume-se de acordo com Quadros (2008, p. 87):

O processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea. Apresenta-se o seguinte esquema que sintetiza estes dois tipos de conhecimento: ensino informal -> aquisição -> conhecimento subconsciente -> faculdade da linguagem. Ensino formal -> aprendizagem -> conhecimento consciente -> intelecto.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem das línguas de sinais mostram que o processo apresenta características linguísticas semelhantes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial. Dessa forma, Quadros e Cruz (2008) expuseram sobre a necessidade de os pais terem a consciência da importância de a criança adquirir uma língua visual, isto é, a língua de sinais, pois assim poderá se comunicar com seu filho e o desenvolvimento linguístico poderá ocorrer de forma mais adequada.

A língua de sinais caracteriza-se pela utilização da visão e do espaço, assim são línguas

visuoespaciais, diferente das línguas orais que são estabelecidas por meio do canal oral-auditivo.

É essencial pensar também no ensino da Libras para criança surda, pois, em alguns casos, a escola vai ser o primeiro ambiente onde a criança vai aprender e adquirir a Libras, então vale repensar e refletir sobre a atuação profissional educacional que está responsável pelo aprendizado dos alunos surdos.

Inicialmente, é relevante compreender que a presença de um profissional surdo é imprescindível ao desenvolvimento da criança, pois este vai contribuir, explicaram Kelman e Buzar (2012), tanto socialmente quanto na sua formação de identidade surda.

Para que ocorra a aquisição da Língua de Sinais como a primeira língua, não basta que o professor ensine a Libras, mas que o ambiente educacional também favoreça esse aprendizado:

O ambiente escolar deve ser linguisticamente rico para todos, surdos e ouvintes, professores, alunos, comunidade escolar em geral. Caso contrário, como estar incluído de fato se não há comunicação entre os pares e se as aulas continuam a ser desenvolvidas na primeira língua dos ouvintes? Ou como compreender conceitos como fotossíntese, triângulo isóscele ou aquecimento global? (KELMAN; BUZAR, 2012, p. 7).

Ao considerar essa questão, a metodologia do professor deve buscar alcançar todos seus alunos, atender às suas especificidades e proporcionar o aprendizado para todos. O professor deve assumir a postura, ou um jeito surdo de ensinar, assim cita a pesquisadora e educadora surda Gladis Perlin (2004, p. 81 apud BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 47) “um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar”. Isto é, procurar meios e estratégias que contribuam para o desenvolvimento de seu aluno.

Diante disso, o professor deve sempre buscar partir primeiramente pelo concreto, pelo

visual, para a explicação de conteúdos e realização de atividades. Na alfabetização, Quadros e Schmiedt (2006) orientaram o professor a começar pelo concreto, ou seja, objetos concretos juntamente com o seu sinal, para em seguida apresentar o desenho que deve estar associado ao objeto. Depois disso, apresenta-se o desenho da palavra do objeto inicial, para que a criança posteriormente “consiga estabelecer a relação entre o sinal e a palavra.” Assim, conseguirá “associar a palavra escrita com o alfabeto manual” (p. 43) para que, por fim, consiga identificar e ler a palavra diretamente no texto.

Apesar de explicar o ensino da Libras em função da alfabetização na língua portuguesa, este foi um exemplo de como deve ser a postura do professor referente ao seu aluno surdo. Ter a consciência de que a criança surda aprende por vias visuais, e não por vias orais e auditivas. Ser capaz não só de adaptar materiais, mas de reconstruir profundamente a sua didática.

4 A IMPORTÂNCIA DE APRENDER BRINCADO

No processo de aprendizagem-ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum propõem que esse processo seja contextualizado, que aproxime os conhecimentos da cultura infantil e propicie situações que abranjam conhecimento de mundo e das práticas sociais. Portanto, ao trazer o contexto sociocultural da criança à aprendizagem, esta concepção repousa sobre uma abordagem epistemológica acerca da realidade da criança, o brincar. Nessa direção, Benjamin (1928, p. 85 apud SOARES, p. 48) afirmava que o brincar sempre significa libertação. Esse autor retratava a criança como ser pleno, cheio de paz, que trata a brincadeira como algo sério. Assim, por meio dessa ação, a criança imagina, cria, manifesta espontaneamente suas emoções. O brincar revela quem a criança é, suas potencialidades, representa seu mundo. Desse modo, podemos considerá-lo como ferramenta

de construção do conhecimento, uma vez que, segundo Soares (2009), a brincadeira, como algo prazeroso, torna-se um tanto significativa nas memórias da criança, o que dificulta seu esquecimento, logo, conduz à aprendizagem. Corroborando as ideias da autora, Silva (2002) destacou que a criança amplia as possibilidades de conhecimento dos objetos e do mundo, visto que passa a compreendê-los e incorporá-los emocionalmente; ou seja, por meio de vivências, experiências e objetos lúdicos, atribui sentidos e significados a sua aprendizagem. No entanto cabe destacar que o lúdico pelo lúdico não garante a aprendizagem, mas, quando há planejamento e intencionalidade pedagógica para atingir determinado fim, o lúdico garante a aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, a língua de sinais requer recursos visuais e concretos, logo a ludicidade pode contribuir, de forma relevante, para o aprendizado das crianças surdas. Cabe destacar também que nem sempre as ferramentas utilizadas assumem caráter lúdico, no entanto propiciam momentos lúdicos que são eficazes à aprendizagem.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública localizada na zona urbana do Distrito Federal. Para o estudo de caso, estudamos em profundidade a vida da criança surda por meio de observações e desenvolvemos atividades usando o desenho como recurso de aprendizagem, de expressão pessoal e de conhecimento da criança estudada, como também a massa de modelar, que contribui ludicamente para a sua aprendizagem.

O sujeito pesquisado, chamado pelo nome fictício de Sara, tem 7 anos de idade, é filha única e mora com o pai e com a mãe. Foi diagnosticada como surda, nível profundo, de causa desconhecida, quando tinha um ano de idade. Começou a usar o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) na mesma idade. Aos 3 anos, realizou a cirurgia para o implante coclear (IC) e aos

4 anos foi matriculada em um Jardim de Infância público, onde a mãe foi apresentada a Libras. Então, somente aos 6 anos de idade, Sara foi para a Escola Classe onde conseguiu o acompanhamento educacional do educador social (ES)² que a ensinava Libras e desenvolvia outras atividades escolares com a ajuda da professora regente (PR).

Diante disso, pode-se inferir que a Sara teve seu primeiro contato com a Libras somente aos 6 anos de idade.

6 ANÁLISES E RESULTADOS: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA SARA POR MEIO DE RECURSOS LÚDICOS

6.1 EPISÓDIO UM: QUE ANIMAL É ESSE?

Ao ver que Sara tinha feito vários desenhos em uma folha aleatória, o ES perguntou a ela quais eram aqueles animais.

Foto 1: Desenhos de animais feitos pela Sara



A riqueza desse momento é admirável ao

² O educador social, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola, são educadores que desempenham funções nas oficinas pedagógicas da escola e promovem meios e estratégias para construção de novos caminhos para os alunos, é considerado um agente transformador.

ver que são desenhos (recurso visual), feitos espontaneamente e com significados, pois todos os animais apontados por Sara foram aqueles vistos no dicionário dos animais.

O desenho tem grande importância na aprendizagem da Libras por ser visual e, assim, auxilia na compreensão e no entendimento dos sinais, o que nos remete a Quadros e Schmiedt (2006), que defenderam que esse tipo de atividade, envolvendo desenhos, trabalha com associações, amplia o vocabulário e até explora a comunicação espontânea.

Dessa forma, percebe-se como a brincadeira, condizendo com Benjamin (1928, p. 85 apud SOARES, p. 48), em seu momento espontâneo, trouxe uma libertação para Sara, pois foram notórias sua alegria e dedicação para tentar mostrar por meio de gestos e sinais quais eram aqueles animais. Além do mais, com essa ação, Sara foi capaz de imaginar, criar, desenhar e, sobretudo, manifestar-se e expressar-se por meio da Libras. Um avanço em sua aprendizagem.

Infelizmente, um momento tão significativo não foi bem explorado e aproveitado, pois depois que a Sara contou quais eram os animais, a atividade ficou por ali, nem sequer foi reutilizada em outro momento, podendo muito bem desenhar outros animais, ou criar atividades a partir dos desenhos, como teatro, imitação dos bichos, brincadeiras que envolvam os animais desenhados.

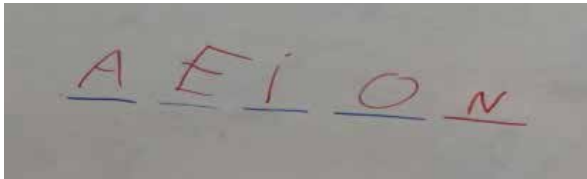
6.2 EPISÓDIO DOIS: COMPLETANDO O ALFABETO

A atividade do dia era reforçar o alfabeto em Libras na Língua Portuguesa, completando as letras de acordo com seu sinal. Um fator interessante é que, após essa atividade, depois do recreio, Sara não queria sentar, então foi feito no quadro: A _ _ _ . Vendo que era no quadro, ela se aproximou e fez sinal da letra B, para que ela escrevesse no segundo espaço, mas, ao invés disso, ela completou rapidamente: A E I O _ . Mesmo não tendo sido meu objetivo trabalhar com as vogais, foi interessante saber que está internalizado essa

atividade de completar, ainda mais as vogais, então por último fez sinal de U, ela olhando para o sinal, escreveu: A E I O N.

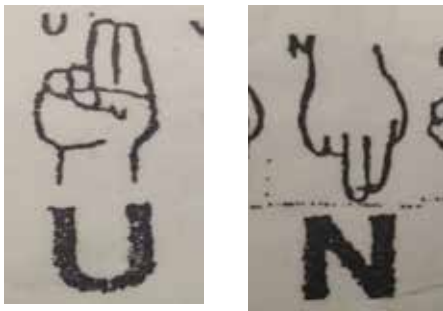
Percebeu-se uma confusão de sinais já que o sinal de U e N são parecidos, principalmente no alfabeto manual, apresentando a mesma configuração e apresentando apenas como traço diferenciador a posição (ver abaixo).

Foto 2: Atividade construída na lousa



Veja a semelhança entre os sinais.

Foto 3: Sinal da letra U e da letra N



O principal objetivo da atividade de completar o alfabeto é trabalhar o alfabeto, contudo a atividade é bilíngue por utilizar as duas línguas, contribuindo, de forma significativa, para seu aprendizado. Quando a Sara começava a se distrair com a atividade, tive a oportunidade de lhe oferecer um pote de massinha de modelar para que ela pudesse modelar as letras, ou vice versa, no caso, eu modelar a letra e ela fazer o sinal.

Foto 4: Letra T modelada na massinha



A aprendizagem da criança surda consolida-se de maneira significativa quando é ofertada a essa criança elementos lúdicos, visto que, conforme destacado no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), brincar requer uma comunicação específica; permite que as crianças aprendam conceitos e desenvolvam habilidades, além de despertar o interesse pelo aprender.

Ademais, por meio dessas experiências e com o uso de recursos lúdicos, a aprendizagem torna-se cada vez mais significativa. Sara, por meio dessa atividade, teve mais facilidade de entender que aquela letra tinha tal forma e, toda vez que se referir a ela, deveria usar seu sinal correspondente. O que é completamente diferente quando a atividade é desenvolvida por meio do exercício da memória e sem recursos visuais apropriados para a sua aprendizagem.

23

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a aquisição da Libras como processo natural e espontâneo por meio da interação com as pessoas e com o ambiente ao seu redor e entendendo a Gramática Universal como mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem por meio dessas interações, um processo implícito, podemos deduzir que a Sara está adquirindo cada vez mais a Libras. A apropriação e a compreensão dos próprios processos de aquisição da linguagem foram consolidadas e (re)significados por meio dos recursos lúdicos, tendo em vista que o lúdico expresso em materiais, como retratado no Pnaic, é um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

A pesquisadora notou que, quando Sarah fez uso de recursos lúdicos, como o desenho e a massa de modelar, expressou alegria e conseguiu concluir a atividade, pois percebeu que aquela atividade diferenciava-se das outras. Logo, esses recursos trouxeram significados e sentidos para sua aprendizagem. Assim, concordamos com o Pnaic ao propor que o lúdico é a base da aprendizagem, visto que

a criança se desenvolve nos aspectos físicos, motores, sociais e emocionais, caracterizando-se como um elemento inclusivo nas dimensões individual e coletiva, pois permite relações entre os objetos e seus pares.

Cabe destacar que, quando se trata da ludicidade, no contexto da criança e como elemento que auxilia no trabalho pedagógico, o professor precisa se apropriar desse contexto; por isso, ressalta-se a importância da formação lúdica do professor, pois o professor deve brincar e não enxergar essa ação como restrita ao espaço infantil, mas que deve se estender aos adultos. Como o professor vai compreender e mediar os processos de aprendizagens se ele não compreende como a criança pensa? A pesquisadora, como futura professora, percebeu essa importância ao propor que Sarah manuseasse a massa de modelar para compreender o alfabeto.

O lúdico é a linguagem pela qual o professor se aproxima, interage, compreende e se comunica com a criança, independente das suas especificidades, pois brincar é a língua universal de toda e qualquer criança.

8 REFERÊNCIAS

BASSO, I.; STROBEL, K.; MASUTTI, M. *Metodologia de Ensino de Libras - L1*. UFSC, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC; SEB, 2015. 112 p.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 45-101p.

_____. Paradigma gerativista de aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. *Aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 46-82.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. A Libras e a sua importância no processo de alfabetização em língua portuguesa. In: BRASIL. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, 2006, p. 25-44.

SILVA, B. A concepção da linguagem numa perspectiva inatista. *Cadernos do CNLF*, v. 12, n. 6. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008, 14 p. Encontrado em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06/01.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

SOARES, M. de F. *O jogo de regras na aprendizagem matemática: apropriações pelo professor do ensino fundamental*. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2009.

4 JOGOS DIGITAIS ADAPTADOS PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTUDO DAS HABILIDADES COGNITIVAS NO DOSVOX

- Wesley Pereira da Silva, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (wesleynh3@gmail.com)
- Antônio Villar Marques de Sá, Universidade de Brasília (villar@unb.br)

1 RESUMO

A pesquisa consiste no estudo da interação entre o aluno e os jogos digitais adaptados presentes no sistema Dosvox e no programa Jogavox. As habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a tomada de decisão, serão exploradas como objetivos do estudo, bem como as dificuldades de utilização do jogo digital pela pessoa com deficiência visual. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, o diário de bordo e gravações da tela do computador e dos rostos dos participantes da pesquisa. As informações coletadas foram agrupadas e organizadas em categorias. Como resultados parciais, identificamos as dificuldades de utilização dos jogos digitais e a relação desse tipo de jogo com a memória e a atenção da pessoa com deficiência visual. O jogo digital pode ser uma excelente ferramenta para incentivar o aprendizado e a estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Palavras-chave: Deficiência visual. Dosvox. Jogavox. Jogo digital. Habilidades Cognitivas

2 INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente em nossas vidas, ao ponto que muitas das nossas atividades são facilitadas pelo uso dos recursos tecnológicos disponíveis. O cotidiano de uma pessoa com deficiência também pode ser facilitado pelo uso das tecnologias disponíveis, mas para isso é importante que seja criada a acessibilidade necessária para cada deficiência.

A maior parte das informações que recebemos é por meio da visão e grande parte dos recursos tecnológicos é baseada nesse sentido. Quando falamos em deficiência visual, nos deparamos com a ausência total ou parcial desse sentido e a pessoa com deficiência visual fica excluída do mundo de estímulos visuais. Por isso, a importância da acessibilidade aos recursos tecnológicos que temos hoje, permitindo assim que uma pessoa cega use o seu celular e o computador. Mas para isso é preciso que, desde o início da vida escolar da pessoa com deficiência visual, ela tenha acesso aos recursos tecnológicos, aos vários jogos e recursos lúdicos disponíveis que possam contribuir com o seu aprendizado.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar as relações entre os alunos com deficiência visual e o jogo digital, identificando as dificuldades e as habilidades cognitivas envolvidas no processo.

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Muitos termos foram utilizados para se referir à pessoa com deficiência. Esses termos foram criados em função da conjuntura social da época, mas não refletiam a real e funcional situação do deficiente. Por muito tempo, foram utilizados os termos “incapacitados” e “inválidos”, para a sociedade, a pessoa com deficiência não contribuía para o mercado de trabalho, o que resultou na utilização desses termos que diminuía a existência dessas pessoas.

O termo mais adequado atualmente é “pessoa com deficiência” que, de acordo com Harber e Schwarz (2006, p. 17-18), “o termo valoriza a pessoa, a deficiência é apenas mais uma característica que a valoriza”.

Quando falamos em pessoa com deficiência visual, temos complicações técnicas em definir a deficiência visual. Essa deficiência é muito ampla, pois engloba indivíduos que possuem uma visão fraca até indivíduos que não possuem percepção de luz.

Com base na Organização Mundial de Saúde (OMS) e no Conselho Internacional de Educação de Pessoa com Deficiência Visual (Icevi), Raposo e Mól (2011, p. 295) apresentaram os conceitos de cegueira e baixa visão com um enfoque educacional:

Cegueira: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, a cegueira representa a perda visual que leva o indivíduo a se utilizar do sistema braile, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.

Baixa visão: comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e(ou) correção de erros refracionais comuns, resulte acuidade visual inferior a 20/70 ou

restringa o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. No enfoque educacional, baixa visão representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção.

3.1 JOGOS DIGITAIS PARA O DEFICIENTE VISUAL

Como pensar em um jogo digital para uma pessoa cega? Como ela poderia inserir informações e como ela terá o *feedback* do jogo digital? A resposta a essa pergunta são os jogos existentes no Dosvox. Durante a criação do sistema Dosvox, Borges (2009, p. 118) destacou “que foi importante a criação de elementos lúdicos para o Dosvox, fazendo com que durante o treinamento, um cego se interessasse sempre em voltar na próxima aula”. Então os jogos foram criados para esse sistema com o objetivo de motivar o aluno ao longo das aulas sobre o Dosvox, a diversão que um simples jogo proporciona ao aluno cego faz com que ele fique motivado para participar das aulas. Segundo Borges (2009, p. 146):

O Dosvox contém vários jogos produzidos especificamente para cegos e se tornam aliados fundamentais no ensino, pois o uso de ferramentas lúdicas compensa o peso do conteúdo teórico de computação. Muitos alunos vão à aula para terem o prêmio de, ao final, brincarem um pouco com o Jogo da Força, já que, tradicionalmente, lhe são oferecidas poucas oportunidades de brincadeira e diversão.

Junto ao sistema Dosvox versão 5.0, estão disponíveis 28 jogos divididos em cinco categorias: jogos educativos, jogos de RPG, passatempos, desafios e oráculos. Dos vinte e oito jogos, três deles não estão dentro dessas categorias citadas: jogo da força, jogo da memorização das letras e o jogo de mistura de sons. Cunha (2007) afirmou que os jogos do Dosvox usam interfaces homem-máquina

definidas para atender às peculiaridades e limitações dos deficientes visuais, e a sua implementação faz uso intensivo de vários estímulos sonoros e de poucos estímulos gráficos. O que difere um pouco dos jogos criados a partir do Jogavox. Alguns desses jogos possuem interface gráfica com o objetivo de atrair os usuários que são videntes ou baixa visão. A seguir é apresentado um quadro com alguns dos jogos disponíveis no sistema Dosvox e breve descrição sobre eles.

A pessoa com deficiência visual tem acesso a uma infinidade de jogos com recursos sonoros que favorecem a interação do jogador. Os da categoria RPG estimulam a imaginação do jogador, pois ele entra em uma história fantástica e precisa recolher objetos, alimentos, tomar decisões e explorar novos locais. Cada ação deve ser pensada para vencer o jogo, mas o prazer não está somente no fim, mas ao longo de todo o jogo, como no *Julius, o Pirata* em que se vive a aventura em busca de um tesouro.

Quadro 1: Alguns jogos do sistema Dosvox versão 5.0	
Nome do Jogo Digital	Descrição
Jogos sem categoria	
Jogo da Força	Jogo da força com síntese de voz.
Jogo da Memorização de Letras	Jogo em que é apresentada uma sequência de letras e o jogador precisa memorizá-la.
Jogo de Misturas de Sons (Misturavox)	Jogo em que é preciso encontrar a ordem do som original.
Jogos Educativos	
Jogo de adivinhar números	Adivinhação do número a partir de dicas como: o número é maior ou o número é menor.
Letravox	Jogo voltado para a alfabetização, em que é apresentado o som de um objeto para cada letra do alfabeto.
Letrix – o jogo das palavrinhas	Retorna em áudio uma palavra qualquer digitada.
Jogos de RPG	
Explorador de Caverna Colossal	O jogador deve explorar os ambientes apresentados para encontrar um tesouro em uma longa aventura.
Fuga de San Quêntin	O jogador deve ajudar um prisioneiro condenado inocentemente a escapar da prisão e provar a sua inocência.
Passatempos	
Cassino Alto ou Baixo	O jogador precisa adivinhar se a próxima carta é maior ou menor do que a anterior.
Memo Jogo (Jogo da Liane)	Jogo da memória com cartas (figuras iguais).
Desafios	
Aterrissagem Lunar	O jogador deve aterrissar o foguete na superfície da Lua.
Jogo da Senha	Objetivo é descobrir uma senha numérica escolhida de forma aleatória.
Jogo de Xadrez	Versão do xadrez em síntese de voz.
Oráculo	
Oráculo Chinês (I Ching)	Apresenta algumas orientações de vida baseadas no resultado do jogo cara e coroa.
Profeta	Apresenta algumas profecias (textos sobre atitudes) aleatórias.

Fonte: elaboração do autor.

3.1.2 JOGAVOX

Dentro do sistema Dosvox, temos o Jogavox. Podemos considerá-lo como um programa ou aplicativo dentro desse enorme sistema. O Jogavox nos permite jogar, criar e editar um jogo digital e a mais nova versão 3.0 beta 2 permite que os jogos sejam baixados para o computador pela opção “baixar”. Utilizando essa opção, os jogos serão baixados do servidor direto para a pasta Jogavox presente no computador.

De forma a organizar os jogos a partir do seu acabamento – uma visão estética do jogo –, eles foram separados em três categorias que fazem referência aos lugares da mitologia grega: Caos, Gaia e Olimpo.

O Jogavox conta atualmente com uma série de jogos. Todos, no princípio, chegam ao Caos. Enquanto um jogo se encontra no Caos, dele muito pouco se sabe. Os jogos do Caos são então devidamente avaliados e passam por possíveis correções iniciais. Uma vez tendo sido considerados adequados a seus propósitos e verificado que estão minimamente estáveis, os jogos são então transferidos para Gaia. Em Gaia eles continuam sendo avaliados e quando atingem a “maturidade” necessária exigida pelos Deuses para habitarem sua morada, são finalmente transferidos para o Olimpo.

Os jogos foram retirados do *site* <<http://www.jogavox.nce.ufrj.br/>> e também do programa Jogavox na opção “baixar”. Todos acessados no dia 4 de abril de 2016. Encontramos 19 jogos na categoria Olimpo e 26 jogos na categoria Gaia, totalizando 45 jogos disponíveis no Jogavox.

4 HABILIDADES COGNITIVAS E JOGO DIGITAL

A cognição está vinculada ao conhecimento. Nesse sentido, Matlin (2004) apresentou um conceito para a cognição e também a chama de atividade mental. A referida autora sintetiza

que a cognição descreve a aquisição, o armazenamento, a transformação e a aplicação do conhecimento. A cognição envolve uma gama de processos mentais relacionados diretamente ao conhecimento.

Com isso, os jogos cognitivos possuem a função de facilitar esse processo de aquisição, armazenamento, transformação e aplicação do conhecimento. Ramos (2013a, p. 20) destacou a importância dos jogos no desenvolvimento infantil: “o trabalho pedagógico a partir dos jogos contribui para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais lúdico e prazeroso, ao mesmo tempo em que usufrui das reconhecidas contribuições que o jogo oferece ao desenvolvimento infantil”. Atividades diversificadas que motivem o aluno devem fazer parte da rotina das salas de aula.

Neste trabalho, foi preferível a utilização do termo jogo digital no lugar de jogo eletrônico, pois o último faz alusão a todos os jogos que funcionam com energia elétrica, que não é o objeto de estudo desta investigação.

Os jogos digitais cognitivos trazem desafios que proporcionam ao aluno o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades necessárias para avançar no jogo, por exemplo, em um jogo digital de ação, o jogador necessita de atenção para desviar de objetos, pular, abaixar e atacar; necessita de habilidades para resolver problemas que envolvem abrir passagens, destrancar caixas e baús para adquirir itens valiosos.

As habilidades desenvolvidas por meio dos jogos digitais são essenciais à aprendizagem de diversos conceitos das disciplinas do currículo, nesse sentido, as habilidades não privilegiam nenhum conceito, na verdade, elas são a base para o entendimento deles. Em seu estudo, Ramos (2013b) destacou algumas habilidades cognitivas que foram encontradas na análise de alguns jogos disponíveis na internet: memória, atenção e resolução de problemas.

4.1 A ATENÇÃO

A atenção nos permite focar em algo: um objeto ou uma informação. Para Matlin (2004, p. 35) “a atenção é uma concentração da atividade mental” e complementa: “às vezes, concentramos nossa atividade mental porque nossa atenção foi atraída por um estímulo interessante do ambiente”. A observação de um objeto para identificar detalhes é uma forma de prestar atenção. Se um inseto caminha sobre o objeto e desviamos o olhar seguindo este inseto, estamos mudando a nossa atenção.

É comum prestarmos atenção naquilo que nos estimula. Mas nem sempre conseguimos nos focar nos estímulos propostos e desviamos nossa atenção para outros lugares. A atenção é um aspecto do processo perceptivo. É de suma importância para o processo de escolarização dos alunos.

4.2 A MEMÓRIA

Quando falamos em memória estamos nos referindo às informações que guardamos para utilizar nos processos do cotidiano. “A memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente” (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

Lent (2004) conceitua a memória como a capacidade de que tem o homem e os animais de armazenar informações que possam ser recuperadas e utilizadas posteriormente. Lent (2004) ainda pontua que a memória pode ser classificada em função do tempo de retenção e também quanto à natureza. De acordo com o tempo de retenção das informações, temos dois tipos de memória: a memória a curto prazo e a memória a longo prazo.

5 METODOLOGIA

Para o levantamento de informações, foi feita uma observação participante com o objetivo

de apresentar o sistema Dosvox e os jogos para os alunos com deficiência visual por meio de intervenções nos atendimentos dos professores da sala de recursos. As intervenções foram feitas pelo pesquisador. Para levantar as impressões dos alunos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a gravação de todas as ações executadas pelo aluno no computador utilizando o programa Camtasia Studio versão 8.0 da empresa TechSmith®. Trata-se de um programa gratuito para teste e, após esse período, é necessário adquirir a licença. A utilização desse programa foi imprescindível, pois, além de gravar as ações do aluno, também foi possível gravar o áudio capturado pelo microfone e o vídeo capturado pela *webcam*.

O pesquisador fez uso do diário de bordo para anotar informações que possibilitaram a organização dos arquivos gerados pelo programa Camtasia Studio versão 8.0. Também foram registradas as impressões e observações da interação do aluno com o jogo digital e da interação do aluno com o professor/pesquisador.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética de Ciências Humanas da Universidade de Brasília com o parecer favorável número 1.550.171. Todos os procedimentos éticos foram seguidos. Os nomes dos alunos foram alterados para que eles não sejam identificados.

5.1 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E RESULTADOS

O processo de criação das categorias é muito importante para a pesquisa. É neste momento que são definidos os elementos estruturadores que darão continuidade à pesquisa. Segundo Oliveira (2010), a palavra categoria está relacionada à classificação, ou mais precisamente a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador.

Para realizar a análise das informações, organizamos as entrevistas e os vídeos em três categorias. Essas categorias foram subdivididas em subcategorias. Neste artigo,

apresentaremos os resultados parciais de três subcategorias: erros nos jogos e no sistema; habilidades cognitivas: atenção e memória de trabalho.

5.1.1 ERROS NOS JOGOS E NO SISTEMA

Por se tratar de um sistema antigo, mas com atualizações que o torna compatível com a atual demanda por informação, o sistema Dosvox apresentou poucos erros de execução durante o processo de investigação. Os erros que enfrentamos estavam relacionados aos processos simultâneos de gravação e de execução do sistema. Portanto, o sistema não apresentou falhas. O que tornou a experiência dos alunos mais dinâmica,

Encontramos erros apenas em dois jogos: Jogo da Senha e Jogo do Cassino. Tais jogos não retornam informações precisas, o que dificulta atingir o objetivo e vencer. Ao apresentar erros, o jogo retira a esperança de ganhar. Segundo Muniz (2014, p. 35):

Numa outra perspectiva, em relação ao critério da incerteza do resultado, afirmamos que a permanência do sujeito na atividade, assim como o desenvolvimento de suas ações cognitivas e sociais, são consequências diretas de sua crença na probabilidade, ao menos relativa, de ganhar a partida, mesmo que seja mínima. Quando o resultado não deixa mais margem de dúvida para um ou mais jogadores, o sujeito não participa mais da atividade da mesma maneira de quando o resultado era uma incerteza.

No período de exploração livre, um aluno jogou o Jogo da Senha. Ele tentou identificar a sequência escolhida, mas o jogo retornava informações diferentes para os números escolhidos. O aluno tentou jogar mais de uma vez, mas, como não estava compreendendo as informações que o jogo retornava, achou melhor parar de jogar, pois perdeu a esperança na possibilidade da vitória. Huizinga

(2014) apontou a incerteza como uma das características gerais do jogo. A atenção ao jogo e a destinação do tempo para ele só ocorrerá se o jogador acreditar que possa ser o vencedor.

5.4.2 HABILIDADES COGNITIVAS E O JOGO DIGITAL

O estudo das habilidades cognitivas focou na interação do aluno com o jogo digital. A partir das respostas dos alunos, identificamos as habilidades em destaques na visão do aluno para cada jogo.

5.1.2.1 ATENÇÃO

O jogo digital atuou como um estímulo do ambiente para atrair a atenção do aluno. No caso do nosso estudo, os jogos fizeram uso dos estímulos sonoros para chamar a atenção dos alunos com deficiência visual. Tais estímulos permitiram aos alunos uma imersão ao ambiente do jogo.

Alguns dos jogos utilizados no estudo podem desenvolver a atenção na opinião dos alunos. Isso pode ser percebido a partir das entrevistas.

Jogo da Memorização das Letras

Fale um pouco sobre esse o jogo que acabou de jogar.

Ele ajuda e prestar mais atenção. Gostei do jogo, mas como eu tenho dificuldade com o teclado ficou um pouco difícil (Joana, 19 de abril de 2106).

Fuga de San Quêntin

Quais as dificuldades que você encontrou no jogo?

A dificuldade de digitar. Eu sou muito distraída e precisa de atenção, tipo apagar a lanterna, fala sério, sai com

a lanterna acesa, tipo preste mais atenção (Joana, 20 de junho de 2016).

Aterrissagem Lunar (Alunisagem)

Fale um pouco sobre esse o jogo que acabou de jogar.

É muito complexo você tem que prestar atenção em muita coisa, não é só em um detalhe. Você tem que ligar uma coisa na outra em pouco tempo. Haja lógica (Maria, 16 de maio de 2016).

Em seu estudo sobre os jogos cognitivos eletrônicos, Ramos (2013a, p. 26) apresentou alguns comportamentos esperados para o desenvolvimento da atenção: “a) a maior capacidade de se manter focado após a realização da atividade com os jogos; b) aumento do tempo dedicado a uma mesma tarefa e c) capacidade de responder adequadamente ao que é perguntado e solicitado”.

Utilizando esse referencial e focando apenas na interação do aluno com o jogo digital, observamos apenas o item b) aumento do tempo dedicado a uma mesma tarefa.

Ao longo do processo investigativo, nos deparamos com problemas que provocaram a ausência de alguns alunos.

Os alunos estavam livres para desistir do jogo e partir para o próximo. O tempo destinado ao jogo foi controlado por eles. Portanto, alguns jogos não foram jogados pelos alunos por desistência deles. Também ocorreram erros em que o jogo fechou e o aluno achou melhor ir para o próximo jogo.

Utilizando as informações da tabela anterior, construímos a tabela a seguir que mostra o aumento do tempo dedicado ao jogo em porcentagem. Foram retiradas as informações dos alunos que faltaram, dos alunos que desistiram e dos alunos que tiveram algum problema com o jogo.

Tabela 1: Aumento do tempo de jogo dos alunos

Jogo	Jogo da Memori-zação das Letras	Fuga de San Quêntin	Aterris-sagem Lunar
Aluno			
Eva	45%	–	–
Isa	25%	8%	3%
Joana	61%	-12%	–
Túlio	–	9%	43%
Túlio	28%	–	101%

Fonte: elaboração do autor.

Podemos observar no Jogo da Memorização das Letras uma uniformidade no aumento do tempo dedicado ao jogo. Os alunos iniciaram no nível mais básico e, a cada novo nível, exigia um tempo maior. Isso prendeu a atenção deles ao longo do tempo de jogo. Isso ocorreu porque os alunos focaram a sua atenção na sequência de caractere apresentada pelo jogo e, cada vez que o jogador acertava a sequência, um novo caractere era adicionado a ela, aumentando assim o nível de dificuldade. Matlin (2004) apresentou que concentramos a nossa atividade mental porque temos o objetivo de prestar atenção a algum estímulo, como, por exemplo, a fisionomia de determinado amigo localizado em uma multidão.

A partir das observações e das entrevistas, percebemos o quanto os alunos ficaram focados durante a exploração dos jogos, principalmente dos jogos citados. Cada um desses jogos utilizou uma peculiaridade para atrair a atenção do aluno. Além disso, forneceu recursos para que a atenção fosse instigada durante o tempo de jogo.

5.1.2.2 MEMÓRIA DE TRABALHO

A memória de trabalho é a memória em que alocamos informações imediatas e momentâneas. Nos jogos digitais, essa memória é muito utilizada, pois as informações fornecidas pelo jogo são instantâneas. Um bom exemplo desse fato é o jogo da Aterrissagem Lunar. Nele o jogador é informado dos dados da velocidade, da altitude e da quantidade de combustível, mas, a cada segundo, esses dados

se modificam, fazendo necessário armazenar na memória de trabalho outras informações mais atualizadas do jogo.

Na opinião dos alunos, dois jogos podem auxiliá-los no aprimoramento da memória:

Fale um pouco sobre os jogos que jogou.

O Jogo da memorização das letras eu achei muito bom, porque eu sou ruim de memória, então ajudaria bastante. Eu acho que melhoraria a minha memória, ajudaria a decorar várias coisas (Isa, 24 de março de 2016).

Analisamos a quantidade de informação que os alunos conseguiram guardar para cada um desses jogos. Procuramos identificar um possível aumento na quantidade de informação armazenada à medida que os alunos avançaram no jogo. De acordo com Matlin (2004), alguns pesquisadores argumentaram que as lembranças da memória de trabalho são frágeis e que poderiam perder-se em cerca de 30 segundos, a menos que fossem repetidas.

A repetição é essencial para a manutenção da informação na memória de trabalho e o deslocamento para a memória de longo prazo. O Jogo da Memorização das Letras apresenta uma sequência de caractere que é acrescida de mais um caractere à medida que o aluno acerta a sequência anterior. A cada nova jogada, os caracteres são repetidos e é adicionado mais um. Com a repetição, o jogo reforça a sequência apresentada ao aluno.

A partir das jogadas dos alunos, construímos a tabela a seguir que indica a quantidade de caracteres memorizados por jogada. A quantidade de vezes que os alunos jogaram o Jogo da Memorização das Letras não foi delimitada pelo pesquisador. Os alunos ficaram livres para jogar mais de uma vez. Utilizamos as três primeiras jogadas, excluindo aquelas que o aluno errou por motivos que não estavam relacionados com a memória, como, por exemplo, a digitação de uma letra errada por desconhecimento da posição das teclas do teclado.

Tabela 2: Quantidade de caracteres memorizados pelos alunos

Jogo da memorização das letras			
Aluno	Jogada 1	Jogada 2	Jogada 3
Eva	5	6	9
Isa	6	5	4
Joana	3	8	-
Maria	5	5	10
Túlio	8	11	8
Túlio	5	8	9

Fonte: elaboração do autor.

Percebemos uma evolução na quantidade de caracteres memorizados pelos alunos. Quatro dos seis alunos que participaram da pesquisa aumentaram significativamente o número de caracteres memorizados. As sequências apresentadas pelo jogo não foram tão simples, apresentamos alguns exemplos: “0044y59b9t”, “au557ao”, “ua0e822715” e outras.

A cada jogada, os alunos conseguiram armazenar uma maior quantidade de informação. Ou seja, a atenção ao jogo tornou-se maior, aumentando a quantidade de informação memorizada. De acordo com Lent (2004), a retenção das informações nem sempre é permanente, sendo muitas vezes temporária. Mesmo os alunos acertando a sequência apresentada, segundos depois eles não lembravam mais dela. As informações apresentadas ficaram na memória de trabalho e não foram para a memória de longo prazo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos disponíveis no Dosvox são jogos acessíveis desde a sua criação, atualmente existem os audiojogos, que são basicamente a sonorização dos jogos digitais disponíveis e os comandos são dados pelo teclado. Iniciativas como essa nos fazem perceber que a sociedade como um todo está se preocupando em incluir as pessoas com deficiência visual. A ludicidade faz parte da verdadeira inclusão que deve existir na sociedade. A acessibilidade nos jogos digitais proporciona ao deficiente visual o acesso à diversão que esses jogos proporcionam.

A infinidade de sons que podemos criar e gravar para utilizar na criação desses jogos auxilia no desenvolvimento da imaginação dos jogadores cegos, a inserção de um barulho de água, de vento, de chuva pode evitar a utilização da descrição desses sons, o que torna o jogo mais atraente, divertido e principalmente acessível. O excesso de descrição está presente em muitas atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, e isso é fator que gera o desânimo e, para uma atividade lúdica com objetivo de motivar, é preciso que sejam retiradas ou minimizadas tais descrições.

A ludicidade presente nos jogos digitais adaptados para a pessoa com deficiência visual proporciona um aprendizado de forma mais prazerosa. O ato de jogar exige do jogador diversas habilidades cognitivas. O desenvolvimento dessas habilidades cognitivas, como a atenção e a memória de trabalho, pode ocorrer sem o jogador perceber.

As informações analisadas permitiram identificar jogos que exigem mais de determinada habilidade cognitiva. O estudo apresentou resultados parciais sobre as habilidades cognitivas: atenção e memória de trabalho.

Identificamos um aumento do tempo dedicado às atividades propostas. Os alunos gradativamente aumentaram o tempo destinado aos jogos. Também foi possível identificar maior quantidade de informações guardadas na memória de trabalho.

7 REFERÊNCIAS

BORGES, José Antônio dos Santos. *Do Braille ao Dosvox: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Coppe, 2009. XVI, 327 p. Tese (Doutorado)—UFRJ/ Coppe/ Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, 2009.

BORGES, José Antônio dos Santos; PAIXÃO, Berta Regina; BORGES, Sônia. *Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador*. Disponível em: <intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/dedinho.doc>. Acesso em: 19 ago. 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad.: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Erica Esteves. *Jogavox: ferramenta e estratégias para construção de jogos educacionais para deficientes visuais*. Dissertação (Mestrado em Informática)—NCE/IM/UFRJ, 2007.

HARBER, J; SCHWARZ, A. *População com deficiência no Brasil: fatos e percepções*. São Paulo: Febraban, 2006. Disponível em: <www.febraban.org.br/Arquivo/Cartilha/Livro_Popula%EAo_Deficiencia_Brasil.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad.: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2014.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, p. 89-112, 1989.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Atheneu, 2004.

MATLIN, Margaret. W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Brincar e jogar: enlces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 19-32, 2013a.

_____. *Jogos cognitivos eletrônicos na escola: exercícios e aprimoramento dos aspectos cognitivos*. 2013b. Disponível em: <www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/Jogos%20cognitivos%20eletr%C3%B4nicos%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

RAPOSO, Patrícia Neves; MÓL, Gerson de Souza. A Diversidade para Aprender Conceitos Científicos: a ressignificação do Ensino de Ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MALDANER, Otavio Aloisio (Org.). *Ensino de Química em Foco*. Ijuí: Edunijuí, 2011.

SÁ, Antônio Villar Marques de; ROCHA, Wesley Rodrigues. *Xadrez, uma questão de visão: orientações para ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual*. Brasília: Liber Livro, 2015.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

5 A RODA DE CONVERSA COMO FONTE DE ESCUTA: LENDO O MUNDO COM AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

- Ivete Mangueira de Souza Oliveira, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (ivemangueira@gmail.com)
- Maria Alexandra Militão Rodrigues, Universidade de Brasília (alexandrarodrigues57@hotmail.com)

1 RESUMO

Pesquisa apresentada como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília (UnB), que traz a roda de conversa como lugar de encontros e reflexão no cotidiano da educação infantil no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica. Fundamenta-se na epistemologia qualitativa, tem aporte teórico nas ideias de Vygotsky, dialogando com outros teóricos e a poesia. Aconteceu numa escola pública do Distrito Federal e os instrumentos utilizados para construção interpretativa foram as rodas de conversa, contação de histórias, desenho e brincadeiras registradas no diário de bordo, filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. Revelou a importância da roda de conversa como espaço de descobertas e possibilidades no mundo da educação infantil, pois, quando realizada como prática dialógica, pode contribuir para ressignificar modelos educacionais a partir das potencialidades, necessidades e fala espontânea das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Roda de conversa. Narrativas.

2 ABRINDO AS PORTAS DOS CASTELOS PARA TECER UMA RODA COM-POR CRIANÇAS NUMA TERRA DE GIGANTES

Cheguei à escola. Era hora de entrar e o gigante que não era gigante, mas que se achava gigante entrou na sala, encontrou gentes e, sentindo-se perdido, tropeçou e caiu sobre as montanhas de receitas e técnicas recomendáveis que carregava como matéria obrigatória. De repente uma luz. Era uma janela. Pensou em fugir. Olhou de verdade ao redor e viu crianças. Poderia devorá-las, mas resolveu parar e escutar os silêncios que enchiam aquele lugar. Primeiro botou a mão na cabeça e ouviu seu coração e se pôs a dançar ao som de um turbilhão de histórias, ideias, palavras e movimentos que se vestiam com vestidos elegantes chamados vida. Tudo começou pela escolha: uma turma de segundo período com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Para minha surpresa e contrariando todas as minhas expectativas, essas crianças chegaram à escola caladas. Chegaram, sentaram à mesa e ficaram quietas. Convidadas para fazerem uma roda preferiram ficar em suas cadeiras. Incentivadas a falarem, pediram atividades escritas. Isto mesmo, aquelas atividades

xerocadas. Toda a espontaneidade vista e vivida com as crianças de primeiro período (4 e 5 anos) se negava a manifestar-se. Suas expressões denunciavam estranhamento ao poder que lhes era dado para falarem e se expressarem, e tudo levava a crer que não entendiam aquele momento como um ato que procurava valorizá-las e colocá-las como protagonistas das ações.

Voltei para casa com o coração nas mãos buscando direção, ideias e as chaves para abrir as portas daqueles castelos. Cheia de perguntas e reflexões peguei minha vontade de voar, botei a minha escuta em sintonia com o fogo da imaginação e fiz um chá de fantasias. Bebi. Parecia louca. Estava. Peguei uma panela e experimentei uma receita de aventuras e brinquei com os ingredientes: tinta, água, terra, caquinhos, folhas, areia, história, gotinhas de orvalho da manhã, histórias e sereno da noite. Eros uma vez. Tinha gosto de infância. Ofereci. As crianças provaram e quiseram mais. Desceram de suas cadeiras. Suas mesas viraram casas, Chapeuzinho Vermelho virou Chapeuzinho Amarelo, a Joanelinha diferente ganhou um casaco preto e virou *dark*. Cinderela não quis saber de sapatos de cristal, fez um com flores lá do jardim de sua casa e foi para Paris brincar de pular corda. Lençóis de cama estamparam o varal de brincadeiras e jogos; histórias foram criadas; anjos visitaram as casas das vovós que guardam as chaves das portas do céu e um sítio com maçãs vermelhas e queijo com gosto de lua foi feito por mãos de meninas e meninos que estavam escondidos, só esperando a bruxa abrir as portas dos castelos presos nos quadrados.

3 DESVENDANDO MISTÉRIOS NAS FONTES CORAJOSAS

Às crianças, as palavras. Palavrinhas e palavrões. O convite foi sendo desenhado por elas e com elas. E foi assim, narrativas de todos os gostos e jeitos fazendo meninas e meninos de palavras em uma roda *com-por* crianças que se tornou sagrada, dinâmica,

flexível e com gosto e vontade de criança. Um tempo que se fez com a palavra, afeto, sentir, ser, disponibilidade, fazer, corpo, histórias, narrativas e com a marca de que toda hora poderia ser uma boa hora “para comemorar a passagem de uma alegria derradeira³”.

Para Cerqueira (2011), aprender/ensinar só faz sentido se na sala de aula formos capazes de perceber e escutar além do que foi dito. Que o diálogo seja o caminho para as aprendizagens férteis e significativas. Como nos ensinou Freire (2013, p. 13), que esse caminho seja regido pela *amorosidade*, em que a grandeza e a inteireza dos seres humanos estejam presentes.

Em Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2010, p. 29), encontramos:

É na interação social que a criança entrará em contato com o outro e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico. Ele parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social, ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

E assim, considerando a importância das interações sociais, das narrativas, sobretudo a oral, os espaços foram criados para que as crianças falassem, explorassem suas narrativas, brincassem de palavras e histórias, recriassem, escutassem, contassem, não contassem se não quisessem, para que se exercitassem como sujeitos históricos, críticos, sociais, políticos e participativos.

³ Luzia. Música de Teka Simon e Clara Mendes. Dedicada a Dona Luzia Francisca da Conceição, moradora da Comunidade Quilombola do Sítio Histórico Kalunga. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sI08eRvxy1c>>.

4 POR QUE A RODA?

Porque é viva, desafia, problematiza. Nela podemos dar as mãos, olhar olho no olho, falar, dialogar, escutar, nos tocar, nos sentir. Um espaço que pode ser concebido muito mais do que uma simples e organizada disposição circular dos participantes, e, neste caso, essencialmente carregado de intencionalidades e onde se buscou escutar e refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no movimentar do cotidiano da educação infantil e contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante à importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade.

Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014, p. 3), afirmaram que:

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos participantes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida.

Aos poucos e no tempo de cada uma, foram se abrindo e construindo relações. Expressaram muitas vezes com palavras e gestos de estranhamento, surpresa e até agradecimentos, quando me sentava ao lado delas para brincar na areia, lanchar à mesa com elas, dividir o lanche, dizer sim aos desejos e vontades mais simples, como brincarmos ao ar livre, tomar banho no chuveiro lá do parquinho, vestidos ou não, brincar com os nossos nomes fazendo poesia no chão, no papel, na parede, ou vestirmos roupas de palhaço sem compromisso algum. Por puro prazer e colher

sorrisos. Aprender vivendo que o dia, o céu, a casa, a flor, o sol... podem ser coloridos com as fantasias e as cores que a gente quiser.

Leite (2013, p. 5), ao lançar um olhar sobre as situações narrativas que envolvem crianças, apontou para o caminho do humano, em que a criança é sujeito social e histórico e assim nos orientou:

Na perspectiva da formação social da consciência pelo indivíduo, o pensamento vai sendo produzido graças às várias oportunidades que cada indivíduo tem para participar de diálogos com outras pessoas. Tais diálogos sociais caracterizam-se por envolver uma interação dos parceiros que tentam coordenar suas ideias, argumentos e significações. [...]. Portanto, se a criança não tiver oportunidades para interagir, dialogar, confrontar pontos de vista, ela não estará suficientemente preparada para exercer seu pensamento e sua expressão.

Oliveira (apud CERQUEIRA, 2011, p. 39) propôs:

que o profissional da educação infantil deve acolher, integrar e orientar as crianças e que a escuta deve nortear o planejamento e as suas práticas, tendo a clareza de que possibilitar essas interações significa ser coerente com o entendimento de que o saber não está só com a professora ou com o professor. E que para educar para a liberdade e autonomia, é preciso trabalhar com as histórias das crianças, suas raízes culturais, suas memórias.

Freire (1997, p. 60), em uma de suas cartas aos professores, dizia:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor

mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate.

No início, um silêncio trazido, carregado, aprendido e oprimido. Paralisante. Depois um silêncio caminhante, de vontade. Com formato de bate-papo, vivências, segredos, medos, alegrias, tristezas, preferências, silêncios ganharam gosto da infância. “A infância é um presente da imaginação, embrulhado em papel da mais fina seda. Ela chega convencida de desejos, repleta de possibilidades com as quais só no início da vida somos capazes de conviver plenamente” (RODRIGUES, 2007, p. 39).

38

5 ENTRANDO NA RODA – RELATOS E REFLEXÕES ACERCA DE FALAS E DIÁLOGOS DAS/COM AS CRIANÇAS

Ainda era um tempo de muitas incertezas, inseguranças e também de muitos conflitos. No plano de aula: Aprender sobre as cores e o corpo (indo além da cabeça, ombro, joelho e pé). Proposta do dia: escolher um menino e uma menina para desenhar o corpo chamando atenção para o esquema corporal.

Quebrando o protocolo, resolvemos dançar, nos tocar, nos sentir, sentir o outro e brincar com os nossos corpos e com o corpo do outro. Decidimos ficar no espaço do jeito que quiséssemos. Ficamos! Uns de pé, uns deitados, outros sentados no chão. O chão coberto por um tapete e muitas almofadas. Música escolhida a dedo, por eles. Toques e toques em si mesmo. Depois no outro. No começo, dificuldades de tocar-se e tocar o outro. Depois, cosquinhas e risos enchem a sala por descobertas e sensações. Neste dia, seguindo a receita de fazer o esquema corporal de uma criança desenhando a outra

numa folha de papel, as outras crianças que não tinham sido desenhadas disseram que também queriam seu corpo desenhado. Perguntei como poderíamos fazer e eles prontamente disseram: Pega mais papel e cada um escolhe um amigo e desenha. Simples assim! Nesse momento, aproveitei e sugeri juntarmos os papéis para desenharmos todos juntos, assim ficaríamos juntinhos para sempre. Adoraram a ideia e partimos para a ação. Juntamos cartolinas brancas, contamos qual era o total da turma e descobrimos quantas folhas iríamos precisar, emendamos com fita crepe e nos organizamos para saber quem iria desenhar quem. Todos encontraram seus pares. Eu te desenho, você me desenha. E foi assim. Corpos desenhados, e do jeito que queriam (retos, tortos, enrolados, abraçados, braço para cá, perna para lá, cabeça para cima, cabeça para baixo, olhando para o lado, para frente, uns sobre o outro...), o painel ficou pronto com figuras interessantes e cheias de formas que encheram os olhos e as mãos das crianças de desejos. Resolvemos pintar com liberdade para usar a cor que quiséssemos e com poder para escolher a figura que quiséssemos. Com toda essa motivação, elas decidiram usar pincéis. Aproveitei para lembrar sobre nossas experiências com as cores e que agora poderíamos explorá-las e criarmos outras. Poderíamos começar pelas primárias, seguir pelas secundárias e, num terceiro momento, pelas que conseguíssemos criar a partir das secundárias (as terciárias). O painel ficou maravilhoso e ficamos todos a admirá-lo. Então, resolvemos dar-lhe um nome. Vários nomes foram sugeridos. Fomos para votação. Arco-íris da amizade foi o vencedor. Ao defender sua ideia, a criança que sugeriu o nome disse que a amizade estava dentro dele junto com as cores. Uma prova de que, usando as mais diversas linguagens, as trocas, a palavra e o respeito à voz de cada uma, as crianças são capazes de se auto-organizar, se conhecerem mais, ampliarem seus conhecimentos e também as relações de confiança. Uma prova de que escutando a criança podemos ser mediadores fazendo do espaço escolar um lugar de diálogo, experiências e aprendizagens significativas e prazerosas para as crianças e para o professor.

O que fizemos com o painel? Pedimos para a coordenação da escola fixar em um local onde as crianças pudessem ver. Foi incrível a reação das crianças quando viram o painel exposto no corredor da escola, um lugar de passagem de todas as crianças, profissionais e famílias. Elas abraçaram a parede abraçando os abraços.

Movidas pelo desejo da descoberta e curiosidade, as crianças participaram ativamente e interagiram entre elas durante todo o processo, experimentando conhecimentos, trocando informações, jeitos de fazer, modos de se organizarem, criarem, testarem e abriram portas para desafios mais complexos. A arte coloriu todas as ações como um conhecimento que pode ser abordado e vivido na conjunção das ações de leitura de imagens, realidades, vivências e fazer artístico.

Assim, a sala de aula bebeu direitos humanos e banhou-se de prática vivida.

Figura 1: Esquema corporal: brincando com o corpo, tinta e outras linguagens



Figura 2: Corpos juntos – produção coletiva e legenda dada pelas crianças



Figura 3: Momento em que as crianças viram o painel no corredor da escola



5.1 VOCÊ TEM MEDO DE QUÊ? COMO VOCÊ ENFRENTA O SEU MEDO?

O medo entrou na roda de conversa e em outros espaços da escola várias vezes. Essa frequência e tensão demonstradas pelas crianças me impulsionaram para buscar obras literárias para discutirmos o tema e encontrarmos juntos formas de enfrentar o medo. Uma das histórias contadas foi a história da *Chapeuzinho Amarelo*, do Chico Buarque, que, de forma divertida, enfrenta o medo que tem do lobo mau. Conversamos sobre a história e cada um falou sobre o seu medo. Dessa experiência, restaram receitas das mais criativas para enfrentar medos: desenhos,

trava-línguas, cantigas e uma fogueira para queimar medos, onde cada um deu bronca no medo e o jogou na fogueira.

Segundo Leite (2013, p. 3), é na infância que

[...] as matrizes afetivas e sociais e o universo imaginário estão em processo de construção e frequentemente concretizam-se no medo do escuro, da morte, “das almas de outro mundo”, das bruxas, etc. Esses medos e também a admiração por personagens e heróis, são manifestações de identidade cultural, que não são individuais, mas expressam um universo coletivo de valores e crenças situado espacial e temporalmente. [...] e que a leitura de histórias é um momento em que a criança pode constituir o não diretamente observado, conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores e costumes de outras populações situadas em outros tempos e lugares que não o nosso. Assim, ela conhece melhor a sua própria forma de pensar, o modo de ser do grupo ao qual pertence.

40

MEDO

ESCURO



COMO ENFRENTO

O sol ficou escuro, a lua veio e ficou para sempre!
Frozen Elza – 5 anos

MEDO

VAMPIRO DEBAIXO DA CAMA



COMO ENFRENTO

Eu não gosto de você! Não quero você debaixo da minha cama.

Ela foi embora triste. Agora ela está dormindo em outra casa.

Frozen Ana, 5 anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei aos castelos montada no cavalo da curiosidade e com o coração cheio de espanto e desejos de escutar. Com minhas lentes ver-melhor peguei caldeirão, botei amorlancia, versos, histórias, matemágica, folhas, barulhinhos, terra, água, vento, cores e pedrinhas e ofereci como elixir para meninas e meninos que perderam a língua. Beberam com gosto e nunca mais pararam de falar. Acrescentamos a dança, a festa, e até as coisas que não gostávamos e fizemos bolo de farinha na brincadeira de casinha lá no parquinho preferido: o de areia. Servimos em pratos decorados com desenhos feitos na hora: pazinhas, terra molhada, grama, tampas de garrafas e pílulas cintilantes com cantigas de ninar. Os animais foram convidados para entrar, entraram e pariram porquinhos e as árvores brotaram de giz de tintas vermelhas

maças e tamarindos azuis. Saiu livro, que voa feito pipa, publicado e ilustrado com cara de avô, avó, lua e casinha do *SER*-tão. Dentro dele tem menino e menina que escrevem com a língua solta. Dançamos no chuveiro e nadamos com barquinhos no submarino da imaginação e da fantasia. Os corpos viraram barcos e as roupas arara. A piscina de bolinha se fez mar com viagem no tapete feito e decorado com mãos e vontade de ficar mais. Até briga de amor lá na rua, na esquina da casa da vizinha foi contada e amarrou o coração de meninos e meninas que transformaram as diferenças em cadernos de poemas escritos com as letras do abc perigoso (2008) e os numerais da Ruth (2013), mostrando que um mais um é sempre mais que dois. Fizemos pontes entre as casas, elas não tinham grades, só janelas e portas, e a chave é a mesma que abre a portinha do céu. A família entrou. Passeou por toda a casa, trouxe retrato e perfume de Deus. Lá, nesta Casa de todos, tem desejo de sorvete todo dia, o suco é feito na hora e o brigadeiro de chocolate tem gosto de nuvem que carrega um palhacinho engraçado e uma menina divertida que aprendeu a brincar com o medo. No laboratório de ciências, inventam porções do amor para ensinar a não magoar as pessoas e descobrir mais e mais cores nos tubinhos coloridos. Tem esmalte com as cores do arco-íris e batom vermelho para meninos e meninas pintarem as unhas e a boca do céu. A amizade e a liberdade estão lá dentro. Na cozinha tem *chef* que usa maquiagem, brinca de bambolê e faz pratos maravilhosos com sabor de peixe inventado retirado lá do fundo do rio, onde mora a Iara cantadora. Tem lobisomem e rato apaixonados pela lua que, quando brigam, são levados para um conselho criativo e decidem com uniduniSER quem vai para o pátio. A assembleia decide ir para o jardim e todos fazem piquenique de histórias com bolinhos de chuva feitos com segredos da Luzia mãe. O palhaço tem um ônibus que leva todos os passarinhos para esticar horizontes. Levantam voos à hora que querem. Tem uns que custam à terra descer, são feitos de poesia. Cadeiras e mesas são cabanas de piratas e meninas que constroem circos com ciganos lendo a

sorte com bilhete da telessônho: o prêmio é algodão-doce e pão de queijo feito com queijo da lua trazido das galáxias pelos astronautas, só eles podem ir até lá. Separação na Casa só se for para os pés acharem o caminho e os peixinhos voltarem para o lago e os sapos para o jardim. As férias dessa trupe é pular corda em Paris com vestidos verdes e sapatos que voam. A professora vai junto como com-VIDA-da para aprender que aprender é também ensinar e que ensinar é também aprender. Nesse planeta, os seres querem saber porque o céu é azul e o “nome das coisas transforma-se magicamente, como camaleão encantado: na mesma palavra, mil matizes afetivos, diferentes expressões do mesmo ser, de diversas culturas, línguas, contextos, idades, sexos, percepções” (RODRIGUES, 2004, p. 16). Tem as cores e cheiro de criança que faz xixi nas pernas e sorri porque não deu tempo de avisar, a brincadeira de pega-pega era mais legal e não podia ser deixada para depois. O refeifestas é uma astronave móvel, um lugar de juntos encher a barriga porque fome ninguém pode sentir. Caso alguém se descuide, o lembrete diz que o sal da terra se multiplica para “recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois” (GUEDES, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=irTKizOHmxU>>).

O que aconteceu com a bruxa? Desceu de sua montanha de obrigadoriedades e entrou, bebeu, cantou, dançou, brincou. Todos os dias tomava um aperitivo feito de poesia que a deixava do tamanho das crianças. Vestia-se de afetos e botões coloridos que falavam quando algum ingrediente sem sabor insistia em querer compor a poção do dia. Carregava lembretes em seu caderno de orelhas gigantes de menina que ela reencontrou lá no parquinho de sua infância que era para lembrar que as palavras são brincantes e tem a liberdade como fio. Em suas mãos carregava uma chave com letras girafais escrito: ESCUTA, que era para iluminar diretrizes e caminhos que iam se compondo com as mais fantásticas surpresas e emoções.

A roda está aberta! Pode entrar, diz o bilhetinho pendurado no coração.

7 REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). *(Com)Textos em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.

FREIRE, P. *Professora sim; tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. *Pedagogia da tolerância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAIMAN, N. *O alfabeto perigoso*. [S.l.]: Rocco, 2008.

LEITE, R. S. *Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas*. Disponível em: <<https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2013/04/situac3a7c3b5es-narrativas-prc3a9-escolas-regina-escarpa-leite.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. O. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. *O nome das coisas*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Minha vó botou um ovo*. Crônicas. Brasília: Thesaurus, 2007.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S. *Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Sala da Amarelinha (n. 2)

Moderação: Américo Junior Nunes da Silva

6. A literatura infantil e o juízo moral

*Ana Carolina Sousa de Carvalho; Virgínia Honorato Buffman Borges;
Maira Vieira Amorim Franco; Otilia Maria A. N. A. Dantas*

7. A arte de contar histórias: 20 anos de formação continuada nas oficinas pedagógicas do Distrito Federal (1996 a 2016)

Aldanei Menegaz de Andrade

8. O professor de creche e a construção da autonomia infantil

*Paloma Pereira da Silva; Virgínia Honorato Buffman Borges;
Maira Vieira Amorim Franco; Otilia Maria A. N. A. Dantas*

9. Ludicidade e a formação do professor

Clara Rosa Cruz Gomes

10. O teatro na prática da leitura: uma mediação entre a psicologia e a arte-educação nos anos iniciais do ensino fundamental

José Nildo de Souza

11. Percebendo a música e vivenciando a dança no método ‘O Passo’

Thais Felizardo Resende

6 A LITERATURA INFANTIL E O JUÍZO MORAL

- Ana Carolina Sousa de Carvalho, UnB/Curso de Pedagogia (annacscarvalho@gmail.com)
- Virgínia Honorato Buffman Borges, UnB/PPGE/Mestrado em Educação (virginiahbuffman@gmail.com)
- Maira Vieira Amorim Franco, UnB/PPGE/Mestranda em Educação (maira.vaf@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, UnB/FE/ Professora (otiliadantas@unb.br)

44

1 RESUMO

A literatura infantil sempre foi parte do cotidiano escolar de toda criança, principalmente daquelas que estão cursando a Educação Infantil. Assim, verificamos que a literatura infantil é um elemento importante para o processo de formação da criança. Partindo deste pressuposto, este trabalho visa analisar a relação entre a literatura infantil e o juízo moral da criança, por considerar que a literatura infantil, atrelada ao aspecto pedagógico, pode trazer benefícios para o desenvolvimento moral dos alunos da Educação Infantil. Para a realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica com base no estudo dos seguintes autores: Cadermatori (2010); Faria (2012); Mallmann (2011); Zilberman, (2003); dentre outros. Os resultados apontam que o ato de ouvir histórias possibilita às crianças a construção da linguagem bem como a sua formação moral, tendo em vista que, por meio da literatura, é possível trabalhar ludicamente vários sentimentos mesclando realidade e fantasia.

Palavras-chave: Literatura infantil. Ludicidade. Moral.

2 INTRODUÇÃO

A literatura possibilita ao homem experimentar diversas emoções e sensações, além de uma diversidade de conhecimentos históricos, sociais, existenciais e éticos (FARIA, 2012). Na Educação Infantil a Literatura Infantil mobiliza a criança para vivenciar situações especiais que contribuem para o seu crescimento e seu desenvolvimento social e moral.

A Literatura Infantil, na Educação Básica, em especial na Educação Infantil, deve ser implementada para fins educativos. Para além da fruição, a Literatura Infantil, neste nível de ensino, torna-se um importante recurso pedagógico para ser desenvolvido em sala de aula, tanto por proporcionar uma maior experiência e intimidade com o mundo da leitura, como para desenvolver a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa iniciada há algum tempo por ocasião da disciplina Projeto 3 ministrado pela professora Otília Dantas. De modo geral, pretendemos responder às seguintes questões: como os professores trabalham a literatura infantil em sala de aula? Como são tratadas as questões morais em sala de aula? A Literatura Infantil é utilizada em

sala de aula como mediadora para a formação moral das crianças?

Neste trabalho, que ora apresentamos, pretendemos refletir sobre a importância da Literatura Infantil para o juízo moral da criança. Trata-se de um estudo inicial, tendo em vista que abordaremos o seu estado da arte, ou seja, o caminho teórico até agora delimitado. Creemos que a literatura infantil, tangenciada ao aspecto pedagógico, contribui, significativamente, para o desenvolvimento moral das crianças, especialmente da Educação Infantil.

Destarte, o caminho metodológico, de natureza qualitativa, foi arquitetado tomando a pesquisa bibliográfica como ferramenta objetiva de concretização do objetivo traçado. Adiante, continuaremos os estudos mergulhando na realidade da escola para compreendermos como os professores utilizam as histórias infantis visando o despertar da moral dentro do ambiente de sala de aula. Por ora, nos limitaremos ao estado da arte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A *Literatura Infantil* é um importante recurso para o processo de desenvolvimento e de formação da criança, mas, devido ao uso exacerbado das tecnologias do mundo pós-moderno, tem sido gradativamente negligenciada, seja pela família ou pela escola. Contudo, não há nenhum recurso capaz de substituir os textos literários, pois carregam consigo certa magia que vem encantando as gerações. Cabe aos pais e aos professores, o esforço de manter viva essa magia.

O mundo da Literatura Infantil é mágico para a criança por despertar várias emoções, vários sentimentos e sentidos, várias interpretações e compreensões de si e do mundo. Diante de tais reações, a criança acaba por se envolver ludicamente com a literatura, como destacou Faria (2012), construindo conhecimentos históricos, sociais, existenciais e éticos.

Todavia, nem sempre as crianças tiveram o privilégio de se deleitarem com os contos infantis. Até a Idade Média, eram consideradas adultos em miniaturas. Nesse período, as crianças e os adultos compartilhavam das mesmas experiências. Até meados do século XVII, não havia preocupação com estudos acerca da infância e do comportamento infantil. Também não havia o conceito de criança como hoje conhecemos, “[...] um ser que tem necessidades, interesses, motivos e modos de pensar específicos” (FONTANA, 2012, p. 6). A infância era limitada a um curto período de tempo em que, para sobreviver, era preciso cuidados físicos e, assim que ultrapassava essa fase de dependência, se tornava adulto e passava a conviver nos mesmos lugares e a praticar as mesmas atividades que os adultos. (ARIES, 1981).

Com os avanços dos estudos, começou-se a considerar a criança como não preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade de sua formação. A educação da criança foi considerada responsabilidade exclusiva das famílias, culturalmente compostas pela convivência de várias gerações, como bisavós, avós, pais e filhos, em um mesmo espaço, permitindo o cuidado por todos.

No começo do século XVIII, com Rousseau, foram iniciados, efetivamente, os estudos acerca do comportamento infantil que se prolongando até os dias atuais, pois, até meados do século XX, não havia instituições (creches e escolas infantis) para compartilhar essa responsabilidade.

Com o advento do terceiro milênio, muda-se a mentalidade da sociedade e altera-se a economia e a política. Destarte, com a nova formação das famílias, o protagonismo da mulher, como trabalhadora, além do novo conjunto de ideias sobre a infância, acabaram se constituindo por meio de razões indispensáveis para o fortalecimento das escolas infantis.

Pouco a pouco, com a ascensão da família burguesa, começou um processo de valorização da infância, que conscientizou os

adultos de que os menores são sujeitos que merecem cuidados especiais para que possam crescer em condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno e sadio. A partir dessa preocupação e com a organização da escola burguesa, nasce a literatura infantil como instrumento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

No mundo ocidental, os primeiros livros literários surgiram com a finalidade de atingir o mercado comercial e o público infantil da classe aristocrática francesa do século XVII/XVIII. Eram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, usavam da criatividade da literatura infantil para esconder suas intenções sobre o manto do fantasioso (CADEMARTORI, 2010). Os contos costumavam levar, por trás da história, críticas sobre a forma de governo vigente da época.

Porém, foi, na Inglaterra, que ocorreu a difusão e o crescimento da Literatura Infantil devido ao processo de industrialização e dos novos recursos tecnológicos que facilitavam a produção desses livros. Alguns escritores marcaram essa categoria, tais como: Perrault (Mãe Gansa, Barba Azul, Cinderela, O Gato de Botas, dentre outros); Andersen (O Patinho Feio) e os irmãos Grimm (2015); precisamente entre os anos de 1628 e 1703. No Brasil do século XX, “O Patinho Feio” de Andersen, bem como a obra de Monteiro Lobato (2004) “Narizinho Arrebitado”, se destacaram como a Literatura Infantil mais valorizada, cativando, até hoje, as crianças e, assim, despertam o gosto e o prazer de ler, como destacou Cademartori (2010).

No Brasil, segundo Zilberman e Lajolo (1986), os livros infantis datam seu surgimento em 1808 com a instalação da Imprensa Régia, mas, de fato, somente no final do século XIX, que começa um tímido movimento de circulação desses livros, ainda que muito precário em nosso território, sendo

que a literatura, endereçada aos menores brasileiros, se tornou mais expressiva em meados da Proclamação da República; já que, neste período, o país passava por expressivas transformações sociais e econômicas, tais como: o fim da escravidão, o crescimento da população urbana e a entrada de imigrantes em solo nacional, o que, de uma certa forma, impulsionou o consumo de livros.

Sua introdução, nas escolas, ocorreu como recurso didático auxiliar da alfabetização e do letramento para que as crianças pudessem identificar as letras e suas funções, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, visando desenvolver outras habilidades. Na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e de aprendizagem, pois conduz o leitor à construção do pensamento crítico, aprimorando a capacidade de pensar, de questionar e de enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Do ponto de vista pedagógico, a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança, possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição. Segundo Cademartori (2010), a literatura tornou-se inseparável da Educação, pois é, também, a partir dela, que a criança desenvolve aspectos relacionados à moralidade, aspecto esse que abordaremos a seguir.

Todavia, o primeiro contato das crianças, com a literatura infantil, ocorre por meio das histórias contadas pelos familiares. É neste momento que se instala, na criança, uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura. À medida que mantém contato com a história, ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos e motivação para superar suas dificuldades. Para Silva (2011), esse contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Um bom exemplo são as obras de Monteiro Lobato como o Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Segundo Cademartori (2010), Lobato assumiu uma postura para estabelecer uma relação entre a literatura e as questões sociais, além de quebrar com os padrões estrangeiros trazidos para dentro do gênero da Literatura Infantil. A obra de Lobato estimula os leitores a perceberem a realidade por meio das interpretações que envolvem os conceitos que já estão construídos nos aspectos subjetivos das pessoas. Os personagens de Lobato se impõem nas histórias por meio dos seus conhecimentos, desconstruindo a moral tradicional e passando a abordar a inteligência como aspectos a serem destacados em seus personagens. É importante reiterar que, nas histórias desse autor, existe uma moral que não é absoluta, ou seja, a moral se configura conforme a situação apresentada, deixando seus personagens seguirem por meio da liberdade.

Sobre a *moral*, encontramos em Kant (2013) que, quando agimos moralmente, as nossas ações são guiadas pela razão. As regras morais que tomam a forma de imperativos categóricos descrevem o que temos de fazer, queiramos ou não o fazer. Ou seja, as regras morais têm uma autoridade bastante diferente das nossas inclinações. Logo, Kant (2013) pensava que, quando agimos moralmente, somos guiados pela razão e não pela inclinação. Neste caso, a razão tem mais do que um papel puramente instrumental. As leis morais dizem como as pessoas devem comportar-se, não dizem o que as pessoas de fato farão. Em outras palavras, as leis morais são normativas. Para descobrir o valor moral de uma ação, temos de ver por que razão o agente a realiza, o que as consequências não revelam. O valor moral depende, portanto, dos motivos e os motivos são dados pela máxima que o agente aplica ao decidir o que fazer. Como se percebe, Monteiro Lobato parece tomar, como princípio, a tese de Kant sobre a moral, demonstrando que é perfeitamente possível desenvolver o juízo moral nas crianças pela Literatura Infantil.

Segundo Malmann (2011), a utilização da leitura em sala de aula, faz com que as crianças se sintam parte do que está sendo

contado mergulhando no universo imaginário que cercam as histórias infantis. Cabe ao professor, saber utilizar a literatura infantil pedagogicamente e levando em consideração os aspectos presentes durante o planejamento das aulas. Faria (2012) ressaltou, ainda, que é necessário o professor ser o mediador da leitura, pois é quem dará vida à história por meio das diferentes vozes e timbres, além de ser o responsável por tornar a história animadora e prazerosa e a ludicidade cumpre esse papel.

Ludicidade, que significa brincar, tem destaque nos estudos de Piaget (2010) e Vigotski (2007). Para o primeiro, o desenvolvimento da criança ocorre por meio do lúdico, encontrado em várias manifestações como na dança, no teatro, nas brincadeiras, na construção de materiais concretos e nas histórias orais ou na Literatura. Para o segundo, é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos, que o educando aprende a agir cognitivamente. Ela consegue dar saltos de aprendizagem, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Nesses termos, a ludicidade oferece condições para o aprendiz vivenciar situações-problemas, experimentar o raciocínio lógico, realizar atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulam suas capacidades afetivas, sociais, morais, cognitivas, culturais e linguísticas. Para Friedmann (1996), a função educativa do lúdico oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber e sua compreensão de mundo, desenvolvendo ações de cooperação e de interação, que estimulam a convivência em grupo.

Pela ludicidade, a criança torna-se livre para criar o seu mundo simbólico e é estimulada à fantasia, à imaginação. Para Vigotski (2007), a ludicidade oportuniza à criança um eu fictício, proporcionando alegria e entretenimento no momento da aprendizagem. O trabalho docente, com o lúdico, cabe em todas as fases de aprendizagem, pois oportuniza aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas

e motoras e, para o professor, a observação do desenvolvimento de seu aluno, deixando-o livre para criar e imaginar diversas situações como: de caráter afetivo, de raciocínio lógico, de atenção, de criatividade, de concentração e, em especial, de moral.

Trabalhar, com a literatura em sala de aula, problematizando situações do cotidiano, permitirá que as crianças elaborem seus conceitos e suas conclusões a partir de sua própria reflexão. Pelo diálogo, a criança aprende a ouvir, a refletir e a respeitar ao outro, por isso é fundamental que, após a leitura dos contos, o professor possa proporcionar um debate sobre os valores morais apresentados na história, confrontando esse com a realidade, a fim de contribuir para o processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, “O texto literário configura-se como um importante instrumento para a Educação Moral à medida que sensibiliza a criança para os dilemas morais vividos pelos personagens e suscita, num ambiente escolar democrático, a reflexão sobre os valores e os sentimentos inerentes às suas condutas” (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 149).

Por meio dos contos literários e pelas situações vivenciadas pelos personagens, as crianças encontram um contexto parecido com o seu dia a dia, que, de uma maneira bem simples, demonstram estar repletas de valores que permeiam sua vivência, oportunizando reflexões sobre aquilo que se considera certo ou errado. A moralidade é fruto da interação, na qual os conflitos são vistos como possibilidade de mudanças.

Contudo, Vinha (2006) afirmou que o desenvolvimento dos valores morais, nas crianças, é um processo lento e complexo que vai sendo construído aos poucos pela interação das crianças com o social, por meio de múltiplas experiências diárias. Eis a importância de o professor desenvolver um bom trabalho pedagógico envolvendo a literatura infantil com situações corriqueiras do cotidiano escolar, porque a simples leitura de um conto, sem a possibilidade de reflexão

e interação social, não traz benefícios para o desenvolvimento da moral infantil.

Trabalhar a moral infantil, por meio da literatura, requer um professor articulador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem comprometido com o desenvolvimento integral de seus alunos. É bom salientar, também, que trabalhar a moral não se resume ao simples repasse do bem ou do mal, do verdadeiro ou do falso, trabalhar a moralidade é dar possibilidades ao aluno de se tornar um sujeito autônomo e capaz de criar seu próprio juízo de valor em relação aos dilemas da sociedade moderna. Para Piaget (1994), o ser humano não nasce com suas estruturas cognitivas prontas ou acabadas. Para alcançar um pleno desenvolvimento, o sujeito passa por um estágio contínuo e sequencial de fases que trará, como consequência, um conjunto de estruturas cognitivas que determinará todos os novos comportamentos específicos para a etapa seguinte. Trata-se de um processo de construção resultante das trocas de experiências entre o indivíduo e o meio social.

Na visão de Piaget (1994), para desenvolver a moralidade, o ser humano vivencia três fases: a anomia – quando a criança (0 a 6 anos) sente dificuldade em seguir regras, gostam de atividades lúdicas que envolvam o trabalho motor - ; a heteronomia – quando a criança (6 a 10 anos) sente prazer em participar de atividades coletivas com regras explícitas - para elas, o cumprimento de regras é algo sério e imutável; e a autonomia – quando o jovem (após 13 anos) consegue legitimar as regras através de acordos mútuos.

Com base no conhecimento das etapas do desenvolvimento moral da criança, o professor compreenderá as necessidades de seus alunos em diferentes situações e faixas etárias, tendo a possibilidade de investir na superação das fases da moralidade a fim de que o sujeito encontre sua própria autonomia moral e intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moral não é, portanto, passível de ensinamentos, mas pode ser aprendida. Ela é um processo de múltiplas reflexões sobre o prisma de situações conflituosas, nas quais regras, valores e princípios são, constantemente, questionados. Assim, o trabalho lúdico, com a literatura infantil na pré-escola, proporciona ao aluno um despertar para novas possibilidades de conduta.

Contudo, para que este processo ocorra, não basta o simples ato de uma leitura descomprometida com objetivos educacionais. O professor, ao elaborar suas aulas, deve planejar o tempo e o espaço que irá dedicar à literatura infantil, conhecendo previamente a obra escolhida que deverá ser apresentada aos seus alunos, vinculando o prazer da leitura aos seus objetivos a serem atingidos por meio deste recurso, por meio do diálogo entre seus alunos e oportunizando trocas de informações e de reflexões sobre normas de conduta.

5 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

CADERMATORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos, 163.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012. Coleção Como Usar na Sala de Aula.

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

IRMÃOS GRIMM. *Quem foram os Irmãos Grimm: contos infantis*. Disponível em: <<http://www.bigmae.com/quem-foram-os-irmaos-grimm-contos-infantis/>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

KANT, Immanuel. *Crítica à razão pura*. 8. ed. Trad.: Alexandre Fradique Morujao. Lisboa: Calouste Gubenkian, 2013.

MALLMANN, Michelle de Carvalho. *A literatura infantil no processo educacional: despertando os valores morais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Trad.: Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura infantil e a oralidade na perspectiva construtivista piagetiana. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 142-161, set./dez. 2012.

VIGOTSKI, Liev Semionovich *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

_____; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986

7 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: 20 ANOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO DISTRITO FEDERAL (1996 A 2016)

- Aldanei Menegaz de Andrade, Formadora da Oficina Pedagógica de Brazlândia – SEDF (aldaneimenegaz@yahoo.com.br)

1 RESUMO

O presente artigo tem, como objetivo, referenciar a relação do lúdico como facilitador da aprendizagem durante a experiência de formação de professores no curso “A Arte de Contar Histórias” nas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal. O enfoque teórico e metodológico, deste curso, está pautado em aulas teóricas e vivências práticas, promovendo o aperfeiçoamento dos professores com o exercício da narração de histórias e o compartilhamento de saberes e de fazeres, contribuindo, assim, para a aproximação prazerosa entre o leitor e a leitura. Durante o curso, os professores desenvolvem projetos literários em suas escolas contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática enquanto pesquisadores que, também, propõem teorias, modelos e tecnologias educacionais pertinentes ao cotidiano escolar, no qual a reflexão deve partir da prática para a construção de conhecimentos pedagógicos. O curso, desta forma, é também um espaço de criar e de recriar a realidade na vida dos professores e de seus alunos, contribuindo para a formação de uma sociedade leitora e de uma escola que acredita na ludicidade e no prazer de aprender e de realizar novas descobertas. Em 2016, o curso “A Arte de Contar Histórias” completou 20 anos de formação continuada nas Oficinas Pedagógicas.

Palavras-chave: Memória. Oralidade. Narrativa. Contadores de histórias. Experiência.

2 PRA INÍCIO DE CONVERSA

“Contar é uma Arte da Palavra, da mesma forma que a Poesia.

Mas trata-se de uma palavra particular.

A ‘palavra contadora’ é uma palavra carregada de élan, de entusiasmo.

É uma palavra profunda, poderosa, mágica.”

Michel Hindenoch

Preciso aquecer minha voz e encontrar o tom apropriado que este momento exige. A história que vou contar é a ressonância de muitas vozes e almas que fizeram parte desta experiência, carregada de emoções, que continua a ser praticada pelas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal. Somos seres narrativos, somos, também, segundo Nancy Huston (2010), uma “espécie fabuladora”.

Escrever a história das Oficinas Pedagógicas, no recorte da história de um dos cursos, “A Arte de Contar Histórias” e dos seus 20 anos de existência, de muitas emoções, de muitas transformações e de crescimento pessoal e profissional, é um exercício, também, de escrita da minha própria história. Hoje, quando paro e penso que mais da metade da minha vida se deu no espaço da Oficina Pedagógica, levo um susto, mas logo o coração se aquieta,

pois dei o meu melhor, me emocionei e experimentei muito junto aos professores, nos cursos de formação e nos pátios das escolas por onde passei e contei muitas histórias. Agora, na reta final desta jornada de trabalho, junto às Oficinas Pedagógicas, com o processo de aposentadoria em andamento, estou com o coração batendo forte e tranquilo ao mesmo tempo. Encerrando um ciclo, me preparo para a separação, na certeza de que saio da Oficina, mas que ela, enquanto experiência, nunca sairá de mim.

O curso “A Arte de Contar Histórias” começou a ser esboçado em 1996 nas Oficinas Pedagógicas de Brazlândia e de Ceilândia, as quais ofereciam cursos de formação de contadores de histórias aos professores da SEDF.

A primeira formação de formadores do curso foi oferecida para os profissionais que atuavam nas 14 Oficinas Pedagógicas, no ano 2000, pelas professoras Aldanei Menegaz de Andrade e Neuza Maria Machado Perez, da Oficina Pedagógica de Brazlândia.

Segundo Ecléa Bosi (2003, p. 31): “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”.

Tenho consciência que a memória é seletiva, ficcional e criativa. Quando narramos o passado, também estamos inventado nossa própria história, baseada em fatos reais, selecionados por nossa lembrança, enfim, recontar é sempre um ato de criação.

A memória é um trabalho sobre o tempo vivido, no qual os acontecimentos não são lembrados de forma linear, assumo, assim, a liberdade de encadear e de compor os momentos de meu passado.

Ecléa Bosi (2003, p. 31) nos convidou a refletir: “Nós devemos contar histórias? A nossa história? É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também naquele momento, em que ela se corporifica (e

se enrijece), na narrativa. Porém, o mutismo, também, petrifica a lembrança que se paralisa e se sedimenta no fundo da garganta, como disse Ungaretti, no poema sobre a infância, que ficou: presa ao fundo da garganta como uma rocha de gritos”.

Sendo assim, melhor que contemos nossa própria história, mesmo que esta fique enrijecida. De acordo com Bosi (2003 p. 45), narrativa e oralidade “se desenvolvem no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente”.

Nesse exercício de lembrança dos 20 anos do curso “A Arte de Contar Histórias” e de meus 28 anos de atuação na Oficina Pedagógica de Brazlândia, procuro deixar, para os que me sucederão, um pouco da minha experiência.

A Portaria nº 116, de 31 de julho de 2012 da SEDF, define as Oficinas Pedagógicas como: “[...] espaço destinado à formação continuada dos profissionais de educação, apoiando a pesquisa, o estudo, a criação, o desenvolvimento de recursos lúdicos e posturas pedagógicas criativas, flexíveis e humanizadas, além de possibilitar a produção de materiais lúdico-pedagógicos como recursos didáticos que favorecem os processos de ensinar e aprender” (DISTRITO FEDERAL).

Um dos grandes desafios, que o momento atual exige, é a prática da constante capacitação de professores, de coordenadores e de gestores, o que vem a ser denominada de Formação Continuada. A Oficina Pedagógica é um lugar privilegiado para o exercício desta formação, tendo em vista que cada Regional de Ensino da Secretaria de Educação dispõe de uma Oficina Pedagógica com equipe técnico-pedagógica especializada, e em constante formação, bem como de um espaço físico, de equipamentos e de materiais disponíveis para esta prática.

O recorte temporal, desta escrita, se deu de 1996 a 2016, pois foi, em 1996, que iniciamos os cursos para contadores de histórias, e o

momento atual, em que este curso continua sendo oferecido nas 14 Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal.

3 ERA UMA VEZ, NO CORAÇÃO DE UM PAÍS NADA DISTANTE...

“Uma história é uma carta que chega do ontem para nós.

Cada pessoa que a reconta acrescenta

a ela sua palavra e a envia para o amanhã.”

G. e H. Papashvily

52

A escolha do tema, formação continuada de professores nas Oficinas Pedagógicas, com o curso “A Arte de Contar Histórias”, partiu da minha experiência de vida e do trabalho profissional como professora de Secretaria de Educação, nestes 28 anos de “atuação na Oficina Pedagógica de Brazlândia, dedicados à pesquisa, à produção de jogos e de materiais pedagógicos, aliados à formação continuada de professores dentro de um espaço que considero ser o melhor na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pois permite criar, compartilhar, propor e executar experiências de ensino e de aprendizagem, visando à qualidade da educação” (ANDRADE, 2012, p. 11). Em 2016, as Oficinas Pedagógicas comemoram 30 anos de ludicidade na educação do Distrito Federal.

Em Brazlândia, o curso, para contadores de histórias, surgiu a partir de meu envolvimento com o papel artesanal, a encadernação tradicional e artística, a produção de livros artesanais, a produção de bonecos, de jogos, de brinquedos populares e, principalmente, com a arte de contar histórias.

Queria muito aprender a encadernar, busquei em todos os cantos possíveis alguém que soubesse esse ofício. Encontrei, na gráfica

da SEDF, o “Seu Lima”, um grande mestre, que, pacientemente, me recebeu e me ajudou a dar os primeiros passos nesse nobre ofício. Em um dos encontros do “Papel Novamente Papel”, no Museu Vivo da Memória Candanga, tive o privilégio de conhecer a Hélade Correa, do “Artes do Livro” de São Paulo, que trouxe informações preciosas sobre a encadernação artística. Fiz, também, cursos de restauração do livro coordenados pelo setor da Secretaria de Educação que cuida do livro didático. Comecei, então, a repassar esses conhecimentos em oficinas de encadernação e de restauração de livros aos professores da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Brazlândia. Além das oficinas e dos cursos de encadernação, oferecemos o curso “Livro Artesanal” – 100 horas (25/5 a 19/10/1994), uma proposta ousada de experimentar, com professores, a produção de um livro, envolvendo a produção dos papéis artesanais, a produção de texto, a impressão em serigrafia e a encadernação artesanal. O curso culminou com a produção de um livro intitulado “Reciclando a Palavra”, com uma tiragem de 50 exemplares. “Desinibidos e estimulados, os professores puderam elaborar seus próprios textos de forma coletiva e individual num clima predominantemente lúdico, adquirindo a sensação de que é possível escrever a partir dessa metodologia do curso” (ANDRADE, 1994, p. 7). Após essa experiência, muitos professores continuaram a produzir livros em suas escolas. Ainda, nesse mesmo ano, repassei, para as Oficinas Pedagógicas, o curso “Papel Artesanal: reciclagem, fibras vegetais, cartonagem e encadernação” – 180 horas (14/04 a 25/08/1994).

A professora Neuza Peres, que hoje trabalha na Oficina do Núcleo Bandeirante, na época atuando na Oficina de Brazlândia, fez o curso de brinquedos populares e de fantoches com o Mestre Zézito, no sindicato dos professores. Neuza repassava esse curso de brinquedos populares e de fantoches na Oficina Pedagógica e eu repassava o de encadernação e de papel artesanal. Decidimos, portanto, fazer um curso só. Foi quando surgiu o curso “Contando histórias, fazendo bonecos;

contando histórias, fazendo livros” – 100 horas (20/06 a 5/12/1996). O curso teve uma excelente aceitação entre os professores.

Em 1998, participei de uma formação na Oficina Pedagógica da Ceilândia, com o curso “Era uma vez: contadores de histórias”, ministrado por Miriam Rocha e Simone Carneiro. Novamente, juntei conteúdos dessa proposta com o que já vínhamos trabalhando em Brazlândia, no curso “Contando histórias, fazendo bonecos, contando histórias, fazendo livros”. No ano seguinte, surge o curso “A Arte de Contar Histórias” – 100h -, repassado aos professores de Brazlândia. No final de 1999, a proposta do curso de formação de formadores, com repasse paralelo, foi apresentada para a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape).

A partir de 2000, o curso passou a acontecer em Rede, nas 14 Oficinas Pedagógicas. Passamos a utilizar estratégias como os Encontros Gerais do curso, nos quais reuníamos todos os professores das 14 Regionais, em auditórios no Plano Piloto. Esses encontros sempre aconteceram com a presença de especialistas em leitura, de escritores, de contadores de histórias e de ilustradores. Na organização destes Encontros Gerais, o curso contou inúmeras vezes com a parceria da escritora e da livreira Iris Borges, que nos agraciou com a sua presença, e patrocinou a presença de vários escritores e de ilustradores nacionais. Nos Encontros Gerais, também, muitas vezes, tivemos a presença da “boneca Emília” (Simone Carneiro) e seu “pó de pirlim-pimpim”, e da “Tia Nastácia” (Míriam Rocha), o que tornou esses momentos realmente mágicos.

Sempre que possível o curso terminou com um Encontro Geral com a participação dos professores cursistas contando histórias, uma exposição do material confeccionado e dos projetos literários desenvolvidos. Antes desse Encontro Geral, com mostra de resultados, os professores participaram de um evento local no qual contaram histórias e apresentaram seus projetos.

O curso “A Arte de Contar Histórias”, de certa forma, é um marco no trabalho das Oficinas Pedagógicas. A partir dele, começaram-se a trabalhar em Rede, ampliando a atuação e a visibilidade desses cursos. Não atendiam mais apenas turmas isoladas de 25 ou de 30 professores, mas tinham, agora, a possibilidade de atender aproximadamente 700 professores.

Para abordar a arte de contar histórias sobre a rubrica da formação continuada, eu me sustento nos 20 anos de experiência na condução dos cursos de formação de professores e na formação de formadores oferecido para os profissionais que atuam nas Oficinas Pedagógicas, sem os quais essa formação em Rede não seria possível. Eu me sustento, ainda, na minha formação durante o Mestrado em História Cultural na UnB, na linha de pesquisa: identidades, tradições e processos, com a Dissertação: “Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)”; na qual tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos e de pesquisar os contadores de histórias no Distrito Federal, e as histórias narradas por esses personagens que desconstroem a ideia de uma Brasília que não tem história e de que ela surgiu do nada.

Desenvolvi a experiência da narrativa, contando histórias em pátios de escolas, em abertura de projetos literários, em feiras do livro, e, mais tarde, também profissionalmente. Participei do espetáculo “Firimfifoca: histórias de uma fada carioca” junto com Tino Freitas, Simone Carneiro e Miriam Rocha, sobre direção de Joana Abreu (2007). E desde 2012, participo do grupo “Paepalanthus” (Aldanei Menegaz, Iclélia Maranhão, Míriam Rocha, Rose Costa e Simone Carneiro), desenvolvendo projetos pelo Fundo de Apoio a Cultura (FAC/DF), contando histórias em bibliotecas públicas e setoriais do Distrito Federal e ministrando cursos de formação para contadores de histórias. Minha fala está pautada ainda no conhecimento de tantos professores que, tendo passado pelos cursos oferecidos, estimulam minha reflexão sobre a prática de contar histórias no contexto

escolar, no pátio de escolas, nas salas de leitura desenvolvendo projetos literários. Além da troca de experiências, que acontece entre os profissionais que atuam nas Oficinas Pedagógicas e recriam o curso a cada edição, mantêm-se um vínculo e uma cumplicidade nas coordenações coletivas, nas quais acontece o compartilhamento de saberes e de resultados obtidos a partir da práxis.

A arte da narração é a arte do encontro. Encontro com as histórias e seus criadores, com os ouvintes, com suas memórias, seus afetos, seus olhares e suas emoções. Uma palavra precisa de um ouvinte, de um leitor, de um contador de histórias para se tornar viva. A palavra compartilhada é essa palavra viva.

De acordo com Clarissa Pinkola Estés (1994, p.), autora do livro “Mulheres que correm com os lobos”, “a vida de um guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, narrador de histórias, inspirador, interlocutor de Deus e viajante do tempo”. Durante os encontros do curso, procuramos ampliar as experiências pessoais, expandindo o olhar, a percepção e os modos de narrar, procuramos emocionar os professores e despertar o interesse pelas histórias. Corpo e voz propiciam vivências coletivas lúdicas e, durante a narração oral, acontece a interação entre contador e ouvinte. O professor, durante a formação, torna-se um pesquisador de histórias, de escritores, de ilustradores e de formas de contar; vivencia essa arte e a compartilha em sua sala de aula, desenvolvendo projetos literários.

Ecléa Bosi (2003, p. 34) comentou: “Num texto encantador, ‘Narrar e curar’, Jeanne Marie Gagnebin faz refletir sobre a função curativa das histórias. A narrativa é terapêutica, apressa a convalescença quando a mãe, sentada junto ao leito da criança, desperta-lhe outra vez o gosto pela vida”.

Concordo com Gagnebin e Bosi (2003), as histórias são verdadeiros bálsamos curativos, cuidadosamente preparados pelo narrador. A escolha da história certa, para o momento certo, é intuitivo e cabe ao narrador perceber o público, o momento e o que vai ser narrado. As

práticas da narrativa oral, propostas pelo curso, auxiliam os professores no desenvolvimento de narrativas e na experimentação da escuta.

As histórias levam os ouvintes a um mergulho na memória coletiva, presente nos mitos, nas lendas, nos contos populares, nas poesias, nos cordéis e nas outras formas narrativas. O curso é um convite para acessarmos esse tesouro, essa herança cultural que a humanidade deixou para gerações futuras. Precisamos nos apropriar da tradição oral, da sabedoria popular, para que ela se mantenha viva e para que a mensagem possa continuar significando.

O contador de histórias é um divulgador de obras literárias, de autores e das próprias editoras e, na condição de narrador oral, torna a história viva, fala do que ele experiencia pela linguagem. Concordo com Eliana Yunes (2012, p. 70-71), quando disse que os contadores de histórias

[...] ajudam no desenvolvimento da linguagem e pensamento dos pequenos, regatam o prazer de ler de adolescentes e adultos, além de divulgar a tradição da palavra que carrega reflexão e sentido a ser reconstituído na interação com o ouvinte. Não se trata, pois, de um exercício de substituição da escrita, mas de fortalecimento e preparação de uma linguagem oral próxima da racionalidade dos textos gráficos. O requisito de um anúncio sedutor, que convide a seguir buscando o livro ou o autor, faz a glória de um contador: sensível, ele precisa captar uma leitura sua, convincente do texto, para disponibilizá-la ao ouvinte, que, não podendo recorrer ao texto em si, na hora, recorre ao imaginário que se impregna de visões e sensações comoventes.

O escritor e o contador de histórias, Jonas Ribeiro (2001, p. 103), parceiro desse curso, no qual contou histórias em vários Encontros Gerais, disse que os contadores de histórias precisam desenvolver ouvidos dourados,

mesmo antes de reterem as histórias em seu íntimo: “Ouvidos dourados conseguem ouvir as vozes dos personagens, as vozes que os ouvidos gostariam de ouvir naquele determinado instante, conseguem ouvir as pausas e representá-las por meio da linguagem corporal e uma simultaneidade de onomatopeias e frases cortadas pelo mistério instaurado, pelo silêncio que o instante pede a fim de que a palavra adquira no instante seguinte, a força devastadora dos tufões e ciclones”.

Durante o curso os professores, são levados a trabalhar com produção de texto oral e escrito e aprendem diferentes encadernações estimulando a produção de livros artesanais nas escolas. O curso possibilita, além de entrar em contato com uma infinidade de títulos, de autores, de ilustradores da literatura infanto-juvenil, também o contato com escritores, ilustradores e contadores de histórias locais e vindos de outros estados.

Durante o curso, utilizamos o caderno volante como forma de registro reflexivo, coletivo e incentivamos o uso do diário de bordo individual e da pasta portfólio, confeccionada para guardar o material do curso e, também, para registrar o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto literário desenvolvido nas escolas. Os professores aprendem a fazer um baú de caixa de papelão, para guardar artefatos para contar histórias, e a produzir vários recursos. Segundo Paulo de Salles Oliveira (2010, p. 26):

De um modo geral, nem a escola nem a família aprendem a importância da expressão manual. Não se deram conta de que toda a atividade manual é também atividade intelectual – não há separação. A prática manual também requer conhecimento, habilidade, talento e criatividade. [...] sem falar que o próprio ato criativo torna-se, neste caso, também um ato lúdico.

Ao fazer o próprio recurso para contar as histórias, o professor entra em contato com

o mundo artesanal das coisas lúdicas, se envolve com o material produzido e o utiliza criando uma cumplicidade com o ouvinte. De um modo geral, as crianças, quando veem o professor manipulando objetos, pensam: “ele também brinca”, e isso gera uma aproximação entre contador e ouvintes que se encantam com a sonoridade da história e com os recursos visuais utilizados durante a narração. Por meio do objeto lúdico que constrói, o professor se transforma em produtor de cultura, acrescenta a ele o caráter lúdico, a alegria e o encantamento.

O curso propõe um encontro com a tradicional arte de contar histórias, um mergulho na oralidade, uma vivência na qual o corpo registra medos, acontecimentos, brincadeiras e emoções, contribuindo para a formação de professores atentos à importância de ler, ouvir e contar histórias. Concordo com Lenice Gomes (2012, p. 33), quando disse que:

Nossa condição de estar no mundo se constitui pelo brincar e pela brincadeira. Nós nos fazemos lúdicos sempre. Podemos dizer que somos o lúdico em ação. [...] Ao acreditarmos que o brincar pode ser um rito de entrada para outras possibilidades, podemos nos perguntar se o contador de histórias pode refazer o mundo pelo afeto. Sabemos que a resposta será ‘sim’, se pensarmos no mundo particular de cada memória”

Desde o princípio, buscamos reunir professores de distintas modalidades de ensino e de diferentes etapas, todos em uma única turma, por acreditarmos que essa troca seja fundamental para compreensão da educação como um todo, e, também, por acreditarmos que a arte de contar histórias seja uma necessidade de todos e de todas as disciplinas. Essa experiência, já praticada durante muitos anos nas Oficinas Pedagógicas, nos faz acreditar que educação se faz pela união, pelo compartilhamento, pela troca e não pela segmentação.

Buscamos, durante a formação, desconstruir a timidez, o medo de se expor e a pouca confiança no próprio potencial, a partir dos exercícios, nos quais os professores são convidados a contar histórias pessoais, populares, autorais e inventadas. Assim, eles descobrem o seu próprio jeito, ampliando seu repertório e fazendo suas escolhas, um exercício experimental de liberdade.

Nesses 20 anos em que o curso vem se desenvolvendo, percebo que ele possui uma estrutura comum, mas que é diferente em cada edição, porque a matéria-prima é também a experiência de vida de cada pessoa que interage no grupo. Assim como uma mesma história, contada em diferentes momentos, será sempre outra, a mesma história, contada por contadores diferentes, será, também, outra história, pois, ao contar, o contador se coloca, ele traz a sua experiência para a narrativa.

No início do curso, os professores são convidados a acessar sua memória, a pensar nos seus pais, nos pais dos seus pais e a buscar esta história ancestral que os constitui como professores hoje. Os professores são convidados, também, a buscar sua infância, seus brinquedos, suas brincadeiras e as vozes que lhes narravam histórias.

Quando fecho os olhos, busco minha origem italiana no além-mar, as aventuras no navio vivenciadas por meu avô e minha avó ainda crianças, a travessia incerta e cheia de promessas, o plantio da uva, a produção do suco de uva e do maravilhoso vinho produzido com uvas frescas nos barris de carvalho confeccionados por meu avô. Busco, também, minha infância na Serra Catarinense, o frio chega junto e com ele o aconchego da lã, do pinhão quentinho na chapa do fogão à lenha e as inúmeras brincadeiras que aqueciam minha infância com peripécias e aventuras. Chega, também, a voz terna do meu pai brincando com trava-línguas, versos e adivinhas, brincadeiras sonoras que marcaram meu ser. Também, há o carinho e a atenção da minha mãe sempre trazendo livros e brinquedos pedagógicos. Além da voz da minha madrinha, que contava,

todos os dias, os contos dos Irmãos Grimm, da coleção Mundo Maravilhoso da Criança, um livro verde de capa dura, do qual saía muita cor, muita magia, o qual também ficará para sempre em minha memória. Naquela época, ainda não existia televisão, e eu tive mais tempo pra brincar de carrinho de rolimã, de bola de gude, de boneca, de pular corda, de fogãozinho, de andar a cavalo, de perna de pau e de tantas outras brincadeiras que foram importantes na minha vida.

A metodologia do curso mescla fundamentação teórica e vivências práticas de maneira lúdica. As vivências abrangem temas como: conhecendo a própria história; oralidade; construindo e desenvolvendo um projeto literário; diversão e prazer inerentes ao ato de contar; relação: narrador – história – ouvinte; memorização e criatividade; escolha e preparação da história; como contar uma mesma história para públicos diferentes; recursos para contar histórias; manipulação de objetos durante a narrativa; confecção de bonecos, encadernações e produções de textos; participação nos encontros gerais, sarau local e final.

Em 2015, houve uma nova formação de formadores para os professores que atuam nas Oficinas Pedagógicas com repasse paralelo nas Regionais. A formação de formadores aconteceu em um curso de 240 horas, sendo 150h diretas e 90h indiretas (9/3 a 2/12/2015) para 33 professores das Oficinas Pedagógicas, ministrado por mim, contando com a colaboração da professora Tamar Rabelo e de uma equipe de formação composta pelos professores: Belchior Silvano, Estela Pinto de Souza, Cristina Aparecida Leite, Thais Felizardo e Vilma Sampaio. O curso, repassado paralelamente nas Oficinas Pedagógicas, foi de 180h para 24 turmas e habilitou 414 professores.

Agora, em 2016, o curso de 180 horas está novamente sendo oferecido em todas as Oficinas Pedagógicas, para aproximadamente 500 professores.

Walter Benjamin, Câmara Cascudo, Malba Tahan, Gislayne Matos, Cléo Busato, Ilan Brenman, Eliana Yunes, Celso Sisto, Fanny Abramovich, Gilka Girardello e Walter Ong, foram escolhidos como principais teóricos que embasam essa formação, a qual é interdisciplinar e dinâmica, e procura sempre a integração entre teoria e prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito na formação continuada de professores, pois estes representam a chave para uma educação de qualidade. Quanto mais pessoas contarem histórias, maior a possibilidade de concretizar sonhos. E o mundo refeito pelo afeto pode produzir transformações, ampliando a consciência do eu e consequentemente do mundo.

A arte de contar histórias precisa ser desenvolvida nas escolas, pois os estudantes, de um modo geral, são carentes de experiências que desenvolvam a imaginação, de exemplos que possam ser traduzidos em ação, de experiências que possam corrigir tendências e mostrar consequências no percurso, que possam trazer alegria dramática e desenvolver o senso de humor. Ouvir histórias é uma experiência urgente e mais que necessária. A criança entra na escola e é logo convidada a silenciar e a copiar, é necessário que se tome consciência desse direito de ouvir e de contar histórias compartilhando memórias ancestrais. Precisamos de mais pessoas contando histórias, por isso considero que o curso “A Arte de Contar Histórias”, ministrado pelas Oficinas Pedagógicas, seja de grande importância nesse processo.

Espero que esses 20 anos de pesquisa, compartilhamento de saberes, troca de experiências e práticas da narrativa oral, possam ter contribuído, e continuem a contribuir para a melhoria na qualidade da educação do Distrito Federal. Continuo a acreditar na possibilidade de uma educação mais lúdica, prazerosa e significativa, capaz de transformar a sociedade, tornando-a mais justa.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.

ANDRADE, Aldanei Menegaz de (Org.). *Reciclando a palavra*. Brazlândia: livro artesanal, 1994.

_____. *Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)*. Brasília, 2012. Dissertação de mestrado – UnB.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas, v. 1).

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRENNAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: formando leitores*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BUSATO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 116, de 31 de julho de 2012*. Define as Oficinas Pedagógicas. Brasília: SEDF, 2012.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GIRARDELLO, Gilka. Na clareira do presente: o diálogo entre gerações. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). *A Arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-57.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O Ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, 2011.

PASSERINI, Sueli Pecci. *O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

RIBEIRO, Jonas. *Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias para depois contá-las*. São Paulo: Ave Maria, 2001.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e de contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leituras. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). *A Arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.

8 O PROFESSOR DE CRECHE E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL

- Paloma Pereira da Silva, UnB/ Graduanda de Pedagogia (paloma_barcellos@hotmail.com)
- Virgínia Honorato Buffman Borges, UnB/ Mestranda em Educação (virginiahbuffman@gmail.com)
- Maira Vieira Amorim Franco, UnB/ Mestranda em Educação (maira.vaf@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, UnB/ Professora da FE (otiliadantas@unb.br)

1 RESUMO

É inegável a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que sua função social é estimulá-las garantindo-lhes acesso às várias linguagens, à aprendizagem, à sua inserção social, dentre outros. Pela Educação Infantil as crianças, principalmente aquelas que se encontram na creche, começarão a desenvolver a sua autonomia de forma equilibrada respeitando a si e ao próximo. Para que esse processo atinja a sua forma máxima torna-se necessário o professor, sendo o mediador e estimulador de conhecimentos, entender como lidar com os processos de ensino e aprendizagem que levem a formação da autonomia da criança. Este trabalho visa compreender a influência do professor de creche no processo de construção da autonomia da criança. Considerando que se trata de um estudo inicial, a metodologia empregada pautou-se em estudos bibliográficos no intuito de explicitar as categorias teóricas em documentos oficiais, em Abramowicz e Vandebroek (2015), em Freire (1996), em Oliveira (1992), em Ramos (2008) etc. Os resultados iniciais apontaram que as crianças na Educação Infantil mostraram capacidade para desenvolver plenamente sua autonomia cabendo ao professor explorar as suas potencialidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor. Autonomia.

2 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em parceria com o PNE/2001 (Plano Nacional de Educação), trouxeram uma inovação em seus textos de lei ao negarem o caráter puramente assistencialista das creches. A partir de então, as creches passaram a ser consideradas como a primeira etapa da Educação Básica, tendo por objetivo o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Os atendimentos em creches ou instituições similares são oferecidos para crianças de até 3 anos de idade e, posteriormente, em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. Vejamos o que diz a Lei:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Então verificamos que a função principal da creche é estimular o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que cada uma delas tenha acesso à aprendizagem de diversas linguagens, à construção de conhecimentos, além do direito à proteção, à dignidade, à brincadeira, à convivência, ao respeito, à saúde, à liberdade e a interação com outras crianças e adultos.

Sabendo das especificidades da creche frente à educação infantil nosso objetivo neste trabalho é compreender a influência do professor de creche no processo de construção da autonomia da criança. Metodologicamente optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, em uma instituição de ensino de Educação Infantil, localizada na cidade satélite de Sobradinho no Distrito Federal por acreditar que:

[...] Hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21).

Como método de pesquisa nos apoiamos, primeiramente, em um estudo bibliográfico por acreditar, consoante a Carvalho e outros (2004), que a pesquisa bibliográfica é amplamente alicerçada em profundas bases teóricas cujo objetivo é proporcionar ao pesquisador o acesso a toda pesquisa anteriormente registrada. Posteriormente, passaremos a uma sequência de observações a fim de registrar sinais de autonomia nas crianças pesquisadas no decorrer do trabalho, bem como realizaremos entrevistas com o professor regente para verificar suas concepções sobre tais avanços e a influência que ele considera exercer neste processo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e abrange desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. É duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sendo tanto direito subjetivo das crianças com idade entre zero e cinco anos (art.208, IV), como direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV). Ela é oferecida em Creches para as crianças de até três anos e em Pré-escolas para as de quatro e cinco anos de idade. Segundo o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade”, ou seja, o seu objetivo principal é estimular o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que cada uma delas tenha acesso à aprendizagem de diversas linguagens, à construção de conhecimentos, além do direito à proteção, à dignidade, à brincadeira, à convivência, ao respeito, à saúde, à liberdade e a interação com outras crianças e adultos.

Quanto à formação do docente para atuar na educação infantil a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Então, verificamos em lei a necessidade de uma formação inicial e continuada para que o docente possa adquirir competência para atuar na Educação Infantil, uma vez que ele necessita

estar de posse de vários saberes pedagógicos, da prática do estágio e da troca de experiência entre seus pares para compreender o complexo processo do desenvolvimento e aprendizagem infantil. A formação docente não se constitui apenas dos conhecimentos formais adquiridos na formação inicial, mas de todas suas experiências vivenciadas e compartilhadas ao longo de toda a sua vida profissional. É, assim, um ato de constante renovação considerando que, enquanto houver prática pedagógica, haverá, sempre, saberes docentes constituídos.

Para as crianças de 0 a 3 anos de idade o local de desenvolvimento e cuidado sugerido por lei é chamado de Creche. Historicamente a função da creche se restringia basicamente ao oferecer cuidados aos menores. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, trouxe a inovação ao atribuir a esta instituição a função intrínseca de cuidar e educar. De acordo com Abramowicz e Vandebroek (2015, p. 39) “a creche é um espaço de socialização de vivências e interações”. Ela é também um lugar de cuidados e educação. Por isso, este ambiente precisa ser seguro, rico em estímulos, capaz de desenvolver valores, hábitos e atitudes, tais como amor, respeito, tolerância e solidariedade.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) há diferenças entre educar e cuidar (Quadro 1).

Quadro 1. Diferenças entre educar e cuidar para os RCNEI.

EDUCAR
[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCN, 1998, p. 23).

CUIDAR

[...] significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCN, 1998, p. 24).

Cuidar e educar são ações distintas, mas que se entrelaçam, fazendo com que uma seja pertencente a outra. Então, o docente ao trabalhar em uma creche dentro da perspectiva da nova LDB deve buscar a constante integração entre o cuidar e o educar proporcionando um espaço capaz de suprir as necessidades básicas de uma criança, de explorar todas as potencialidades e emoções do infante e rico de múltiplas interações.

Ao passo que as potencialidades infantis vão sendo trabalhadas, a criança começa a perceber que a existência dela é independente a do outro e começa uma busca pelo desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

A autonomia, conforme Cabral (1996), é uma independência, ausência de imposições, influências externas, bem como ausência de limitações e incapacidades que impedem ou diminuem a liberdade de decisão. Ou seja, “a autonomia é a base da dignidade de todo o ser humano, sendo o princípio fundamental da vida moral e da identidade da pessoa” (RAMOS, 2008, p. 2). É o que permite as crianças assumirem seus próprios atos e agirem a favor da sua vontade sendo responsável pelas suas ações. Segundo Ramos (2008), autonomia é o fundamento principal da moralidade e por isso representa a condição do ser racional e emocional. Porém, é interessante ressaltar que apesar da criança ainda estar em construção biopsicossocial e histórica, ela é capaz de tomar decisões conforme a sua consciência.

A autonomia não é intrínseca ao sujeito. Ela é fruto de um processo longo e complexo de desenvolvimento humano, no qual o principal ator é o próprio aprendiz. Paulo Freire (1996, p. 107) afirmou que: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia

vai se constituindo na experiência de várias inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Para tanto, a criança necessita ser educada para que consiga formar a sua própria identidade e melhorar a sua habilidade de lidar com essa autonomia.

Desta forma, a atitude do professor em criar momentos e situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia é de extrema importância. Principalmente para as crianças que frequentam a creche, pois, será neste ambiente que passarão a maior parte do seu dia e aprenderão a lidar com algumas situações práticas rotineiras e desenvolverão habilidades interpessoais com crianças e adultos fora do convívio familiar. Novamente Freire (1996, p. 107) advertiu que “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada na experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiência respeitosa da liberdade”.

Diante disso, considera-se que o professor é peça chave na contribuição desse desenvolvimento, trabalhando em conjunto com a família, tendo em vista ser o primeiro grupo social com quem a criança tem contato. Ao professor cabe trabalhar segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998, p. 16-17):

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Ao desenvolver sua prática pedagógica dentro da dialética de cuidar e educar, o professor deve desenvolver seu trabalho aberto a todos os questionamentos, indagações, perguntas e curiosidades dos alunos, para que assim se crie um ambiente favorável para a construção ou produção do conhecimento das crianças e não se faça do ato de aprender um processo unilateral de transmissão de conhecimento.

O espaço escolar/creche deve incentivar os alunos a desenvolverem todas as suas experiências corporais, alternativas, sociais, sendo totalmente passível de mudanças que acompanhem as necessidades e trajetórias das crianças: Segundo Oliveira (1992, p. 29), a criança que interage com o seu meio, modifica este espaço ao mesmo tempo em que é modificada por ele, principalmente quando ocorre a interação com outros sujeitos. Para que possa haver a interação entre o meio e os sujeitos o trabalho docente na Educação infantil exige competência prática e teórica capaz de manejar saberes para atuar em situações múltiplas e dinâmicas buscando desenvolver sua prática com competência e responsabilidade social. Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 30):

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Ao planejar, o docente deve promover atividades que possam ser executadas diretamente pelas crianças ou através do auxílio de seus colegas, oportunizando a participação intensiva e integral das crianças no cotidiano das aulas. Com isto acaba oportunizando a interação entre eles e o desenvolvimento do respeito mútuo. Então, percebemos que o papel do professor na creche é articular o processo de ensino e aprendizagem de forma que possa trabalhar todos os aspectos necessários ao desenvolvimento infantil por meio de um rico e prazeroso processo de interação social, onde a diversidade e o respeito sejam contempladas durante a formação dessas crianças visando a sua formação cidadã e autônoma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos mencionados percebe-se que a escola, em especial a Educação Infantil, é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que seu objetivo principal é a oportunidade de acesso às várias linguagens existentes, à aprendizagem, à construção do conhecimento, dentre outros de modo estimulante e autônomo. Além disso, é neste ambiente que as crianças, principalmente as que se encontram na creche, começarão a desenvolver a sua autonomia de forma equilibrada, aprendendo a respeitar o próximo e a si mesmo. Mas, para que esse processo atinja a sua forma máxima é necessário que o professor, sendo este o mediador e estimulador de conhecimentos, entenda como ocorre o desenvolvimento da autonomia na criança e trabalhe em conjunto com todos os que estão em volta das crianças, em especial a família, por ser esse o primeiro grupo social que a criança tem contato e cria laços afetivos.

Portanto, a função do professor na creche, frente ao desenvolvimento da autonomia da criança, é organizar seu trabalho de forma a oferecer situações concretas de vivência cotidianas de maneira responsável sempre pautadas no amor, carinho e respeito.

Lembrando da necessidade de chamar a atenção dos pequenos a breves reflexões sobre comportamentos inadequados destes, para que assim, os infantes possam ter a possibilidade de superar as fases de desenvolvimento da moralidade propostas por Piaget em busca de sua real autonomia. Por fim, acreditamos que a autonomia infantil é trabalhada na interação social, por meio da ludicidade e de experiências do cotidiano, valorizando e respeitando as ações desenvolvidas pelas crianças, sempre estimulando-as a superarem novos obstáculos e desafios.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

_____. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

CABRAL, Roque. Os Princípios de Autonomia, beneficiência, não maleficiência e justiça. In: ARCHER, Luís; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter. *Bioética*. Lisboa: Editorial Verbo, 1996. p. 53-58.

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. *Pesquisa Bibliográfica*. Goiânia, 16 jun. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arlinda S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. *Creches: crianças faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

RAMOS, Tânia Catarina Barbosa. *A intervenção na criança /jovem em risco: um percurso a construir*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Medicina, Dissertação de Mestrado em Bioética, 2008.

9 LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

- Clara Rosa Cruz Gomes, Oficina Pedagógica de São Sebastião - SEEDF (clararosac@yahoo.com.br)

1 RESUMO

Esse texto propõe um estudo sobre a ludicidade e seus desafios; debater a respeito do conceito poética e valorização do lúdico na Educação; e divulgar o papel das Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal na formação continuada do professor. Busca, também, tornar público o papel e a importância das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) que neste ano completam 30 anos.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Ludicidade.

2 INTRODUÇÃO

E se deseja então que o outro viva sempre, eternamente, para que o jogo nunca tenha fim (RUBEM ALVES).

Neste ano, as Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF completam 30 anos. No sentido de celebrar esta data, realizou-se, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação- EAPE, o curso: 30 anos de ludicidade na Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal. O objetivo deste curso foi consolidar a identidade do trabalho lúdico pedagógico das Oficinas Pedagógicas. Esse evento foi composto por quatro momentos: fundamentação teórica com estudos em

grupos; aulas expositivas e palestrantes convidados; pesquisas de campo; elaboração de artigo, de memorial e de catálogo de jogos; planejamento, organização e realização da Semana *Oficinas Pedagógicas - 30 anos de Ludicidade na Educação do DF*.

Faz parte, dessa formação, a produção deste artigo. Ao longo dos anos, muitas abordagens do lúdico foram assimiladas e, no momento, surge o desafio de conferir uma identidade com o currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF. Deseja-se que a leitura deste artigo revele a importância do papel das Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal na formação do professor.

3 CONCEITO DO LÚDICO

“O puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização” (HUIZINGA, 1999, p. 8). Na significação da palavra ludicidade, estão presentes a brincadeira, o jogo e o brinquedo. O Jogo exige a existência de regras e pressupõe inter-relações sociais, pode pressupor uma utilidade, se joga para atingir algum resultado.

O brinquedo pode ser um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou aos princípios de utilização de outra natureza. Brincar ou brincadeira é a forma mais livre e individual ou social e não visa chegar a algum produto, não tem preocupação com o resultado.

O lúdico abarca todos esses elementos. “Lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo” (MIRANDA, 2013, p. 35).

Sobre a relação entre o brinquedo e o brincar, um objeto pode se tornar muitas outras coisas por meio do imaginário da brincadeira da criança. Benjamim afirmou “hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade dá-se ao contrário” (BENJAMIM, 2002, p. 93). Para esse autor, o brinquedo, também, é um mudo diálogo de sinais entre a criança e o seu povo.

A criança transforma papel, madeira, pedras, areias em outras figuras criativas em suas brincadeiras. “Nada é mais adequado para a criança do que imitar em suas construções os materiais mais heterogêneos [...] um simples pedaço de madeira, uma pinha, ou uma pedrinha reúnem na solidez, uma exuberância das mais diferentes figuras” (BENJAMIM, 2002, p. 92). Benjamim trouxe o alerta para o brinquedo que imita o real e que faz tudo, pois esse brinquedo limita a criatividade e a imaginação da criança, “quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIM, 2002, p. 93).

O pensamento de Benjamim é similar ao de Vigotski. Para este, na infância, se encontra processos criativos. A brincadeira de boneca, a do menino que cavalga, as brincadeiras de ladrão, de soldado ou de marinheiro, “todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo.” (VIGOTSKI, 2014, p. 6). A importância do papel, desempenhado pela imitação na atividade lúdica, será reflexo daquilo que a criança viu ou ouviu dos mais velhos, mas nunca ocorrendo da mesma maneira. “Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências

vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades” (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Acontece, na atividade lúdica, a vontade das crianças de fantasiar as coisas que é resultado da sua atividade imaginativa. A imaginação é complexa e uma função vital para o ser humano porque amplia a experiência do homem, “pode ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros” (VIGOTSKI, 2014, p. 15). Vigotski explicou que a atividade lúdica pode ser importante para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade histórica e social.

Huizinga centrou-se no jogo, apresentando-o como um fenômeno cultural e social. Defendeu que a ludicidade existe desde os primórdios das civilizações. “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o seu início, inteiramente marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 1999, p. 7). O homem se desenvolveu por meio de sua capacidade de ser lúdico.

É, com o espírito lúdico, que a sociedade se faz e se desenvolve. A ludicidade está presente no jogo das relações humanas. “Num sentido puramente formal, poderíamos considerar toda a sociedade como um jogo, sem deixar de ter presente que esse jogo é o princípio vital de toda civilização” (HUIZINGA, 1999, p. 114).

O desenvolvimento da civilização e da sociedade se deve ao fato de como se joga e de como se brinca. A ludicidade contribui para a cognição humana e cultural. Estão presentes as relações afetivas que são construídas nos seres humanos em sociedade. Há jogos que desenvolvem relações afetivas de colaboração e outras de competição e de guerra.

Rubem Alves, em seu texto Tênis x Frescobol, diferiu o que é um jogo com relações afetivas de competição e de colaboração. Os jogos do tipo tênis são de competição e o objetivo é a destruição e a eliminação do outro. Os do tipo frescobol são baseados na colaboração e visam que todos ganhem e criem vínculos mais duradouros e verdadeiros.

Muitas sociedades e culturas foram desenvolvidas tendo, como base, os jogos competitivos. Porém, alguns autores apostam na construção de jogos cooperativos para a formação de pessoas solidárias, preocupadas com o próximo e com o coletivo. Pensam que uma relação mais justa e amorosa pode ser construída com o aprendizado de uma nova forma de jogar e de viver.

4 POÉTICA DO LÚDICO

Falaremos da arte poética em si e das suas espécies, do efeito que cada uma destas espécies tem; de como se devem estruturar os enredos, se pretender que a composição poética seja bela; e ainda da natureza e do número das suas partes. E falaremos igualmente de tudo o mais que diga respeito a este estudo, abordando, naturalmente, em primeiro lugar, os princípios básicos (ARISTÓTELES, 2008, p. 37).

Assim começa a poética de Aristóteles. Pode-se dizer que poética é um ramo da filosofia que estuda a qualidade das obras artísticas em função de como são produzidas, o que expressam e o que provocam na sociedade. Como disciplina teórica, a poética esclarece as características gerais, as estruturas, as construções e os elementos que compõem uma obra de arte. A poética descreve uma obra de arte, como fazer uma composição parecer bela. O estudo de lúdico se faz com uma licença poética nesse conceito.

Na poética de Aristóteles, aparece o conceito de catarse como algo que traz a purificação “existem duas formas de katharsis; uma é a que diz respeito à alma; e outra, a que se refere ao corpo, e que é distinta desta” (ARISTÓTELES, 2008, p. 16). O lúdico pode transformar a alma e o corpo. Há necessidade de a alma se libertar, para atingir um conhecimento puro; que “recorda a necessidade de não jazer no lodo, como os outros, mas habitar com os deuses” (ARISTÓTELES, 2008, p. 16). A

ludicidade permite criar outra realidade para tentar se viver melhor. Quando se brinca e se joga, se pode fazer o divino na terra.

Luckesi definiu que o estado lúdico é construído internamente. “A experiência lúdica é igual a ludicidade, é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2014, p. 17). Para este autor, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples as mais complexas atividades e experiências humanas. Para ele “o estado lúdico é um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19).

Descobrir a poética do lúdico é um desafio porque são muitos os elementos a serem desvelados. Isso se torna importante para que entendamos esse universo que contém o belo. Joga-se porque se quer. Brinca-se porque se quer brincar. “Antes de mais nada o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada” (HUIZINGA, 1999, p. 10).

Com a espontaneidade, é possível construir a liberdade. “Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (HUIZINGA, 1999, p. 11). Esse elemento pode fazer rupturas com estruturas pré-estabelecidas. Lidar com o inesperado é algo que acontece quando se joga e se brinca. É um trabalho delicado e sensível.

O espaço do lúdico da criança é diferente daquele que visa objetivos precisos e metas a serem alcançadas. O desafio da ludicidade na educação resulta em duas exigências: “a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, a atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica” (KISHIMOTO, 1998, p. 113).

Num jogo ou num brincar, por mais desafios ou seriedade que tenha, se torna lúdico se

for prazeroso. Quando se está alegre, não há preocupação com o tempo, as horas passam sem se perceber. Há a ausência do Deus Cronos, opressor, e se pode encontrar outra divindade para representar esse momento. “Nas brincadeiras, há uma outra ordem para o tempo, indeterminada, não opressora. O tempo, que seria representado por uma outra divindade grega, o prazer do brincar estaria relacionado com criar o tempo do Deus Kairós, que seria um tempo prazeroso” (GOMES, 2012, p. 41). Kairós simboliza o melhor instante no presente: em que se consegue afastar o caos e abraçar a felicidade. Ele, também, se transformou no Deus do amor.

Quando uma tarefa se torna enfadonha, acaba a ludicidade. Quanto mais respeitoso for o espaço da alegria, mais se faz e se cria. Gera a capacidade de buscar mais conhecimentos e criatividade para lidar com o inesperado e o novo. Sem fazer o resgate “de criação de condições para que realizem atividades lúdicas e criadoras, não conseguiremos transformar [...] em espaço de construção de crianças criativas, autônomas e felizes e, portanto, capazes de construir um jeito novo de viver” (KISHIMOTO, 1998, p. 137).

Precisa-se do outro para se jogar. Esse fator é importante para se construir relações que se quer ter, amorosas ou conflituosas, de competição ou de colaboração. Aqui se constrói o sujeito e a sua forma de se relacionar com o outro. Na construção da ludicidade, todos jogam e todos participam.

Essa relação de socializar-se é um desafio que pode trazer a todos a autoestima, a inteligência para lidar com os desafios, a construção de amizades verdadeiras e projetos coletivos. Exige “criatividade, confiança mútua, autoestima, respeito e aceitação, paz-ciência, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros ao invés de uns contra os outros [...] para VenSer juntos” (BROTO, 2013, p. 51).

Com o amor se aprende a lidar com a diversidade e as diferenças. Isso se torna possível quando acontece a colaboração,

fundamentada na confiança e no respeito mútuo. “Precisamos reaprendê-los praticando esses valores por meio de nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e relacionamentos no cotidiano” (BROTO, 2013, p. 56).

As regras são as normas construídas para muitas brincadeiras e jogos. Elas podem ser implícitas ou explícitas “no faz de conta, as regras aparecem de forma espontânea, por vontade da criança, sem que algum adulto imponha durante a brincadeira. E, dessa forma, a criança vai entendendo as regras de comportamento da sociedade em que vive” (PRESTES, 2014, p. 53).

As regras representam como são construídas as relações humanas e a sua autonomia. “A relação de confiança e respeito com o adulto ou com outras crianças é o pano de fundo para o desenvolvimento da autonomia. E só a cooperação leva a autonomia” (BROTO, 2013, p. 33).

A ludicidade precisa de criatividade quase todo momento pela fluidez verbal, pela habilidade de pensar de maneira lógica, pela flexibilidade de pensamento, pela independência de juízo. A criatividade está presente na “aptidão para a tomada de decisões, a facilidade para pensar em metáforas, a possibilidade de visualização interna, a capacidade de trabalhar com ideias novas e a habilidade para descobrir ordem no caos” (BERNABEU, 2012, p. 66).

Também, a realidade imaginária acontece no mundo lúdico. Somente quem brinca sabe o que é isso. Ela nasce da combinação dos dados da realidade com os da fantasia. “O ser humano, diante da distancia insuperável que o separa do universo que o cerca, constrói, através, do mundo imaginário do jogo, uma região intermediária entre ele e as coisas” (BERNABEU, 2012, p. 54). O jogo está em um lugar fronteiro entre a realidade e a fantasia e pode contribuir na construção das relações humanas, sociais e culturais.

A criança aprende a se expressar, a expor o seu pensamento, a se colocar no mundo e a descobrir sua autenticidade e sua alteridade.

Quando isso ocorre, o ser humano desenvolve autonomia e capacidade de elaborar e de defender suas próprias ideias.

A concentração está presente no lúdico. A pessoa está inteira para cumprir os desafios ou as metas. Quem joga ou brinca, desenvolve atividades com sua presença inteira.

A poesia é observada na atividade lúdica. Quando se brinca, existe a poesia, a construção do homem sensível. Esse elemento não é palpável. Ele é sentido. Às vezes, somente uma poesia pode descrever uma brincadeira de criança. As poesias da ludicidade são sempre lembradas nos mais lindos versos. E, também, com o jogo das palavras, se faz poesia. Os próprios versos nascem do brincar com as palavras. “A função do poeta continua situada na esfera lúdica em que nasceu. E, na realidade, a poiesis é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia diferente da vida comum” (HUIZINGA, 1999, p. 133).

A ludicidade se relaciona com as inteligências múltiplas. Esse termo foi criado pelo neuropsicólogo Howard Gardner. Para ele, a mente se compõe de categorias amplas de inteligências que se relaciona com o desenvolvimento de diferentes capacidades: Inteligência linguística, expressão e criação com as palavras; Inteligência lógico-matemática, expressão com números, cálculos e raciocínio lógico; Inteligência espacial, habilidade para perceber de forma exata o mundo visual-espacial; Inteligência corporal-cinética, usa o corpo para expressão e para habilidades físicas; Inteligência musical, compreensão e expressão musical; Inteligência interpessoal, se relacionar e compreender o outro; e Inteligência intrapessoal, conhecimento e consciência de si mesmo. Às vezes, numa única brincadeira, pode estar presente todas essas inteligências.

No mundo lúdico, há tantas outras inteligências convivendo juntas: a inteligência emocional, a intelectual e a corporal. O lúdico pode trabalhar

o ser inteiro, integral. Trabalhar o corpo, a mente e o espírito ajudam a desenvolver a presença de um ser harmonioso. A criança e o adulto gostam de brincar com todas essas inteligências.

A repetição é um elemento que aparece na ludicidade. “Em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e de alternância constitui como que o fio e a tessitura do objeto” (HUIZINGA, 1999, p. 13).

A repetição fértil é guardada na memória e é relacionada com o universo da cultura. Quando a repetição se transforma em hábito, torna-se uma forma enrijecida. “Os hábitos não produzem algo novo, mas uma repetição mecânica, acomodada e sem sentido [...], nos resta o presente, que nunca seria o mesmo, sempre com novos desafios” (GOMES, 2012, p. 42). No caso da ludicidade, “repetir é pensar no passado para uma ressignificação [...]. Isso permitirá surgimento de um novo homem e o seu presente seria um desafio de amadurecimento e transformação” (GOMES, 2012, p. 42).

No universo do lúdico, ocorre a ordem. “Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta [...] Ele cria ordem e é ordem” (HUIZINGA, 1999, p. 13). Mas sempre ocorre um destino incerto que gera a tensão e a emoção ao jogo. A incerteza do inesperado faz com que o jogo nunca seja o mesmo quando se joga novamente. O desejo de criar uma ordem ao jogo pode ser pelo desejo de organizar a confusão da vida, pelo menos, temporariamente. E se pode criar novas regras e novos jogos. Querer uma ordem de justiça, de confiança e de respeito se dá em ambientes seguros e esses são construídos em ambientes apoiadores e amorosos.

O ganhar está presente no universo do lúdico. “Ganha estima, conquistas e honrarias: e estas honrarias e estimas imediatamente concorrem para benefício do grupo ao qual o vencedor pertence” (HUIZINGA, 1999, p. 58). Dentro desse universo, aparece o instinto de competição ou de colaboração.

A competição “não é fundamentalmente um desejo de poder ou dominação. O primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato” (HUIZINGA, 1999, p. 58). Outra lógica existe com a colaboração. Todos saem fortalecidos, fortalecidos e beneficiados.

Um novo ser pode surgir com a construção de uma ludicidade saudável que una a espontaneidade, a liberdade, a alegria, a socialização, o amor, a criatividade, a imaginação, a expressividade, a inteireza da concentração, a poesia sensível e as inteligências múltiplas.

5 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

No brincar há o sentido de democracia: igualdade, diversidade, liberdade, solidariedade e participação (GOMES, 2012, p. 45).

Existentes desde 1986, as Oficinas Pedagógicas estão nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Nesses 30 anos, tendo a ludicidade como eixo norteador das propostas, foram ministrados mais de 50 cursos diferentes, como: A Arte de Contar Histórias, A Magia do Origami, Aprendendo a Ensinar Xadrez, Matemática é Brincadeira, Linguagem Musical, Rodas de Brincar, entre tantas outras formações. As Oficinas despertam o olhar para práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a troca de experiências entre professores de diferentes áreas, etapas e modalidades de ensino; apoiando-se na pesquisa, no estudo, na reflexão, na criação e no aperfeiçoamento de recursos lúdico-pedagógicos que favoreçam os processos de ensinar e de aprender, buscando, sempre, posturas pedagógicas criativas, flexíveis e humanizadas.

As Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal são espaços de formação continuada para os profissionais da SEE/DF, vinculadas à Eape. Administrativamente, cada oficina pedagógica é dirigida pela Coordenação Regional de Ensino (CRE), onde se localiza e se registra as demandas das escolas. Pedagogicamente, a coordenação e o alinhamento das atividades acontecem no Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (Eape), sob supervisão da Gerência de Eixos Transversais e Oficinas Pedagógicas (Getop). Os cursos são oferecidos nas 14 Regionais de Ensino. Há, também, Oficinas Temáticas que são de curta duração para demandas locais específicas.

A importância das Oficinas Pedagógicas é provocar novos desafios para a qualidade da educação. Querer a ludicidade presente na educação é preocupação constante na formação do educador. No ano de 2016, por meio de análise documental, registros escritos, entrevistas e produção de audiovisual, sobre a origem e o desenvolvimento desse projeto, foi feita uma minuciosa pesquisa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, resgatando e fazendo o registro formal dessa história. A culminância da pesquisa ocorreu com a realização do evento: Oficinas Pedagógicas: 30 anos de Ludicidade na Educação do DF, o qual aconteceu nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2016, chegando a atrair a participação de mais de 2.500 profissionais nas oficinas, nas palestras e nas apresentações artísticas.

O professor gosta de participar. É algo prazeroso e criativo. A procura é alta pelos cursos oferecidos. No decorrer de seus anos de funcionamento, percebe-se que as Oficinas Pedagógicas ofereceram suporte pedagógico para as escolas com a formação dos professores. Com isso, os estudantes melhoraram seus índices de aproveitamento escolar e de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Justiça seria a virtude que traria a harmonia e a concórdia. A Justiça, sendo uma virtude completa, compõe todas as outras e compreende a inteligência, a prudência, a coragem, a fidelidade, a generosidade e a tolerância (GOMES, 2012, p. 45).

As escolas descobrem e valorizam o lúdico e acreditam que é possível introduzir comportamentos e valores por meios de brincadeiras e de jogos e, dessa maneira, poderão afetar o humano que se quer formar para a vida em sociedade. A proposta das Oficinas Pedagógicas, de trabalhar a formação do professor, com a presença de ludicidade, é necessária e importante para uma educação de qualidade.

Na forma como se brinca e como se joga, podem estar presentes valores e virtudes como amor, solidariedade, honestidade e justiça. Há diferenças entre os jogos competitivos e cooperativos e percebe-se a importância do educador de ter consciência de qual jogo propor e qual educação se quer construir.

A existência das Oficinas Pedagógicas no Distrito Federal é o resultado de uma luta permanente de seus profissionais, alicerçada pelo reconhecimento que recebem dos professores cursistas. As expectativas são: atender todas as etapas, áreas e modalidades do ensino; manutenção do acervo histórico e lúdico-pedagógico, consolidando-se o Espaço da Ludoteca, como fomento à pesquisa, em que a autoria dos jogos e recursos pedagógicos criados seja reconhecida e valorizada. O êxito da realização do evento, em comemoração aos 30 anos de existência das Oficinas Pedagógicas, mostra que há busca de uma educação mais lúdica e inovadora, que possa contribuir para melhoria da qualidade do ensino, o que contribui para a aprendizagem no Distrito Federal.

7 REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. *Tênis x Frescobol*. Disponível em: <www.rubemalves.com.br>.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas cidades; Ed34, 2002.
- BERNABEU, Natália. *A brincadeira como ferramenta pedagógica*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BROTO, Fábio Otozo. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica*—pressupostos teóricos. SEEDF, 2014a. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- GOMES, Clara Rosa Cruz. *Caminhos do riso*. São Paulo: Claridade, 2012.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade e formação do educador*. Salvador, Revista Entreideias, 2014.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de ludicidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2013.
- PRESTES, Dianne. *A escolarização da brincadeira*. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criatividade na infância: textos de psicologia*. Trad.: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

10 O TEATRO NA PRÁTICA DA LEITURA: UMA MEDIAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A ARTE-EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- José Nildo de Souza, Secretaria de Estado de Educação do DF (nileducarte@gmail.com)

72

1 RESUMO

A formulação de práticas socioeducativas relaciona subjetividade e identidade, conforme Barbosa (2004). O aspecto cultural da leitura caracteriza (FOUCAMBERT, 1994), relevância na aprendizagem psicossocial de crianças e adolescentes: política de formação de leitores. O objetivo é compreender mediações entre psicologia/arte-educação, exercitando a leitura na contação de histórias com o projeto O Teatro na Prática da Leitura. A metodologia é fenomenológico-existencial. As respostas das pedagogas apresentam-se em análise discursiva: problematização, instrumentos motivadores, conteúdos/narrativas (MANZINI, 2003). A aprendizagem da leitura pelo teatro é adequada para as pedagogas diante da relação educandos/métodos construtivos. Histórias dramatizadas, recontos e musicalização caracterizam aspectos norteadores para fenômenos sociolinguísticos, segundo Sousa e Alvarenga (2005). A viabilidade ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) aponta limitações/alcances desse estudo, indicando, na perspectiva de Ribeiro (2011), recontos ilustrativos como estratégia projetiva à saúde afetiva/mental dos educandos. A 're' leitura interpreta conteúdos e demonstra às pedagogas formas de ler a partir do teatro.

Palavras-chave: Leitura. Teatro. Psicologia; Arte-educação.

2 INTRODUÇÃO

A intervenção significativa da Arte no desenvolvimento da subjetividade aponta a construção de um ser dinâmico potencializado em suas singularidades: diversidade étnica cultural, famílias vindas de diversas regiões do país, traço característico em suas manifestações artísticas. Definir reciprocidades reflexão/práxis humano-criadora condensa uma harmonia entre o que se faz e as bases conceituais do trabalho que emerge da própria ambiência do estudo. Essa sintonia, na versão de Morin (1996), encontra-se em permanentes desequilíbrios e constantes reequilibrações.

Os fundamentos conceituais e metodológicos da pesquisa são os modos que revitalizam a produção humana da autonomia enquanto princípio de aprendizagem psicossocial em Brandão (2005), a Antropologia Simbólica, em Silva (2000), e o Humanismo Filosófico de Cassirer (1999), que figuram as composições da visualidade cênico-coreográfica, integrando as linguagens da teatralidade, da musicalização e da dança, mostras culturais por meio de festivais de contação de histórias, apontando a leitura e seus vínculos com a subjetividade humana como práticas multiculturais singulares na acepção de Morin (1996).

As contribuições que possam despertar pontos de reflexão entre a leitura e a práxis da narrativa de histórias demandam, conforme Souza e Alvarenga (2005), propósitos de interatividade entre ações pedagógicas desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar e práticas psicossociais que assinalam a valoração da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental – habilidades em leiturização, apreciação e formação humano-dialógica na trajetória de descoberta de histórias, utilizando a contação dramatizada e musical.

De acordo com os princípios da Conferência Nacional de Educação (BRASIL 2010a), a composição de ações e práticas pedagógicas em bibliotecas escolares deve considerar: a realidade dos segmentos atendidos (faixa etária/modalidades de ensino e áreas curriculares); as matrizes socioculturais da população brasileira (formação étnica); a atitude interdisciplinar; os projetos pedagógicos de natureza diferenciada com horários específicos, bem como o atendimento individual e em grupos; a organização de meios e recursos alternativos à aprendizagem, desde referências bibliográficas até instrumentos metodológicos de suporte auxiliar para a sala de aula e/ou atividades como práticas artísticas, audiovisuais e midiáticas, entre outros. Ainda segundo Brasil (2010a, p. 23), a Biblioteca Escolar deve possibilitar o desenvolvimento:

Do currículo permitindo o fomento à leitura por meio do aperfeiçoamento de uma atitude focada no saber cultural de aprendizagem permanente, desde aqueles conteúdos tradicionais da sala de aula, até aqueles que se vinculam à formação do convívio entre as crianças estimulando a arte e a criatividade, a comunicação e dinâmicas recreativas, o apoio à capacitação docente e opções para efetivar a assimilação de conteúdos integrando comunidade-escola.

Os caminhos para a construção de vínculos entre Arte e processos de subjetivação humana integram descuidos e exclusões fundamentais.

Por meio de um olhar que interpreta a edificação de uma entidade coletiva que assume existencialidade na contação de história, produz-se a leiturização e os códigos de visualidade de crianças e adolescentes. A concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (2005) corporifica o imaginário cognoscente-sensível aliando à complexidade “ser – outro”, os prodígios da alteridade presentes na ambiência sociocultural.

A importância da realização desta pesquisa vem de razões de ordem teórica e prática. As motivações conceituais e metodológicas da pesquisa são a conciliação da prática artística da leitura com sua base teórico-psicológica, a interdisciplinaridade do teatro no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes por meio da visão múltipla sintética do conteúdo estético e artístico e do espaço da subjetividade do educando mediado por sua produção criativa: integração do saber escolar com a visão de mundo do sujeito; ampliação da pesquisa para as demais escolas públicas do DF.

As razões de ordem prática são demonstrações vividas pelo pesquisador de formas alternativas de aprendizagem artística da leitura mediada pela intervenção da Psicologia Fenomênico-Humanista – soluções conjuntas com vários segmentos da escola; ocupação do espaço físico da unidade de ensino com atividades de leiturização pela arte de contar histórias; atualização da produção cultural da comunidade; práticas psicossociais integradas ao trabalho popular; formas de organização estruturantes do pensamento e linguagem; melhoria da qualidade de ensino.

Em função da relevância do aspecto sociocultural da leitura no processo de aprendizagem psicossocial de crianças e adolescentes, ações que viabilizem uma política de formação de leitores – democratização, acesso, permanência e êxito educativo no início da escolarização – destacam a efetividade da pesquisa: ênfase nos subsídios conceituais; aprofundamento em saberes psicológicos e educacionais mediados pela experiência

artística; fenômenos protagonizadores de identidades e valores humanos; processos emancipadores de produção e criação em sala de aula; permanente ‘re’ construção de vínculos com a sociabilidade.

A questão de base da pesquisa revela a capilaridade da temática abordada: O Teatro na Prática da Leitura: uma possível mediação entre a Psicologia e a Arte-Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A viabilidade dos objetivos deixa clara e precisa as ideias que se relacionam com o problema da pesquisa: teatro e leitura – polos de mediação da psicologia como exercício simbólico-expressivo no processo de contação de histórias: que alcances psicossociais a arte – modalidade de artes cênicas – propicia à aprendizagem da leitura mediada pela contação de histórias?

A forma de se colocar o problema da pesquisa na versão de Ribeiro (2011) abre espaço para modificarmos a experiência da aprendizagem da leitura. Essa ambiência que se reverbera em significados sentidos para a leiturização confere o fenômeno de distinção aos sinais que circundam as vivências criadoras. Ou seja, é fornecida à criança uma categoria de se ‘pre’dispor à leitura por meio dos *modus vivendis*, que perpassam a contação de história. Efetiva-se, portanto, a “res” significação do que se aprende no vivido. E o sentido é filtrado pela experiência sócio-expressiva pelo esboço interpretativo que se literaliza no aprendido.

A pesquisa organiza-se em três etapas constitutivas. A primeira aborda a relação entre Arte-Educação e Psicologia, concepções fundamentais e uma incursão histórico-cultural na perspectiva fenomenológico-existencial como recurso psicossocial dialógico no processo educativo. O segundo momento demanda a proposta em ação – a práxis do teatro no exercício de leiturização de crianças e adolescentes, o desenvolvimento de atividades artístico-estéticas, as intervenções psicológicas integradas ao contexto de aprendizagem dos educandos. A terceira etapa

da pesquisa suplanta a análise dos resultados, visando às demonstrações significativas firmadas entre linguagem, expressão e contexto das narrativas de histórias infantojuvenis vivenciadas na arte da contação mediadas por instrumentais psicológicos – observações, entrevistas, formulação de questionários, apreciação laboral e investigativa dos modos de pensar e sentir, ser e estar dos educandos.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender possíveis mediações entre a Psicologia e Arte-Educação exercitando a leitura por meio da contação de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os vínculos prazerosos com a leitura por meio de experimentações técnico-pedagógicas com o teatro.

Avaliar as complexidades e desafios pertinentes a um projeto/atividade de leitura.

Analisar as contribuições do teatro como auxílio à prática da leitura.

Distinguir os métodos que influem na aprendizagem da leitura na biblioteca.

Identificar a participação e o desempenho dos educandos em sala de aula a partir da atividade O Teatro na Prática da Leitura.

Verificar se há mudanças observadas pelas professoras com a atividade “O Teatro na Prática da Leitura”.

4 METODOLOGIA

As concepções que subsidiam a metodologia do Teatro na Prática da Leitura integram eixos analíticos e existencialistas na compreensão dos processos psicossociais de crianças e adolescentes. A dimensão analítica da contação

de histórias infantojuvenis teatralizada no espaço lúdico-criativo da biblioteca aponta, conforme Ribeiro (2011), para os estudos de Ana Freud – estruturação de um conjunto de dispositivos de intercessão protetiva – Melaine Klein – afinidade afetuosa e desprentensiosa da criança espontânea que habita o ser humano em suas relações instintuais primitivas. O fenômeno do arquétipo simbólico-expressivo nas elaborações de Jung (1977) agrega-se nesse percurso metodológico, potencializando a imaginação em seu estado fértil-fluídico. O educando produz intensamente independente que sua criação se dilua na efemeridade da cena literária que ilustra. As abordagens humanizantes da Gestalt Terapia em Soares (2011), o existencialismo de Rogers (1961) e a psicodramaticidade de Moreno (2002) presentificam essa momentaneidade criadora de onde se emana o ser original da criança em sua autenticidade dialógica.

O esboço da execução da pesquisa explicita os dispositivos instrumentais, bem como as formulações metodológicas por meio da análise de documentos propostos durante a realização de um projeto sobre o uso do teatro como facilitador da leitura e escrita. A tipologia da pesquisa com foco em análise documental dispõe como caracteres matriciais fenomênicos a apreciação psicossocial das produções dos educandos participantes de atividades teatrais realizadas em uma biblioteca escolar. O eixo metodológico que norteia a realização da pesquisa é a perspectiva fenomenológico-existencial: compreensão relacional da vida humana. Não como dimensão psíquico-comportamental dotada de medições disciplinares, mas, antes, as variações destacadas por Buber (1974) como atitude dialógica.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa será quanti-qualitativa – de caráter exploratório dos aspectos subjetivos, motivações não explícitas, espontâneas, bem como a possibilidade de se apurar opiniões e as atitudes das professoras entrevistadas por meio de questionários instrumentalizados no modelo fenomenológico. Daí a significância da unidade

na multiplicidade: identificação de opiniões, preferências e perfis, vinculando o entendimento de um fenômeno específico – as mediações da Psicologia com a Arte-Educação. A abordagem da complementaridade se integra na pesquisa, conforme Franco (1985), delineando situações, tempos, espaços e personagens presentes no desenvolvimento dos eventos e os fenômenos interpretativos dos sujeitos em suas vivências das temáticas estudadas – *modus sui generis* de subjetivação.

A metodologia para análise e organização de dados é a pesquisa-ação: investigação participante na realidade. Trata-se de pensar as influências psicossociais do contexto e suas determinações em cada dado analisado: compreensão das valorações psicológicas do processo educativo de crianças e adolescentes; o teatro como ferramenta socioemotiva na prática da leitura; a Arte na Educação integrada à ambiência comunitária; a identificação das origens socioculturais dos educandos; a contação de histórias e as suas formas de fazer, exprimir e conhecer as linguagens estético-artísticas – artesanato, música, desenho, escultura, dança e teatro.

As reduções inferenciais, mesmo conduzindo a fatores de previsibilidade, no modelo quanti-qualitativo, possibilitam a identificação de categorias relacionais que se desvelam à medida que os indivíduos imprimem significados às implicações com outras pesquisas e referenciais teóricos, conforme aponta Silva, Gobbi e Simão (2005). A metodologia para análise e organização de dados é a pesquisa-ação: investigação participante na realidade. Trata-se de pensar as influências psicossociais do contexto e suas determinações em cada dado analisado: compreensão das valorações psicológicas do processo educativo de crianças e adolescentes; o teatro como ferramenta socioemotiva na prática da leitura; a Arte na Educação integrada à ambiência comunitária; a identificação das origens socioculturais dos educandos; a contação de histórias e suas formas de fazer, exprimir e conhecer as linguagens estético-artísticas – artesanato, música, desenho, escultura, dança e teatro.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA OU PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos que circunscrevem a pesquisa são 18 professoras-pedagogas da Escola Classe 403 Norte – Rede Pública de Ensino, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atuam com crianças e adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental – entre 6 a 12 anos de idade – distribuídos em 14 turmas (três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, três turmas do 3º ano, três do 4º ano e três do 5º ano) nos turnos matutinos e vespertinos. A escolha da faixa etária assinala a relevância do papel da psicologia no acompanhamento, orientação, intervenção e análise dos diversos procedimentos de fomento à leitura e aprendizagem no contexto da biblioteca.

4.3 SITUAÇÃO OU CONTEXTO

A metodologia abrangente do contexto cultural da comunidade está inserida na biblioteca, não limitando a prática científica da pesquisa, mas, antes, transcendendo o terreno da investigação lógica por meio de leituras das singularidades de crianças e adolescentes, bem como os seus *modus sui generis* de lançarem-se no processo humano-criador de subjetividades que se explicitam em estilos distintos decifreadores dos enredos literários.

Fundada em 18 de agosto 1962, a Escola Classe 403 Norte acolhe e atende, por meio do Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do DF, educandos – crianças e adolescentes – do 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental. Compreende um conjunto de princípios e instrumentos de regulação técnico-educacional que constituem, segundo o Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014), as bases de jurisprudência necessárias à efetivação do fenômeno educativo.

A concepção teórico-pedagógica que compõe as origens da unidade de ensino é a perspectiva da Escola Nova que considera, na versão de Dewey (1902), a dimensão psicoeducativa na formação dos educandos: a formação humana

caracteriza um processo de experimentações no qual o fazer pedagógico deve centrar-se na criança e nas suas etapas de desenvolvimento desde suas interações comunitárias até a constituição de um currículo que traga à ambiência dos educandos suas necessidades e valorações.

Mediante os impulsos proporcionados pelos avanços científicos e tecnológicos, bem como as efetividades jurídico-institucionais desencadeadas pelas políticas sociais na atualidade, a unidade de ensino apresentou no exercício letivo de 2012/2013, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), qualificação de exímia excelência como instância escolar potencializadora de projetos pedagógicos diferenciados que contribuem significativamente para a qualidade no ensino público: promoção de eventos culturais, festas populares, show de talentos, “O Teatro na Prática da Leitura”, valores humanos, entre outros – Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A utilização da Biblioteca da Escola Classe 403 Norte como espaço de leitura, produção de histórias para encenação e ambiente de exercício da criatividade do educando representa iniciativa artístico-pedagógica do professor de Artes (Musicalização e Teatro). Essa atitude constitui parâmetro para a efetivação da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. As bibliotecas escolares podem desenvolver também atividades que fomentem a expressão oral verbal e não verbal da criança (BRASIL, 2010 b). A partir dessa perspectiva, é possível conceber a prática da leitura por meio de recursos, habilidades e metodologias não necessariamente limitadas às categorias lógico-rationais.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na versão de Manzini (2003), a descrição de instrumentos estruturantes para a pesquisa demanda não apenas a junção de elementos que incluem a práxis instrumental. Trata-se de empreender uma trilha pelas vias de

acesso aos dispositivos intencionais dos participantes. E isso se denota nos processos de apreensão fenomênica onde se formata os prodigiosos significados da dialogia, conceito apresentado por Magalhães e Oliveira (2011), a partir dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, como produção de atributos da diversidade humana no diálogo.

O questionário quanti-qualitativo realizado com as professoras-pedagogas da unidade de ensino relata o tempo de exercício das profissionais do magistério – educação básica e seus modos de interação com a leitura no ensino fundamental, na práxis pedagógica desenvolvida na escola, bem como considerações acerca das vivências com o universo sociocultural da literatura infantojuvenil – aspectos formativos e razoabilidade intersubjetiva que demanda uma necessidade de educação continuada.

Métodos que influenciam a aprendizagem na biblioteca são tematizados na elaboração do questionário quanti-qualitativo apresentando 20 perguntas sendo cinco subjetivas; 12 objetivas de múltipla escolha e três de identificação. Utiliza-se, para mensurar os resultados, a Escala Likert.

Nos processos interacionais com os educandos, “O Teatro na Prática da Leitura” revela questionamentos para analisarmos padrões de linguagem e mecanismos reordenadores para o espaço físico da biblioteca: o mobiliário, a ocupação de outros espaços educativos que complementam o saber do educando, o recreio e os jogos, as brincadeiras, as rodas de leitura, os círculos de amizades, a convivência na sala de aula. Esses espaços educativos repercutem nos diálogos entre as crianças quando se encontram na Biblioteca e fundamentalmente influem na assimilação da aprendizagem pela leitura.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

A apreciação dos elementos e referenciais disponibilizados no trajeto da pesquisa pela documentação do questionário quanti-qualitativo e da produção do material

pedagógico constitui-se pela análise do discurso, bem como a formatação das respostas e singularidades desencadeadas pelos sujeitos participantes. A elaboração do questionário quanti-qualitativo considera os alcances e as limitações do estudo em função dos determinantes psicossociais, contexto de atuação e estratégias adotadas. Observa-se, na análise de dados, o ambiente da pesquisa, bem como as experimentações propositivas e causais que emergem de circunstâncias vividas no exercício das atividades desenvolvidas na biblioteca da escola – exame e apuração de problemáticas/soluções que surgem no trajeto do estudo. O modo como os dados são sistematizados elucida o planejamento de ações em quadros-roteiros discursivos e dispositivos ordenadores como acervos cênicos e audiovisuais, conforme Lakatos e Marconi (2003). O contato com a produção científica da pesquisa realiza-se nos processos de leiturização dos discursos pelas professoras-pedagogas.

Os instrumentos para delimitação do contexto da pesquisa abrangem compilação de dados: elaboração de questionários quanti-qualitativos para pedagogas e funcionários da unidade de ensino; entrevistas; roteiros tematizados a partir de elementos da linguagem cênica (situações cotidianas e/ou de enredos literários, personagens, períodos e espaços/locais para apresentações); análise, acompanhamento e seleção de conteúdos significativos por meio de exposições e apresentações orais e não verbais.

5 RESULTADOS

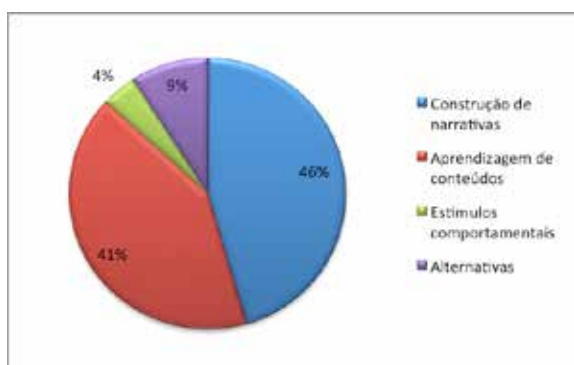
As respostas do questionário quanti-qualitativo demanda uma incursão nos dados obtidos durante o percurso da pesquisa. As produções obtidas em decorrência das argumentações explicitadas pelas profissionais pesquisadas apresentaram categorias de formação identitária na carreira do magistério público – tempo de exercício, escolarização, processos educativos e psicossociais com a leitura – as

distinções fatoriais de um projeto técnico-pedagógico, os aspectos fundamentais da leiturização e as mediações estratégicas do Teatro enquanto práxis do exercício literário.

As questões discursivo-subjetivas versaram sobre o auxílio do Teatro na prática da leitura, os estímulos para o fomento da literatura infantojuvenil entre os educandos, a participação de crianças e adolescentes, as mudanças evidenciadas, bem como fatores propositivos, limitadores referentes ao exercício criativo em um contexto de aprendizagem formal e a pluralidade necessária para emanciparmos circunstâncias de aprendizagens vinculadas às práxis não formais de ensino.

Os elementos que denotam as intencionalidades criativas caracterizam, conforme as profissionais pesquisadas, o processo construtivo de narrativas de histórias infantojuvenis, 46%, a oportunidade de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula, 41%, os estímulos disciplinares-comportamentais, 4%, e alternativas variáveis, 9% (figura 1).

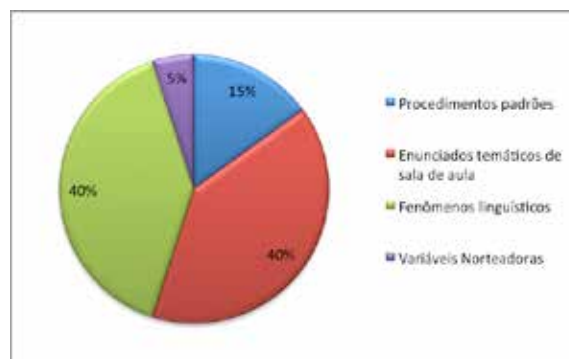
Figura 1: As intencionalidades criativas do Projeto Técnico-Pedagógico “O Teatro na Prática da Leitura”



Fonte: elaboração do autor.

No que se refere aos educandos, “O Teatro na Prática da Leitura”, na versão das pedagogas, oferece subsídios para analisarmos eixos psicossociais significativos, tais como: procedimentos padrões, 15%; enunciados temáticos estudados em sala de aula, 40%; fenômenos linguísticos, 40%, bem como outras atribuições norteadoras, 5% (figura 2).

Figura 2: Eixos psicossociais da atividade “O Teatro na Prática da Leitura”



Fonte: elaboração do autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamentos e limitações desse estudo indicam o fenômeno dos recontos ilustrativos como estratégia projetiva à saúde afetiva/mental dos educandos. A ‘re’leitura interpreta conteúdos espontâneos que ‘re’ordenam funções socializantes demonstrando às pedagogas o exercício de práticas de leitura com teatro.

O espaço da biblioteca torna-se ambiência expressiva da oralidade, base para formação de uma política de leitores, bem como referencial para pesquisas em Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. O fomento à leitura internaliza emoções, modos de ser e percepção de mundo, descortinando uma metodologia psicossocial para a aprendizagem da leitura. A imaginação infantojuvenil percorre as vertentes fenomenológico-analíticas por meio da descoberta de estágios projetivos. A criança revela, na teatralização de personagens/situações/tempos/espços literários, medos, angústias e inquietações. Momento singular para a construção de vínculos com a saúde mental dos educandos.

7 AGRADECIMENTOS

Ao sistema socioeducativo do DF; à Escola Classe 403 Norte onde se iniciou essa pesquisa; à Prof^a Dr^a Carolina Prado, pelas orientações e bases do projeto; à Socorro Paulo, pelo acompanhamento; à Márcia Paiva, Prof^a, que fomentou a pesquisa entre os educandos; à Flávia Portela, que trouxe o entusiasmo e mobilização.

8 REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana M. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 2004.
- BRANDÃO, Carlos R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. *Conae e as bibliotecas escolares*. Brasília: MEC, Conae, 2010a.
- _____. Presidência da República. Casa Civil (Subchefia para Assuntos Jurídicos). *Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010*. Brasília: DOU, 25 maio 2010b.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Martins, 1999.
- DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Classe 403 Norte. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, ago. 1985.
- JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 1º semestre 2011.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. 8. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- MORIN, E. *A noção de sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- RIBEIRO, Gastão. *Psicoterapia infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 2011.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.
- SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. Lavras: 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Antropologia: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Maria Luisa P. O Estado da Arte Psicoterapêutica: Evolução Histórica e Bases Epistemológicas da psicoterapia. *Revista de Psicologia da Imed*, v. 3, n. 1, p. 462-475, 2011.
- SOUSA, Elizene M.; ALVARENGA, Maria L. de. *A contação de histórias por meio da literatura infantil como influenciadora para o gosto pela leitura*. Brasília: Icesp, 2005.

11 PERCEBENDO A MÚSICA E VIVENCIANDO A DANÇA NO MÉTODO 'O PASSO'

- Thais Felizardo Resende, Professora na SEEDF (thaisfelizardo@uol.com.br)

1 RESUMO

Este artigo apresenta o resultado da oferta de uma oficina de formação continuada aos professores da SEEDF na CRE de Ceilândia. Traz, como eixos norteadores, a ludicidade, o Método d'O Passo e a relação com o corpo/dança. Utilizando o método d'O Passo, o trabalho busca inserir o corpo/dança de modo consciente, podendo ser desenvolvida em qualquer etapa do ensino, tendo em vista que havia, na mesma turma, professoras desde a educação infantil até o ensino médio. Ao final, foi possível perceber que a maioria dos participantes foi contemplada pela proposta que pôde ser repassada aos alunos, com as devidas adaptações. No entanto, foi possível perceber também que, devido à individualidade dos sujeitos, algumas atividades precisariam ser retomadas, revistas, vivenciadas novamente por algumas professoras apresentarem dificuldades na execução de atividades que exigiam coordenação motora e rítmica. A oficina apresenta, portanto, uma oportunidade de superar os limites, conforme alguns relatos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio de observação, de entrevistas semiestruturadas e de depoimentos orais dos participantes. Há, portanto, o objetivo possível de tornar o espaço escolar um lugar mais atrativo tendo aulas mais encantadoras e de deleite a discentes e a docentes, envolvendo o indivíduo, a mente e o corpo como um todo indissociável.

Palavras-chave: Ludicidade. O Passo. Formação Continuada. Dança. Corpo.

2 INTRODUÇÃO

De uma forma autêntica e original O Passo apresenta uma opção metodológica que integra o corpo na experiência de sistematização e construção do conhecimento musical, sem divisões redutoras do tipo sentir versus pensar, saber racional versus saber intuitivo[...] O Passo propicia um trabalho efetivamente de grupo, desde o início, e de prática de conjunto imediata e altamente gratificante, porque realizada não sobre exercícios preparatórios, mas sobre matrizes culturais brasileiras reconhecidas, tratando a música como um fato cultural e a educação como uma proposta socialmente contextualizada (SANTOS apud ARTAXO; ASSIS, 2013).

É, com este mesmo sentido e entusiasmo, que o Método d'O Passo foi oferecido e vivenciado na Oficina Pedagógica de Ceilândia (DF) para professores interessados, por meio da oficina temática: *Percebendo a Música, vivenciando a dança na escola*.

A proposta visou contribuir para o aprimoramento da atuação das professoras/estudantes dentro e fora do ambiente escolar,

a fim de que tenham maiores esclarecimentos e referências em relação à dança, ao corpo e à música, pois os mesmos podem colaborar para a promoção de uma maior vivência/sensação do processo de desenvolvimento corporal de modo a ampliar o significado de sua prática docente/discente no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que tal proposta foi motivada pelo contexto escolar atual em que o aspecto *corpo* é pouco explorado e a tecnologia se faz mais presente e atrativa entre os estudantes. Sendo assim, as oficinas mostraram a necessidade de ampliação do ensino de dança nas escolas, viabilizando a construção de uma concepção de aprendizagem crítica, significativa, lúdica e consciente para o ensino da dança.

O trabalho propôs o enriquecimento da prática de docentes, promovendo o estudo, a reflexão e a troca de experiências entre profissionais da educação que tiveram interesse em conhecer a dança e *O Passo* como mais uma ferramenta palpável e viável para ser abordada na educação. Vale lembrar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, incentivar a consciência corporal desde a educação infantil até a fase adulta é importante, pois construímos nossa identidade por meio daquilo que vivenciamos, manifestamos e produzimos; e esse processo se dá também por meio do corpo. Assim, faz-se importante ressaltar que a oficina esteve, em todos os momentos, amparada pelo que norteia o documento Currículo em Movimento da Educação Básica dos anos finais:

[...] o currículo proposto visa a uma maior vinculação do estudante às linguagens de cena, com produção e reflexão crítica que se desenvolve a partir da relação corpórea sensorial com o conhecimento da história das artes cênicas em nível mundial e suas relações com o Brasil.[...] As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, atividades rítmico-expressivas e outras intimamente ligadas a práticas sociais, construídas e reconstruídas no transcorrer da história humana. Tais práticas expressam formas e representações simbólicas de realidades vivenciadas pelo homem com sentido lúdico, artístico, agonístico e estético entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 54, 72).

Apesar do trecho acima citado estar descrito na disciplina de teatro, é notório que há um avanço com relação a conteúdos específicos da dança, porém o que temos, na prática da vivência nas escolas, ainda é uma abordagem da disciplina Artes, na qual a dança é uma de suas ramificações, ou seja, uma linguagem a ser trabalhada dentro da disciplina dependendo da habilidade e do interesse do professor; a dança, ainda, é pouco explorada e empregada com irrisória autonomia.

A oficina "*Percebendo a música vivenciando a dança na escola*" buscou aproximar a linguagem da dança no ambiente escolar, reforçando sua importância, pois há um universo enorme de possibilidades e de criação. Por meio do método d'O Passo, podemos desmistificar que a dança é somente para alguns, mostrando, na vivência do trabalho, que a dança é para todos, como uma disciplina viável e com papel social importante dentro do ambiente escolar; tornando-o um espaço atrativo, que promove aprendizagens de forma lúdica e fomenta a socialização entre os participantes.

No processo de desenvolvimento e de aprendizagem, a dança, como linguagem artística, transcende à concepção de produto pronto para reprodução; apresenta-se como processo de expressão humana e cultural, de criação e de elaboração com características próprias, pois seus princípios norteadores envolvem a expressão, a vivência ativa, a criação, a apreciação, a contextualização, a reflexão, a compreensão e o fazer do mundo que nos é apresentado de modo real ou fictício.

Os alunos não podem ser considerados simplesmente como mente e o corpo ser secundarizado em benefício dela, e é obvio que não devemos secundarizar a mente em benefício do corpo. Mente e corpo não podem ser instrumentos a serem manejados. Precisamos fazer que nossos alunos deixem de ser corpo-objeto e tornem-se corpo-sujeito, um corpo vivo (VERDERI, 2009, p. 41).

Sendo assim, dança não significa somente codificar e decodificar passos e/ou movimentos a serem repetidos e reproduzidos por um grupo ou por um solo sem o entendimento do trabalho em si. A dança deve ser uma experiência indispensável ao desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo do ser humano, pois se trata de uma competência sólida e palpável; não se resume a dança como técnica ou uma movimentação repetitiva que, segundo uma visão bastante comum, restringe-a ao preparo para um aprendizado da dança nos moldes tradicionais.

Dessa forma, o interesse foi priorizar a dança por meio do movimento consciente, tendo, como base, a marcação do tempo por meio do método d'O Passo, criado pelo teórico Lucas Ciavatta (músico formado pela Unirio e Mestre em Educação pela UFF, é criador do método de educação musical *O Passo*), no intuito de mostrar que é possível fazer um trabalho formador e transformador, dentro do ensino da dança, que valorize sons e movimentos que possam reverberar em cada um, proporcionando uma construção coletiva na formação do

professor enquanto ser musical e dançante. Isso oportuniza a reflexão e a ampliação de suas vivências colaborando, assim, para o enriquecimento de sua prática docente.

O corpo não é só um acessório da mente. Ele é uma unidade autônoma de construção do conhecimento. Você tem que passar pelo corpo primeiro para compreender. O que a criança e os professores fazem é se aproximar da música através do movimento. Quem ensina para você é o seu próprio corpo” (CIAVATTA 2003, p. 156).

Sendo assim, o trabalho buscou mesclar o método d'O Passo, o corpo, a música e a dança de maneira lúdica e criativa/espontânea; em que os envolvidos dançaram e criaram coreografias envolvidos pelo próprio fazer, reverberando no seu trabalho educacional.

3 VOCÊ PODE ANDAR, VOCÊ PODE DANÇAR. VAMOS COMEÇAR? A METODOLOGIA

As Oficinas Pedagógicas são espaços de formação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, que existem desde o ano de 1986, são subordinadas à CRE (Coordenação Regional de Ensino) e à EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Cada Regional de Ensino possui uma Oficina Pedagógica, totalizando 14 unidades, distribuídas pelo Distrito Federal. As atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas têm, como eixos norteadores, a ludicidade e a criatividade.

A Oficina Pedagógica de Ceilândia situa-se na EQNM 17/19, área Especial, Ceilândia Sul, porém a oficina *Percebendo a música, vivenciando a dança na escola* foi oferecida na Escola Parque de Ceilândia, por oferecer um espaço mais amplo, e apropriado ao trabalho corporal para execução das aulas.

A formação continuada, oferecida aos profissionais da educação do Distrito Federal, vem como mais uma alternativa de pesquisa tendo em vista que o professor precisa ser um pesquisador que age e reflete sobre sua ação, pois:

Quem não pesquisa não pode ensinar. Essa ideia não desvaloriza habilidades didáticas, nem mesmo algumas tradicionais [...], mas indica que é importante começar do começo: no começo está a pesquisa, não a aula (DEMO, 2008, p. 40).

A oportunidade de capacitação, para os profissionais da educação, permite a exploração e a criação de estratégias que resgatem o interesse dos envolvidos, pois é fato que esses profissionais encontram dificuldades no dia a dia acadêmico e profissional.

Na busca de fortalecer o trabalho da dança na educação escolar, a oficina *Percebendo a música, vivenciando a dança na escola* vem agregar o corpo, a música e dança, em busca de metodologias diversificadas a serem desenvolvidas com professores/coordenadores atuantes na rede pública de ensino e nas escolas conveniadas. A proposta foi encaminhada à UNIEB/CEI (Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia) para apreciação e aprovação e as inscrições foram realizadas na própria Oficina Pedagógica de Ceilândia, havendo dezessete inscritos para 15 vagas, todos os interessados foram contemplados.

Foram quatro encontros de três horas de duração, totalizando a carga horária direta de doze horas. Aconteceram às terças-feiras, no período noturno. Dos dezessete professores inscritos, doze concluíram a oficina, sendo 100% do sexo feminino, com a seguinte atuação: três em Centro de Ensino Especial, uma coordenadora de anos iniciais, uma professora de ensino médio, uma de anos finais, uma da educação infantil e cinco atuavam em anos iniciais do ensino fundamental. A turma era composta de forma híbrida, de maneira que os participantes precisavam adaptar

as propostas à sua realidade, motivando o seu lado criador. A quantidade de alunos, beneficiada indiretamente pela formação, não é precisa, justamente pela diversidade de etapas envolvidas, porque tínhamos, numa mesma turma, professoras desde a educação infantil até o ensino médio, conforme já foi informado.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados por meio de observação, de entrevistas semiestruturadas, de depoimentos orais dos participantes (que foram filmados para registro), nos quais se pôde verificar a pertinência da Oficina, por promover evoluções para além do profissional, pois alguns participantes relataram estar vencendo os próprios limites com relação ao ritmo e à coordenação motora. Houve uma participante que mencionou ter sentido muita dificuldade na execução das propostas e, por isso, precisaria de ampliação de carga horária da oficina para que, após maior quantidade de vivências, ela sentisse mais segurança para aplicar a oficina aos seus estudantes do ensino médio. As demais participantes não relataram sentir dificuldades em aplicar as atividades sugeridas em suas turmas de atuação, chegando a mencionar, inclusive, o quanto algumas atividades despertaram o interesse das crianças.

Os encontros foram temáticos e desenvolvidos por meio de atividades participativas, exposições teóricas, vivências, leituras, jogos com foco no método d'O Passo (binário/ternário/quaternário); a fim de trabalhar o movimento de maneira lúdica, ou seja, aprendizados que promovam o entretenimento, o prazer e a diversão às pessoas envolvidas, trazendo, assim, ganho significativo no processo de ensino-aprendizado escolar. Segundo Artaxo e Assis (2013, p. 49):

O Passo surge em resposta ao processo altamente seletivo, é um trabalho de autoria de Lucas Ciavatta, publicado em 2003, e atualmente utilizado no Brasil e no Exterior. Este método que inicialmente aborda a questão

rítmica, seguindo em direção à melódica, simultaneamente à vivência dos movimentos musicais rítmicos. Baseado em uma movimentação corporal específica, por meio da qual se aprende tanto a realizar os ritmos quanto a entendê-los.

Nos encontros, foram abordados os temas:

- A importância da dança dentro do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva do desenvolvimento do movimento consciente;
- a escuta atenta: metrônomo, marcação, tempo e ritmo;
- expressão e compreensão da dança em vários contextos históricos remetendo e respeitando o repertório corporal e musical de cada um;
- apreciação, criação e realização da dança;
- elementos da composição coreográfica tendo como base o método d'O Passo;
- criação e apresentação de uma composição coreográfica.

Para o cumprimento de horas indiretas, as professoras apresentaram a construção de jogos/dinâmicas que possibilitaram a dança nas escolas, assim como estudos de textos e de pesquisas para apresentação de trabalho em grupos sobre o método d'O Passo, o compasso binário, ternário e quaternário, de maneira lúdica e criativa.

Por meio da oficina temática *Percebendo a música, vivenciando a dança na escola*, os profissionais tiveram a oportunidade de enriquecer sua prática docente, pois realizaram estudos, debates, reflexões e troca de experiências em relação à dança. Viram a oficina como mais um conhecimento palpável e viável para ser abordado na educação. Não deixou de ser, também, uma espécie de resgate corporal dos participantes, pois:

Durante muito tempo na história do pensamento ocidental, temos vivido o predomínio de uma visão dicotômica do ser humano, fragmentando-o em corpo (lugar das emoções) e mente (pela qual se expressaria a alma racional). Hoje, a ciência chega à compreensão de que o ser é um todo, e que acreditar em tal separação é dar origem às dissociações que levam à doença, pois o ser humano é aquilo que sente, o que pensa e o que faz (HOFMANN, 2009, p. 170).

Atuando há certo tempo, com a formação continuada de professores, é possível perceber a presença corriqueira de profissionais que desconhecem o próprio corpo, possuindo dificuldades rítmicas e de coordenação motora, além de um “travamento” corporal, já que muitos não têm, como foco, o corpo em sala de aula, por acreditarem que corpo e mente são assuntos dissociados dentro da unidade escolar, reflexos da falta de um trabalho mais voltado para o corpo durante sua formação acadêmica inicial e sua trajetória de vida. Dessa maneira, as oficinas, com atividades simples e lúdicas, puderam fazer esse resgate, essa volta ao próprio corpo do professor, que, na prática, pode perceber-se como um ser completo.

Percebemos a necessidade de termos professores que, além de reconhecerem a importância da dança, tenham consciência do seu corpo, pois:

É com o movimento que o ser humano constituiu sua história e será pelo seu movimento que vamos continuar a construí-la [...] para que o indivíduo conseguisse encontrar respostas às suas questões e, sobretudo, viver dignamente como ser humano, com a carne e a alma sendo vista como uma só, um corpo só, um corpo único (STRAZZACAPPA, 2012, p. 62).

Visando isso, o método d'O Passo, a ludicidade, a música e a dança vêm como

alternativas a serem lançadas na formação desses profissionais de modo a motivá-los a contribuir para uma educação mais prazerosa, ativa, participativa, eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho, fez-se a junção do método d'O Passo e a ludicidade por meio de atividades rítmicas e dançantes, ou seja, a dança esteve em foco; a métrica foi marcada por movimentos corporais, com diversas possibilidades de exploração pelos participantes.

O trabalho também fomentou o estudo da dança no processo de ensino-aprendizagem educacional trazendo, como base, a metodologia d'O Passo, sendo um dos recursos viáveis para o processo de criação de movimento expressivo consciente dentro do contexto escolar.

Nosso interesse está focado na importância do corpo para a aquisição de habilidades e compreensões musicais, no entanto, entendemos que este processo não pode ser considerado isoladamente: ele deve ser visto dentro de processos mais amplos que relacionam o corpo a todo o desenvolvimento da percepção e da cognição (CIAVATTA, 2003, p. 64).

O desafio foi lançado às professoras e elas aceitaram, a princípio, com um certo receio, porém o trabalho ampliou o diálogo feito em relação à importância das atividades corporais; especialmente a dança, a qual o processo de formação continuada deve ser significativo aos profissionais de educação.

4 CURTO O PASSO, O RITMO, O MOVIMENTO: EU DANÇO!

O espaço da formação continuada favoreceu as reflexões, as trocas, as construções e as reconstruções de pensamentos além de novas vivências. Apesar de pouco tempo, foram pesquisadas, repensadas e ressignificadas

várias atividades utilizando o método d'O Passo, trabalhando o compasso binário, ternário e quaternário. Ao participarem das sugestões práticas, vivendo e revivendo as atividades sugeridas, as professoras resgataram sua memória corporal, suas "sensações musculares".

Ao vivenciar esses momentos de reflexão sobre a importância da dança no segmento escolar, por meio do método d'O Passo, as professoras tiveram a oportunidade de desenvolver movimentos, de executar danças, em relação ao contexto cultural e musical no qual eles estavam inseridos e nem tinham consciência. Como Lucas Ciavatta diz: "A gente não ensina o passo, a gente ensina a música e usa o passo para que a pessoa possa entender, ritmicamente, a música" (CIAVATTA, 1997 apud ARTAXO, 2013, p. 49). As professoras conseguiram reconhecer a dança como veículo de expressão, de comunicação humana e cultural, importante para sua prática na área educacional. Foi propiciado às professoras cursistas maior conhecimento e sensações conscientes do movimento corporal, dentro e fora do contexto musical.

No trabalho de investigação, foi observado que, por meio do lúdico, as professoras entraram em contato direto com a música e com o corpo. Com as atividades simples e propostas variadas, os profissionais se envolveram de modo prazeroso com o método e deram novos significados ao corpo e à dança.

O desenvolvimento do esquema corporal permite ao indivíduo a explorar com seu corpo o espaço e o tempo, e, num movimento semelhante, a exploração do espaço e do tempo levam o indivíduo a melhor conhecer seu corpo e a construir seu esquema corporal (CIAVATTA, 2003, p. 66).

Nesse sentido, a formação buscou propor atividades nas quais as pessoas conseguissem entrar em contato com a técnica/método aprendido, sem que lançassem mão do seu processo criativo e original.

Por se tratar de oficinas oferecidas à noite, para um grupo de profissionais que já vinham de uma jornada durante o dia, foram apresentadas propostas lúdicas e bastante dinâmicas tais como: atividades de interação, diversão, integração, descontração, vivência, música, movimentos; a fim de reter o máximo de atenção e de aproveitamento do conteúdo abordado durante as três horas da noite em que estávamos juntos; e a resposta a esses estímulos foram surpreendentes, pois, conforme a maioria dos relatos, o tempo passou rápido e houve um “gostinho de quero mais”. Foram dadas oportunidades para que os participantes criassem, recriassem e refletissem sobre o seu fazer dentro e fora da sala de aula, rompendo, assim, com a ideia da repetição sem fundamentação. Vale lembrar que:

nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero da atividade, mais precisamente, a combinatória ou criadora (VIGOTSKI, 2014, p. 2).

Dessa forma, foi possível verificar a resignificação de muitas atividades sugeridas, de maneira que os participantes perceberam, na prática, o valor das sugestões/informações dadas no decorrer das oficinas, pois vários apresentaram atividades desenvolvidas com os alunos em encontros posteriores.

A presente investigação propositiva buscou, portanto, contribuir para suscitar reflexões sobre a postura dos docentes frente ao trabalho com a música e a dança, vivenciando e destacando a importância da consciência corporal para formação integral do ser humano trabalhando, ao mesmo tempo, o método d'O Passo com criatividade e ludicidade.

O espaço destinado à formação continuada propiciou a vivência da dança na escola,

evidenciando o que é uno; a relação entre corpo e mente, ou seja, reconhecendo o indivíduo como um todo, capaz de perceber a música e de vivenciar a dança no processo acadêmico escolar de ensino-aprendizado.

5 VIVER, SENTIR, AGIR E SE REDESCOBRIR EM MOVIMENTOS...

Trabalhar atividades lúdicas, criativas, *associando* corpo, música e dança se faz necessário, uma vez que, na atualidade tecnológica, nós estamos cada vez mais distantes dessa realidade. Com o bombardeio de informações, muitos acreditam que adquiriram conhecimento e isso vem mostrando ser inverídico, pois vivemos na era da informação, mas a obtenção de conhecimento é destinada àqueles que se dedicam, pesquisam e vivenciam este processo.

A sucessão sistemática de mudança, numa direção definida, se faz necessário dentro do espaço escolar, uma vez que esse local foi constituído no intuito de aprimorar, refletir, vivenciar e buscar recursos necessários para um aprendizado concreto, eficaz e consciente.

Durante a oficina, alguns participantes mencionaram o quanto foi e é importante vivenciar a dança com conexão, completude e de modo consciente. Com os encontros, eles puderam observar que é possível aprender por meio do corpo e que, apesar da sala de aula não trazer um espaço específico para dança, ela pode ser inserida aos poucos no espaço existente.

É notório o quanto propor dinâmicas e atividades lúdicas deixam o fazer dos participantes mais abertos e receptivos a novos desafios. O lúdico traz regras, mas não imposições, uma vez que há flexibilidade e a criatividade é o carro chefe dessa maneira de aprender; isso aconteceu durante a formação. A ludicidade tem o poder de tornar

a aprendizagem significativa e prazerosa, tornando o momento vivido em algo único.

“No trabalho em sala, a tarefa dos professores é a de ajudar os participantes a desenvolver essa capacidade de observarem a si mesmos.” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 127). Houve relatos de professora dizendo que as atividades faziam com que ela se sentisse melhor, mais consciente, viva. Algumas fizeram descobertas de ganhos e/ou perdas da infância, pois sentiram a informação reverberar no corpo com a consciência da própria existência e isso foi emocionante. Escutar o relato da professora, que se lembrava de passos que realizou na adolescência e/ou infância, ajudou na criação de determinado aprendizado; outra disse que os pais proibiam a dança de determinadas músicas, sendo fator limitador para essa atividade, o que mostra o quanto o corpo carrega carimbos, registros e informações ao longo da vida e o quanto isso pode acrescentar ou limitar o indivíduo no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do pouco tempo dos encontros, foi estabelecido um espaço para as professoras, a partir de estímulos, desenvolverem atividades criadas por elas. Dessa maneira, a professora percebia o quão rico era esse momento, em que ela, como discente, deixava a criatividade e a ludicidade reverberar no corpo.

Ao final de um encontro, foi solicitado que as professoras fizessem a avaliação oral por meio de uma palavra, e essas foram algumas que surgiram: “maravilhoso”, “muito divertido”, “delícia”, “Yes, porreta!”, “Supimpa”, “Muito bom, mas muito complexo pra mim”. Pela avaliação, foi possível aferir que as propostas satisfizeram a maioria dos participantes, com exceção de uma professora, que manifestou ter muita dificuldade com as atividades de coordenação motora e rítmica.

Ao final das oficinas, as participantes agradeceram a oportunidade, levaram sugestões de atividades e trouxeram resultados surpreendentes. As professoras entregaram, também, uma avaliação processual da oficina

em que responderam sobre o aproveitamento das dinâmicas e das atividades propostas.

Foi possível perceber e constatar, com as avaliações das professoras, que o objetivo do trabalho foi atingido superando suas expectativas. Foi sugerida, ainda, a ampliação da oficina, por se tratar de um trabalho rico, e que ela se tornasse um curso de maior duração; oferecendo vagas para um número maior de pessoas, como também a outras coordenações regionais de ensino.

Durante a formação, foram quebrados paradigmas do tipo “não posso dançar porque meu espaço não permite”, “não posso executar determinado passo porque não sei dançar”. “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. (VIGOTSKI, 1997, p. 14-15). A professora pôde, com os encontros, mostrar seu potencial criativo de modo lúdico apesar das limitações e foi observado também que esta situação pode ser revertida pelo fato de conhecer/sentir seu próprio corpo, e a oficina a ajudou para a construção desse processo.

Daí a ênfase em se buscar atividades que suscitem a criação, tendo os envolvidos como protagonistas da sua própria aprendizagem, pois nosso corpo não deve ser tratado como parte e, sim, como conhecimento adquirido ou que vai adquirir algo ao longo do processo; nosso corpo nos traz, nos carrega e nos deixa marcas e carimbos.

6 REFERÊNCIAS

- ARTAXO, Inês; ASSIS, Gisele. *Ritmo e Movimento: teoria e prática*. 5ª edição. São Paulo: Phote, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- CIAVATTA, Lucas. *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: Lucas Ciavatta, 2003.
- DEMO, Pedro. *Aprender Bem/ Mal*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos*. SEEDF, 2014a.
- _____. *Currículo em movimento da Educação Básica – anos finais*. SEDF, 2014b.
- HOFMANN, Angela Ariadne. Culturas, corporeidades e ludicidade. In: SANTAIANA, Rochele da Silva & outros. *O lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 2009.
- MARQUES, Isabel. *A Linguagem da Dança arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas: Papyrus, 2012.
- VERDERI, Érica. *Dança na escola: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criatividade na infância: textos de psicologia*. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Sala da Adoleta (n. 3)

Moderação: Simão de Miranda

12. A brincadeira de crianças prematuras atendidas na educação precoce

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda; Antônio Villar Marques de Sá

13. A contação de histórias e as contribuições para as aprendizagens lúdicas na educação infantil

Elieth Berbi da Silva

14. O brinquedo e a brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Monica Lucas Germano; Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

15. O espaço do brincar na rotina pedagógica da educação infantil

Andreia dos Santos Gomes Vieira; Teresa Cristina Siqueira Cerqueira; Elisvânia Amaro da Silva

16. O lúdico no registro descritivo

Mônica Regina Colaço dos Santos

12 A BRINCADEIRA DE CRIANÇAS PREMATURAS ATENDIDAS NA EDUCAÇÃO PRECOCE

- Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, UnB/SEDF (auristelamaria@gmail.com)
- Antônio Villar Marques de Sá, UnB (villar@unb.br)

1 RESUMO

Este trabalho é fruto de pesquisa em andamento realizada pela primeira autora no Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, orientada pelo segundo autor (MIRANDA, 2016). Objetiva compreender a brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce, enfocando a atenção de crianças prematuras. O embasamento teórico desta pesquisa qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, fundamenta-se na teoria histórico-cultural. Utiliza como instrumentos observação participante, entrevista e análise documental. Os participantes são a coordenadora e seis professores da Educação Precoce em interação com três crianças prematuras ali atendidas. Os resultados apontam que é a partir da brincadeira que essas crianças desenvolvem atenção, afetividade segura e a fala. Também que os professores compreendem a brincadeira como instrumento de trabalho e meio para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Precoce.

Palavras-chave: Brincadeira. Prematuridade. Atenção. Educação precoce.

2 INTRODUÇÃO

Educação Precoce é um serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a crianças entre

0 e 3 anos e 11 meses que são encaminhadas por profissionais da Saúde, por apresentarem riscos para o desenvolvimento: deficiência intelectual, visual, auditiva, física/motora ou múltipla; transtorno global do desenvolvimento (TGD); superdotação/altas habilidades; e também a crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentarem atraso no seu desenvolvimento global. Portanto, situa-se entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Atuando como professora nesse serviço, percebemos que muitas crianças pequenas revelavam certa dificuldade em escolher um estímulo (brinquedo ou atividade) por vez. Buscando pelo fator que essas crianças tinham em comum, encontramos a prematuridade. Então começamos a nos questionar se a dificuldade de atenção é uma possível consequência do nascimento prematuro ou esse dado foi apenas uma coincidência presente naquela circunstância.

Começando a investigar o assunto, deparamos com a escassa produção científica acerca da prematuridade no campo educacional. Em revisão de literatura realizada na base de dados SciElo, no período entre setembro e novembro de 2015, encontramos 450 artigos sobre a prematuridade, distribuídos em 71 revistas e periódicos das seguintes especialidades: Bioética (1), Biologia (1), Educação Especial (1), Educação Física (2), Enfermagem (6), Fisioterapia (2), Fonoaudiologia (6), Medicina (40), Nutrição (1), Odontologia (3), Psicologia (8). Portanto, dos 71 periódicos, apenas 3 são da área educacional.

De acordo com Bettioli, Barbieri e Silva (2010), a prematuridade é o problema perinatal mais importante, por isso a área médica tem inúmeras publicações a respeito. Todavia, mesmo alguns prognósticos para a prematuridade tendo relação direta com a vida escolar das crianças, como problemas comportamentais e hiperatividade (DEUTSCH; DORNAUS; WAKSMAN, 2013) e dificuldades de atenção, motoras, sensoriais, emocionais, cognitivas, de linguagem e de aprendizagem (GIARETTA; BECKER; FUENTEFRÍA, 2011), ainda se estuda e se publica pouco a respeito da prematuridade na área da educação.

Sobre atenção, também realizamos uma revisão de literatura no mesmo período e no mesmo banco dados e encontramos 173 artigos. Destes, 139 artigos abordam o déficit de atenção e hiperatividade, 9 o metilfenidado (ritalina, portanto, também déficit de atenção e hiperatividade) e 25 a atenção de uma forma mais aproximada daquilo que nos motivou à pesquisa. Estes 25 artigos estão em periódicos de especialidades diversas: Educação (tratando da aprendizagem da atenção), Educação Especial (avaliando a atenção), Educação Física (construção da atenção), Fonoaudiologia (desatenção), Medicina (formas de atenção) e Psicologia (treino da atenção).

Esse número de artigos ainda parece-nos pouco, pois cada vez se faz mais necessário o bom desenvolvimento da atenção, uma vez que vivemos cercados por inúmeros estímulos, o que dificulta a escolha de um por vez. Hoje é muito comum a tentativa de realizarmos, em todas as idades, duas ou mais tarefas ao mesmo tempo, por exemplo: caminhar e ler ao celular, assistir a televisão e jogar, ler e ouvir música, dirigir um automóvel e falar ao telefone.

Caminhando à luz da teoria histórico-cultural, entendemos que a atenção é um processo construído socialmente, daí a importância da educação formal e do professor no sentido de ajudar a criança a, a partir de uma boa instrução, desenvolver sua atenção voluntária para que bem realize as atividades que escolher ou se propuser a realizar ao longo da existência.

Quanto à brincadeira, acreditamos ser o principal mecanismo de atender às crianças, daí nosso interesse em investigar seu papel no desenvolvimento da atenção de crianças nascidas prematuramente. Para Vigotski (2008), a brincadeira não é a principal atividade da criança na idade pré-escolar, no sentido de ser aquela em que ocupa a maior parte do seu tempo, mas é a mais importante, pois é, a partir dela, que a criança aprende e se desenvolve.

Brougère (1998) argumentou que a espontaneidade e a improdutividade são características inerentes ao jogo, logo, se o utilizamos como meio para atingir alguma finalidade, o descaracterizamos. Caillois (1990) compartilhou da ideia da improdutividade e, no senso comum, a ludicidade está relacionada à diversão, ao passatempo, à atividade livre, desprovida de intencionalidade. Porém muitos outros autores, como Arce e Duarte (2006), Chateau (1987), Elkonin (2009), Kishimoto (2011), Kraemer (2007), Miranda (2013) e Vigotski (2008) defenderam a importância de utilizar a ludicidade a favor da educação, que, por meio dos jogos e brincadeiras, os estudantes se engajam e predispõem-se a aprender.

Nesta pesquisa, propusemo-nos, pois, a compreender o papel da brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce e como ela favorece o desenvolvimento da atenção em crianças nascidas prematuras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Trilhando a pesquisa à luz da teoria histórico-cultural, compreendemos que a brincadeira não é um comportamento inato. É preciso haver seres humanos mais experientes (adultos ou crianças mais velhas) que introduzam a criança na prática lúdica. Para que haja brincadeira, é necessário ficção, imaginação e substituição simbólica (DAVIDOV; SHUARE, 1987; ELKONIN, 2009), e esses recursos não vêm de forma inata, mas por meio das relações sociais, das vivências, das experiências e da educação.

Por meio da brincadeira, a criança aprende, desenvolve-se, apropria-se do mundo e o reinventa. Elkonin (1987) apregoou que a brincadeira é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento da personalidade infantil. Para Vigotski (2008), a brincadeira é a atividade que vai guiar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Essa atividade cria a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, na brincadeira, a criança está acima da média da sua idade. É, portanto, capaz de compreender e de realizar aquilo que não seria em outro contexto.

Levando em consideração a dialética entre aprendizagem e desenvolvimento na percepção da teoria histórico-cultural, Elkonin (1987, 2009) afirmou que a brincadeira tem imensa importância ao desenvolvimento de quase todos os processos psíquicos na primeira infância. Na brincadeira, a criança toma consciência de si, aprende a desejar e a controlar seus desejos e impulsos afetivos, sobretudo aprende a agir de acordo com modelos de comportamento específicos. A vontade de participar da vida dos adultos, de realizar o que eles fazem leva a criança à brincadeira de papéis, isto é, brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. E assim ela vai experimentando, reelaborando criativamente a cultura adulta a partir da sua cultura de infância.

Acerca da brincadeira como fonte do desenvolvimento do caráter voluntário na criança e da tomada de consciência de suas ações e do seu próprio eu, Vigotski (2008) afirmou que a brincadeira não apenas ensina a criança a desejar, mas faz surgir nela o autocontrole. Na brincadeira, é necessário que haja escolha de papéis, muitas vezes várias querem o mesmo papel, mas precisam abrir mão, ceder para que a brincadeira ocorra. Por exemplo, quando as crianças brincam de escola, muitas querem ser o professor, mas apenas uma pode ser, as outras precisam ocupar outros papéis: alunos, diretor, coordenador, a pessoa que serve o lanche, para citar alguns exemplos, a fim de que a brincadeira se torne possível.

Obviamente, não se trata de algo simples. Para a criança, não é fácil renunciar ao seu desejo, mas ela aprende que, se não houver concessão, não há brincadeira. Muitas vezes, no meio da brincadeira, a criança esquece e burla, sem querer, a regra, sendo necessário que a outra a lembre do papel que deve desempenhar. Por exemplo, um grupo que brinca de bombeiro, na divisão dos papéis, cabe a alguém ser motorista, as crianças perfilam-se, saem batendo os pés e fazendo o barulho da sirene. Ao chegarem ao suposto local do acidente, “descem do veículo” correndo para apagar o incêndio, a criança que desempenha o papel de motorista deve permanecer parada, aguardando com atenção para dar partida tão logo o procedimento seja concluído. Mas é mais atrativo correr com as companheiras para debelar o fogo, então vai junto. Alguém olha para ela e diz: “*Você não pode largar a direção*”. Então ela volta resignada para que a brincadeira continue.

Nesse campo, Elkonin (1987) descreveu duas situações de autocontrole que a criança admite a partir da brincadeira. A limitação dos impulsos imediatos – renunciar ao papel que gostaria de desempenhar – é a primeira limitação que a criança aceita voluntariamente e à qual se submete. A segunda é a subordinação às regras de comportamento, às normas de conduta do papel assumido na brincadeira.

Daí depreendemos a importância de que a brincadeira tem no desenvolvimento da atenção voluntária da criança, pois esta, para Vygotski (2012), é um processo mediado, subordinado ao desenvolvimento cultural que propicia formas de conduta superiores, portanto, não se trata de um desenvolvimento natural ou orgânico. A esse respeito, DeNardin e Sordi (2009, p. 98) destacaram que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos têm um caráter histórico, portanto, nossa maneira de estar atentos “não é ditada pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas experiências intra e intersubjetivas”.

Mas como nasce a atenção? É um dom, herança genética ou construção social por meio da interação/educação? A teoria histórico-cultural, especialmente por meio de Davidov e Shuare (1987) e Vigotski (2003), pontuou que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se na medida em que nos apropriamos dos instrumentos e signos culturais aos quais temos acesso. Sobre isso afirmou Prestes (2012, p. 21): “Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores”. Portanto, é necessário interagir para desenvolver essas funções. Segundo Luria (2014) e Vigotskii (2014), as respostas que as crianças dão ao mundo no começo não são movidas por processos naturais, é por meio da constante mediação dos adultos que começam a tomar forma processos psicológicos mais complexos.

Isso quer dizer que no início é o adulto, por meio da fala, que orienta e regula a atenção da criança. Posteriormente, com o desenvolvimento da própria fala, a criança assume esse papel e começa a organizar e orientar a própria atenção. Podemos aqui abordar o tema da atenção compartilhada que, segundo Abreu, Cardoso-Martins e Barbosa (2014, p. 413), trata-se da capacidade que se percebe no bebê entre o nono e o décimo segundo mês de acompanhar quando o adulto lhe aponta um objeto ou de seguir seu olhar, assim como o próprio bebê começa a mostrar objetos às pessoas. Ainda segundo essas autoras, “o comportamento de seguir o olhar ou o gesto de apontar do adulto reflete a compreensão de que as pessoas são agentes ativos, cujos gestos ou ações possuem intenção comunicativa”.

Vigotski (2006, p. 287) afirmou sobre o processo de humanização que “um organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio desse processo natural é chamado de educação”. Cabe, pois, ao processo de escolarização oferecer uma boa instrução no sentido de, de fato, ajudar as crianças

a desenvolver as funções psicológicas superiores, pois como lembrou Facci (2008) é exatamente esse o papel da escola.

No que diz respeito à educação da atenção, Vigotski (2004, p. 156) declarou que “o reflexo de concentração é suscetível de educação e reeducação”. Para ele, a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse: “nenhuma educação é exequível de outra forma senão por meio das inclinações naturais da criança” (VIGOTSKI, 2004, p. 162).

Daí a necessidade de os professores conhecerem seus alunos, especialmente se trabalham na educação infantil, a fim de identificar seus interesses e fazer coincidir esses com os objetivos de ensino. Caso contrário, surge a distração, ou seja, a falta de coincidência entre o alvo de interesse da criança e as atividades propostas pelo professor. Para a infância, os interesses encontram eco na brincadeira e na ludicidade, portanto, não é viável uma educação para a primeira infância que desconsidere esse aspecto.

Para além do ensino por meio da brincadeira, a escola de Vigotski considerou que os professores têm papel de suma importância no ensino das brincadeiras. Para essa teoria, a brincadeira não é uma atividade instintiva ou espontânea, mas sim ensinada pelos adultos. Narrando resultados de pesquisa de seus colaboradores nesse terreno, Elkonin (2009) concluiu que a brincadeira, sobretudo a protagonizada, se desenvolve sob a direção de adultos e não espontaneamente. Cabe, pois, aos adultos, especialmente aos professores, contribuir para o enriquecimento das culturas de infância e oferecer elementos para ampliar o repertório lúdico das crianças.

Considerando os pressupostos anteriormente desenvolvidos, partimos da visão de que somos seres histórico-culturais e nossa formação passa, desde a mais tenra idade, por aspectos constitutivos da cultura, da sociedade e do tempo histórico em que vivemos. Dessa forma, brincando e aprendendo, vamos nos desenvolvendo como seres humanos, apropriando-nos dos saberes produzidos e

socializados ao longo dos séculos e deixando nossa marca registrada na história da humanidade. Apoiados na teoria de Vigotski (2008), ao compreender que a brincadeira é base para formar as funções psicológicas superiores, defendemos que a brincadeira é indispensável no desenvolvimento da atenção de crianças, especialmente daquelas atendidas na Educação Precoce.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando atingir o objetivo de identificar e analisar a brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce, enfocando a atenção de crianças prematuras, optamos por realizar uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa, utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso.

Os participantes da pesquisa são seis professores de três crianças nascidas prematuras, em interação com estas, e a coordenadora do atendimento em uma dada cidade-satélite do Distrito Federal. A seleção das três crianças se deu de acordo com os seguintes critérios: 1) estarem na faixa etária compreendida entre um e três anos; 2) não apresentarem síndrome, deficiência ou qualquer outra intercorrência no desenvolvimento; 3) serem assíduas ao atendimento; e 4) que seus professores e responsáveis – mães ou pais – aceitassem participar da pesquisa.

Utilizamos como instrumentos de construção de informações para nosso estudo de caso observações, entrevistas e análises de documentos. Optamos pelo uso do termo *construção de informações* em lugar de *coleta de dados* apoiados em González Rey (2010), para quem o conhecimento se legitima em um processo envolvido com uma teoria em desenvolvimento, portanto, não se trata de criar expectativas de conhecer a realidade tal como é, pois a realidade se constitui de sujeitos em relação. Dessa forma, cremos que as informações não estão no campo à espera

de serem colhidas tal como uma flor, mas, antes, são construídas nas interações entre os sujeitos singulares da pesquisa: pesquisadora e participantes.

Com a proposta de observar 12 momentos de atendimento a cada uma das três crianças (seis com cada profissional), registrando suas interações bem como sua condição de atenção por meio das brincadeiras e as mediações realizadas pelos professores, estivemos durante 13 semanas na escola. Na primeira, entrevistamos a coordenadora; na segunda, estabelecemos o contato com as mães das crianças a fim de lhes pedir a permissão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seus filhos participassem da pesquisa. Nas demais semanas, realizamos observações, entrevistas aos professores e análise de documentos escolares das crianças (ficha evolutiva, instrumento de avaliação utilizado por pedagogos; ficha funcional, instrumento avaliativo dos professores de Educação Física e relatórios, construídos semestralmente por dois professores de cada criança).

As observações ocorreram do dia 12 de abril ao dia 12 de julho de 2016. Em três turmas de Educação Precoce, observando três crianças nascidas prematuras, em interação com seus professores e com os colegas, totalizamos 675 minutos de observação de aulas com pedagogos e 630 minutos com professores de Educação Física.

Quanto às entrevistas, foram realizadas individualmente, embora algumas tenham ocorrido no mesmo dia. No dia 30 de março, realizamos a entrevista com a coordenadora. No dia 12 de abril de 2016, entrevistamos os professores – dois professores. No dia 19 de abril de 2016, entrevistamos outros dois professores. No dia 26 de junho de 2016, entrevistamos uma professora. No dia 17 de maio de 2016, fizemos entrevista à última professora.

As análises documentais ocorreram nos dias 24 de maio, 31 de maio e 21 de junho de 2016. Portanto, por meio desses instrumentos,

intentamos construir as informações que possibilitam a análise e interpretação do papel da brincadeira no desenvolvimento da atenção em crianças prematuras atendidas na Educação Precoce.

Por tratar-se de pesquisa com seres humanos, em especial envolvendo crianças, o rigor ético se fez ainda mais necessário. De acordo com Carvalho e Müller (2010), é preciso que haja o respeito à diferença, considerando as características singulares e reconhecendo que adultos e crianças são desiguais. Dessa forma, a submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH-UnB), a fim de garantirmos o respeito e a seriedade pertinentes, tendo sido aprovado com o protocolo consubstanciado de número 1.679.362. Além disso, os nomes de todos os participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de proteger sua identidade, assim como a da instituição que acolheu nossa pesquisa.

5 RESULTADOS

Nossa pesquisa encontra-se em andamento, todavia, é possível identificar alguns resultados. A ludicidade ocupa lugar de destaque nos atendimentos, pois, em todas as aulas, os objetivos para cada criança são buscados por meio de brincadeiras, jogos ou atividades lúdicas. As salas de aula, tanto de atendimento pedagógico quanto de Educação Física, oferecem atrativos às crianças, como piscina de bolinhas, cama elástica, bolas e bambolês, brinquedos e jogos diversos, espaços diversificados. Além disso, os professores de Educação Física, sobretudo, realizam atividades em outros espaços da escola, como no parquinho de areia, nas diversas quadras, pátios, escadas e rampas. As caminhadas de deslocamento de um ambiente a outro também são momentos em que os professores exploram objetivos: atenção, socialização, fortalecimento muscular, fala por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

Nas entrevistas, a coordenadora e os professores ressaltaram a importância das brincadeiras para os atendimentos. Para todos eles, a brincadeira é instrumento de alcance dos objetivos previstos para cada criança. Embora haja momentos de brincadeira livre, foram unânimes na compreensão de que ela presta um serviço à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. No período de observação, presenciamos alguns momentos em que, mesmo na brincadeira livre, escolhida pela criança para sua fruição, os professores aproveitavam para intervenções e mediações.

Citamos como exemplo um momento em que uma das crianças brincava livremente na sala de atendimento pedagógico com um brinquedo sonoro. Ela não tinha domínio do funcionamento do brinquedo e logo quis escolher outro. Todavia a pedagoga, que estava atenta à situação, sentou-se ao seu lado e foi instruí-la sobre como fazer com que cada aba levantasse e assim a criança ouvisse o som provocado por cada brinquedo ali escondido. Aproveitou e introduziu na brincadeira conversa sobre as cores, os animais, os sons de cada animal. Isso nos recordou Vigotski (2008) e Elkonin (2009), para quem os professores desempenham papel importante no ensino das brincadeiras, que não são inatas nem instintivas, mas aprendidas nas relações sociais.

Também na sala de Educação Física presenciamos intervenções dos professores nas atividades de brincadeira livre. Certa vez, duas das crianças observadas brincavam com um brinquedo de pescaria e a professora de Educação Física sentou-se ao seu lado e, interagindo com elas, estimulou-as a outros níveis, enriquecendo sua fantasia, por exemplo, o que fazer depois de pescar, pegar fogão e panelinhas e preparar uma refeição, saboreá-la, oferecê-la aos colegas. Elkonin (2009) chamou isso de ajuda no aprendizado da brincadeira. Esse autor apresentou os seguintes níveis de ajuda que os professores podem oferecer às crianças: propor a brincadeira oralmente, mostrar a ação e realizá-la em parceria.

Por meio das brincadeiras, os professores orientam as crianças no sentido de desenvolverem a atenção: esperar a vez, colaborar com os colegas e com os professores, explorar os artefatos lúdicos com calma, refazer com serenidade atividades que desempenharam rapidamente e de qualquer jeito, escutar o outro que fala, olhar nos olhos enquanto fala. Presenciamos vários desses comportamentos, por exemplo, uma criança observada queria brincar com a casa de bonecas, mas um colega seu a desejava também, então a pedagoga alertou que ele deveria compartilhar o brinquedo. Inicialmente ele permitiu a presença do colega, mas começou a puxar os brinquedos (móveis e bonecos) somente para si. Novamente a professora interveio, para que ele dividisse, até que, no decorrer da brincadeira, não foi mais necessário ser lembrado da importância de compartilhar.

Nas aulas de Educação Física também surgiram momentos em que os professores orientaram a atenção das crianças, como na brincadeira de contar uma história coletiva ou quando uma das crianças saiu correndo atrás de uma bola que rolou pela rampa e um professor a alertou que estivesse atenta, pois correr numa rampa pode ser perigoso, poderia cair e se machucar. E de ajudar a esperar a vez, quando os professores orientavam a brincadeira e as crianças começavam a brincar antes de chegar ao local indicado ou esperar na sequência (fila) para pular na piscina de bolinhas ou na cama elástica. Enfim, em diversos momentos, observamos os professores ajudando as crianças a desenvolver sua atenção que, como indica a teoria histórico-cultural, no início da vida é compartilhada, é o adulto quem indica o foco e ajuda a criança a selecioná-lo.

Outro aspecto que assegura a centralidade da brincadeira na Educação Precoce é o fato de a palavra brincadeira ser recorrente. Os professores chamam as crianças para brincar, em vez de chamar para a aula; quando alguém não segue as regras, o alerta é: *“Se você não respeitar, não vai mais brincar”*. As mães também, em conversa informal,

pois não realizamos entrevistas com elas, mas conversávamos livremente, afirmavam que *“As crianças adoram vir brincar aqui”*, *“Perguntam: Hoje é dia de ir brincar na escolinha?”*. Também foi muito comum verificar, ao final das aulas, as crianças tentarem voltar para a sala para brincar um pouco mais.

Além das características de dificuldade de selecionar um estímulo por vez, que motivaram a pesquisa, temos observado e ouvido dos professores sobre a dificuldade que muitas crianças prematuras têm de desenvolver uma afetividade segura. Muitas demonstram insegurança no apego, dificuldade de estabelecer vínculos com outra pessoa que não seja a mãe, dificuldade de separar-se da mãe durante as aulas. Os professores conduzem isso de maneira tranquila, permitindo que a mãe esteja presente se sua presença acalma e conforta as crianças, levando a criança para ver a mãe na sala de espera ou reforçando oralmente que a mãe está esperando por ela logo ali na sala ao lado.

Outro aspecto que tem sido frequente é a identificação de atraso na fala em crianças prematuras. Os professores utilizam canções, contação de histórias, narrativas de acontecimentos da vida cotidiana e variados momentos de diálogo com o intuito de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças. Não atendem às solicitações de imediato quando a criança aponta o brinquedo, mas perguntam o nome e se empenham para que a criança se esforce em pronunciá-lo. Também orientam as mães a fazerem o mesmo.

6 CONSIDERAÇÕES

Embora ainda parcialmente, concluímos a evidente importância da Educação Precoce no desenvolvimento global, e não apenas da atenção, de crianças nascidas pré-termo. Esse atendimento é educacional, pautado na ludicidade, e não terapêutico. É oferecido por professores e trata de educar as crianças

e orientar suas mães ou responsáveis para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social durante a primeira infância, de modo que tenham melhor qualidade de vida e previnam dificuldades de aprendizagem no período de escolarização.

A ludicidade é fator preponderante na Educação Precoce. Constatamos que os espaços físicos (as salas de aula e pátios) têm um atrativo lúdico, são coloridos e dispõem de materiais lúdicos. Em todas as aulas observadas, verificamos atividades lúdicas e brincadeiras, ouvimos os professores e a coordenadora destacarem a brincadeira como instrumento de trabalho.

Presenciamos momentos em que as crianças, mesmo aquelas que, por dificuldade de separar-se momentaneamente da mãe, fugiram ou se recusaram de alguma forma a entrar nas salas, depois tentaram voltar a elas. As três crianças observadas tinham a primeira aula na sala de atendimento pedagógico e a segunda na sala de Educação Física. Diversas vezes registramos as crianças, ao saírem da sala de Educação Física, quererem entrar novamente na sala do pedagogo e, algumas vezes, convidarem as mães para ali brincarem um pouco antes de ir embora.

A ludicidade é a estratégia que os professores utilizam para ajudar no desenvolvimento da atenção, da motricidade, da emoção e da fala das crianças. Por meio da brincadeira, ensinam a manipulação objetal e estimulam a imaginação e a criatividade, características essenciais da brincadeira. Ensinam as crianças a compartilhar brinquedos, esperar a vez, cuidar do seu brinquedo. Também pela brincadeira exercitam a fala e a capacidade de escolha, bem como o afeto; é bastante usual a brincadeira com bonecos, para cuidar, alimentar, banhar, levar para passear, acarinhar, conversar. Os movimentos são exercitados o tempo todo na brincadeira, quer movimentos finos, como pegar, rasgar, amassar, pintar, colar; quanto amplos, como andar, correr, arremessar, chutar, saltar, rolar, pedalar.

Convém indicar a necessidade de outras pesquisas na Educação Precoce, a fim de que essa forma de atendimento tenha mais visibilidade e, quem sabe, possa se estender às demais unidades da Federação. Também será de grande valor aprofundar em pesquisas posteriores os temas da prematuridade e suas implicações na vida escolar das crianças, bem como do desenvolvimento da atenção, em uma época em que temos cada vez maior oferta de estímulos e em que é difícil selecionar um por vez.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Camila S. de; CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BARBOSA, Poliana G. Relação entre a atenção compartilhada e a teoria da mente: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 409-412, 2014.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

BETTIOL, Heloisa; BARBIERI, Marco A.; SILVA, Antônio Augusto M. Epidemiologia do nascimento pré-termo: tendências atuais. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia versão *on-line*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 57-60, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987.
- DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. A aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2009.
- DEUTSCH, Alice D'Agostini; DORNAUS, Maria Fernanda P. S.; WAKSMAN, Renata Dejtiar (Coord.). *O bebê prematuro: tudo o que os pais precisam saber*. Barueri: Manole, 2013.
- ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 83-102.
- _____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- GIARETTA, Cristina; BECKER, Simone M.; FUENTEFRÍA, Rubia do N. Desenvolvimento neuropsicomotor de lactentes prematuros vinculados à Clínica da Mulher de Chapecó. *Revista Neurociência*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 642-652, 2011.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KRAEMER, Maria Luiza. *Quando brincar é aprender...* São Paulo: Loyola, 2007.
- LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014, p. 21-37.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. *A brincadeira na ação pedagógica para crianças atendidas na educação precoce em uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2016.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de ludicidade na escola*. Campinas: Papirus, 2013.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.
- VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103-117.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas. V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Antonio Machado, 2012.

13 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS APRENDIZAGENS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Elieth Berbi da Silva, SEEDF (elyberbi70@hotmail.com)

1 RESUMO

A contação de histórias é uma forma de humanizar as relações e de formar laços entre as pessoas, pois, por meio dessa atividade, é possível que as crianças se tornem narradoras de suas próprias histórias. A presente pesquisa se deu a partir do seguinte objetivo: analisar a contribuição da contação de histórias no processo de desenvolvimento da oralidade de crianças na Educação Infantil. É uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e de caráter interpretativista (BORTONIRICARDO 2008). Foi realizada com uma turma do 2º período, com faixa etária entre cinco e seis anos, de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os instrumentos utilizados foram contação de histórias, rodas de conversa, reconto oral, registros gráficos, observação participante e dinâmicas conversacionais. Como resultado dessa pesquisa, percebemos a melhora na capacidade de expressão oral das crianças, o desenvolvimento da oralidade, a ampliação do vocabulário e a construção do respeito ao ouvir o outro.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura infantil. Oralidade.

2 INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma forma de humanizar as relações e de formar laços entre as pessoas, pois, por meio dessa atividade, é possível desenvolver rodas de conversas nas quais as crianças se tornam narradoras de suas próprias histórias. É, ainda, uma maneira de valorizar a capacidade imaginativa, de promover o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória, do gosto pela leitura e de outras habilidades fundamentais, as quais são desenvolvidas na infância.

Abramovich (2006) afirmou que a literatura é uma prática interdisciplinar que está relacionada com outros modos de expressão, outra maneira de se comunicar, porém observa-se que o trabalho realizado com a literatura deixa a desejar. Mesmo sabendo que, por meio da literatura, a criança caminha para o encontro da formação completa, dentro de uma estrutura de história, que povoa todo o seu universo de estar no mundo, os professores, em sua maioria, não se organizam para elaborar um trabalho com a qualidade que a literatura e as crianças merecem.

No curso de Pedagogia desenvolvido pela Universidade de Brasília, junto ao Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), foi realizado um trabalho de Estágio Supervisionado que envolveu o desenvolvimento de atividades em sala de aula a partir da metodologia da Tertúlia Literária

Dialógica (PEREIRA; ANDRADE, 2014), com a realização de contação de histórias.

Um dos motivos, para realização desse trabalho, foram os relatos de algumas famílias dos alunos acerca da precariedade que vivem com pouca assistência do Estado, e pela falta de valorização da leitura como um dos meios de formação de cidadania. Ao mesmo tempo, pode-se observar que o trabalho pedagógico nem sempre é desenvolvido de forma que possibilita a inserção da literatura em classes de Educação Infantil. Isso empobrece a formação dos alunos e coloca esse recurso em segundo plano.

A resistência à leitura é tanto do estudante quanto do professor. Maia (2007) afirmou isso ao citar que “uma pesquisa em que foi revelada uma realidade problemática: a dificuldade de leitura dos agentes formadores de leitores” (p. 159).

Portanto,

A instrumentalização permanente do professor parece ser o caminho mais eficaz no sentido de promover mudanças de práticas escolares. Que desvenda em parte o cotidiano educacional, expondo as dificuldades, as conquistas, os avanços e os desafios protagonizados pelo profissional da educação (MAIA, 2007, p. 159).

Acredita-se na força da literatura como meio de informação universal. A contação de história pode ser um instrumento útil na prática docente e na qualificação de profissionais envolvidos com o desenvolvimento humano e na elaboração de projetos que deem suporte à construção do saber e, ainda, para aqueles que pretendem compreender um pouco mais dos modos e da vida em sociedade das pessoas desde tempos muito antigos (TAHAN, 1966).

Para Abramovich (2006, p. 17):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo

do historia, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

A realização do trabalho, com literatura em turmas de Educação Infantil, pode partir da contação de histórias, uma vez que a criança ainda não está alfabetizada, como afirmam os Referenciais Curriculares da Educação Infantil: “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 141).

Castro e Souza (2011, p. 10) ressaltaram que:

A contação de história é um modo rico de preservação da memória e da cultura de um povo, portanto, pode ser uma forma de intervir no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, principalmente no que se refere à Educação. Esse mundo que faz sonhar exercita a mente, fomenta a criatividade, inventa possibilidades e torna a atividade de aprender mais prazerosa.

Assim, é importante utilizar esse recurso na formação das crianças da Educação Infantil de forma a ampliar seu repertório vocabular e sua visão de mundo, incentivando sua imaginação, pois, ao “[...] ouvir histórias, a criança pode desenvolver seu potencial crítico, ao sentir, pensar, questionar, duvidar e estimular seu pensamento” (SILVEIRA, 2008, p. 34).

Para Silveira (2008), “a literatura instiga o imaginário infantil, dá respostas, cria novas ideias, desenvolve o intelecto, revela um mundo cheio de obstáculos, medos e soluções” (p.34). Sendo assim, o trabalho, com contação de histórias, enriquece e amplia horizontes no conhecimento dos educandos.

O objetivo desse artigo é analisar a contribuição da contação de histórias no processo de desenvolvimento da oralidade na Educação

Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e caráter interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) em uma turma 2º período de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. A turma era composta de 18 alunos com idade entre cinco e seis anos. Os instrumentos utilizados foram observação participante, dinâmicas conversacionais durante a contação de histórias, rodas de conversa e reconto oral, bem como análise de registros gráficos.

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de literatura infantil surge no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança. Ela “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). Aparece, então, a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para sua formação como indivíduo.

Para Gregorin (2009, p. 22):

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

A valorização da infância gerou os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. O texto literário ganhou importância, já que contribuía para a formação dessa criança. A incumbência da escola passa a ser a de preparar a criança para o convívio com os adultos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), tudo, ao nosso redor, está interligado às diversas tecnologias existentes, portanto a contação de história, embora não seja uma tecnologia atual, uma vez que remonta a uma tradição milenar, é, nos dias de hoje, um instrumento de assistência na produção de saberes e, quando bem utilizada, torna-se um precioso instrumento pedagógico.

Conforme Dalcin (2002, p. 60):

As narrativas ficcionais mais conhecidas como “histórias” exercem forte influência tanto na formação cognitiva como na afetiva e social da criança. Sejam na forma de antigas lendas, contos de fadas, histórias infantis ou parábolas bíblicas, independentemente do gênero, as narrativas de ficção valorizam e ampliam nossa capacidade imaginativa, desenvolvem várias habilidades e estruturas do pensamento, além de auxiliarem na construção de significados.

As narrativas estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade; facilitam o aprendizado; desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual; incentivam o prazer pela leitura; colaboram na formação da personalidade da criança; e promovem um envolvimento afetivo e social, introduzindo-os às diversas culturas. Portanto, são valiosos instrumentos na prática pedagógica dos professores, pois

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar [...] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2006, p. 27).

Torres e Tettamanzy (2008) afirmaram que, antes da escrita, todo saber era transmitido oralmente. A memória era o único recurso para armazenar e transmitir o conhecimento às futuras gerações. O ato de contar histórias remete a esse tempo em que o homem confiava na sua memória e nas suas experiências, resgatando qualidades que são extremamente necessárias ao desenvolvimento humano. Os autores ressaltaram que o hábito de ouvir histórias, desde cedo, ajuda na formação de identidades, pois, no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre contador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva, destes ouvintes, venham à tona, assim, levando-os a ser quem são.

Tahan (1966, p. 24) reafirmou essa condição:

Até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas. O homem descobriu que a história além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

Ao utilizar a contação de histórias, todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. E, ao pensarmos na escola, tanto os alunos como os professores terão uma aula mais atrativa, motivadora e encantadora. Assim, quem mais sai ganhando é, na verdade, a sociedade, que receberá cidadãos mais criativos e capazes de conviver com a diversidade. Assim, as crianças têm a oportunidade de adentrar nesse mundo da literatura mesmo antes de saber ler. Ampliando, assim, sua capacidade imaginativa e, cada vez mais, desenvolvendo sua oralidade (TORRES; TETTAMANZY, 2008).

4 A FORMAÇÃO DE LEITORES

Para Cardoso (2012), “a leitura precisa fazer parte da vida” (p. 39) e a contação de histórias pode ser realizada com crianças bem pequenas, inclusive com bebês, podendo ser realização tanto em casa quanto na escola.

A contação de histórias permite que as crianças alcancem um modo de reflexão por meio da qual elas se inserem nas histórias ouvidas e trazem, para a roda de conversa, suas experiências de uma forma natural e simples (VIEIRA, 2015).

Nas classes de Educação Infantil, apresentar situações que propiciem escolhas é sempre muito proveitoso, pois ajuda a desenvolver a autonomia das crianças. Para tanto, é importante que se construa, com a turma, um repertório de músicas, que pode ser construído durante o ano letivo e, com esse material, se estimule a leitura, mesmo quando elas ainda não saibam ler convencionalmente, oportunizando, desse modo, estratégias para conseguir ler o que está escrito por meio de inferências.

Assim sendo, o desenvolvimento da oralidade, também, está inserido no processo da formação de leitores, já que, na Educação Infantil, os alunos ampliam suas funções linguísticas ao interagir com os colegas e os professores, ao se expressarem para pedir, para brincar, para descobrir e para perguntar. Na contação de histórias e na roda de trocas, as crianças têm uma possibilidade de desenvolver a oralidade com a Literatura, uma vez que o tema da conversa é a história ouvida.

Por meio da linguagem oral, nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências e interagimos com o mundo. Ela amplia as possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. É um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e suas participações nas diversas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “em

algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescindindo-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.119).

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas; influenciar o outro; e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto e, quanto mais as crianças puderem falar, em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

Para Condemarin e outros (1997), à medida que as crianças expressam significados novos e mais complexos, adquirem formas de linguagem novas, diversificando de acordo com os propósitos e o contexto da comunicação.

Quem aprende a ler apenas decodificando, não atribui significado ao texto, apresenta dificuldades de compreensão em relação ao que lê, essa é uma realidade que atinge inúmeros leitores em nossas escolas. Por isso, a importância de ouvir histórias, pois, ao entrar em contato com elas, os alunos vão ampliando sua capacidade de pensar acerca do que foi lido, tornando-se capazes de discernir acerca das consequências dos atos, ou seja, passam a ser seres pensantes, falantes e questionadores. São capacidades relacionadas à compreensão, à interação e à interpretação. Observando tudo isso, podemos ampliar o olhar para esse trabalho pedagógico.

Na Educação Infantil, é possível, por exemplo, trabalhar as capacidades de decodificação, quando uma criança, a partir do seu nome ou de palavras significativas, conhece as letras do alfabeto, podendo até começar a estabelecer relações entre grafemas e fonemas.

É importante propor atividades nas quais a criança possa ler mesmo sem ser de forma não-convencional, fazendo uso de estratégias de antecipação, de localização e de

inferência. Utilizando recursos que facilitem o desenvolvimento dessa habilidade, levando sempre em conta que, ao chegar à escola, a criança já traz um repertório de comunicação que construiu junto de seus familiares e deve-se aprimorá-lo, por meio da interação com outras crianças e adultos, que auxiliarão no processo de desenvolvimento. Dessa forma, utilizando-se de várias atividades didáticas, alunos e professores, por meio da interação, consolidam e constroem conhecimentos, e a contação de histórias é uma dessas atividades.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com uma turma de 2º período, com 18 crianças, com idade entre cinco e seis anos, em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Ressaltamos que todos os procedimentos de pesquisa foram seguidos, como a assinatura de termo de consentimento livre e de esclarecido pelos responsáveis das crianças. Todos os nomes citados neste artigo são fictícios.

O CEI é uma escola pública do Distrito Federal e atende crianças de 3 meses a 6 anos. As crianças atendidas na escola são, em sua maioria, provenientes de família de baixa renda. A instituição oferece à comunidade Educação Precoce, Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental. Atende a aproximadamente 670 crianças e foi projetada para receber os alunos da Educação Infantil, tendo um espaço amplo e seguro para que o trabalho seja desenvolvido de maneira satisfatória. Sua estrutura física conta com um palco de alvenaria para as diversas apresentações teatrais, que são oferecidas às crianças, e, também, para as apresentações feitas por elas.

A atividade empírica foi realizada com a observação participante, no período de fevereiro a maio de 2016, nos diversos momentos da rotina vivenciada pela classe, tais como: acolhida no pátio, rodas de conversa em sala

de aula, lanche, parque, brincadeiras em sala e na quadra, momentos de higiene, realização de atividades de registro, momentos de leitura e contação de histórias e saída para casa.

Conforme Vieira (2015), as dinâmicas conversacionais, realizadas durante o processo empírico, contribuem para o conhecimento da experiência pessoal, da vivência e da opinião dos participantes da pesquisa. Esses diálogos, que são realizados informalmente, oferecem preciosas contribuições para a construção da informação ao longo da pesquisa, pois não apresentam um caráter diretivo, como outros instrumentos.

Foram elaboradas sequências didáticas relativas à contação de histórias, na qual foram colocadas em prática aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia, tais como: buscar, por meio do diálogo, informações acerca do cotidiano dos alunos, dando voz para que possam participar; e expor suas opiniões e seus entendimentos sobre o que está sendo falado, o que proporcionará uma aprendizagem relacionada com a vida.

Neste trabalho, constam, para análise dos dados, duas sequências didáticas. Essas sequências foram escolhidas a partir do cotidiano dos alunos, por serem histórias que trazem, de maneira lúdica, informações sobre alimentação saudável e colaboração, e porque demonstram, em outras sequências didáticas, bons resultados com o trabalho com a contação de histórias.

Destacamos a importância da atividade lúdica na contação de histórias, no desenvolvimento da criança na primeira infância. Um momento único para algumas crianças que só podem desfrutar dessa prática na escola, visto que, em sua casa, muitas vezes, não há espaço para que isso ocorra.

Quando perguntado aos alunos, quem gostava de ouvir histórias, todos responderam que sim. E quando perguntado quem conta histórias para eles em casa, muitos disseram que só ouvem histórias na escola, e alguns disseram que a mãe, o pai, o tio, a avó contavam histórias em casa.

Saber das crianças quem gosta de ouvir histórias e quem as conta é uma forma de verificar quantas crianças costumam ter essa prática em casa, uma forma de verificar quem tem o hábito de ouvir histórias. Com isso, podemos perceber se há hábito de leitura em família.

O trabalho de contação de histórias foi realizado diariamente, logo após a entrada e a acolhida das crianças em sala.

O ato de contar histórias enquanto expressão artística é um ato de criação. Sabe-se, por exemplo, que a cada vez que narramos uma mesma história, mesmo que o texto físico tenha sido memorizado e narrado integralmente, executamos um evento único e original. Sendo assim, ao se recontar uma mesma história, ainda que o narrador e os ouvintes sejam os mesmos, as suas experiências de vida e as suas reações diante dela serão outras. Parafraseando Heráclito: não se conta uma mesma história duas vezes (MORAES, 2012, p.17).

Os livros, a serem lidos em sala, foram previamente selecionados durante a coordenação semanal. Foram utilizados recursos como o avental das histórias, os livros, os recursos de áudio e vídeo, os fantoches, os palcos, os dedoches; houve, também, a utilização de roupas, de perucas e de maquiagem para abrilhantar a contação de história.

A rotina da contação de histórias pode ser exemplificada pelo extrato do diário de campo:

Iniciei o momento da contação de história apresentando alguns objetos (cesta com maçãs, milho, abacate, e outras frutas feitas de massinha de modelar) que fariam parte da história. Perguntei a elas qual história seria contada e as respostas ficaram entre Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Iniciei a leitura apresentando o livro A cesta de Dona Mari-cota e explicando um pouco sobre a

importância da história e que nós teríamos muito para conversar depois de ouvi-la. Ao longo da leitura do livro, interrompi alguns momentos da narrativa para esclarecer o significado de palavras desconhecidas pelas crianças. Embora realizássemos algumas interrupções, as crianças seguiam atentas e participativas durante a leitura do livro. As crianças se mostraram bem envolvidas com o enredo que contava as aventuras do diálogo entre as frutas vindas da feira. Após a leitura do livro conversamos sobre a história: momento mais emocionante, parte preferida da história e a opinião pessoal sobre o livro. As crianças aqui são identificadas por nomes fictícios (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Quadro 1 – Sequência didática – A cesta de Dona Maricota

ATIVIDADE
<p>*Leitura do livro: A cesta de Dona Maricota.</p> <p>*Atividade xerocada para colorir, na cesta, sua fruta preferida.</p> <p>*Ilustração da parte que mais gostou da história.</p> <p>*Execução da receita de uma salada de frutas e de uma salada de legumes e degustação de verdura.</p> <p>*Reconto oral da história.</p>
MATERIAL
 <p>Lápis de cor, canetinha hidrocor, Papel A4.</p>

OBJETIVO

Despertar, nas crianças, o gosto por alimentos saudáveis .

Conhecer o que as crianças compreendem por alimentação saudável.

Preparar, junto com as crianças, alimentos que são saudáveis para que todas possam ter a oportunidade de degustar. E relatar se gostaram ou não do que foi provado.

Fonte: produção da pesquisadora.

No livro, por meio de versos e de rimas, os alimentos conversam entre si e contam quais são as vantagens de se comer frutas, verduras e legumes. Após a leitura, houve uma conversa sobre alimentação saudável e tivemos algumas falas das crianças sobre o tema:

Maria Isabel: Alimentação saudável é comida de fruta e de sopa.

Ana Luísa: É comer frutas e tem que gostar de frutas, eu gosto de frutas, de banana.

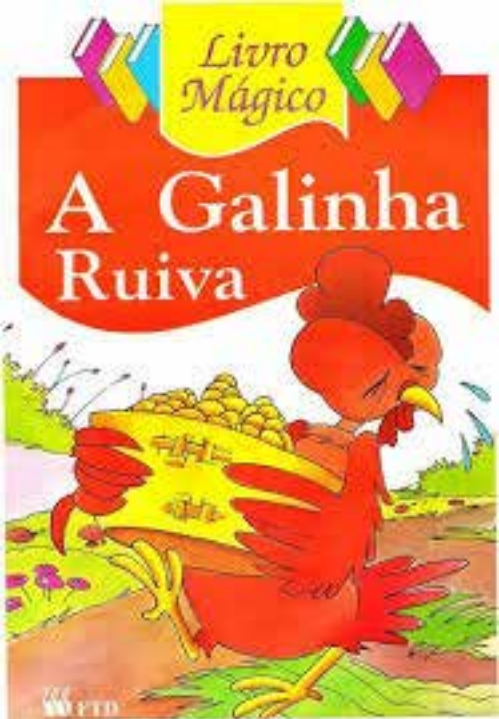
Sara: É porque alimentação saudável é comer tudo que a mamãe faz. Eu como fruta e abacaxi e adoro morango também.

Pedro H.: Tia, eu gosto de fruta, e de alimento saudável, minha mãe me dá fruta.

As narrativas estimulam a criatividade, a imaginação e a oralidade; facilitam o aprendizado; desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual. As narrativas incentivam o prazer pela leitura; promovem o movimento global; trabalham o senso crítico e as brincadeiras de faz-de-conta, os valores e os conceitos, colaborando com a formação da personalidade da criança, propiciando um envolvimento social, afetivo e cultural; e as inserem na realidade da diversidade que nos cerca. E, além disso, todo esse trabalho pode ser realizado na escola, pois é, na sala de aula, que a criança tem a oportunidade de trocar, com colegas, momentos, impressões, experiências que são vivenciadas de maneiras diferentes por serem únicas, sejam elas familiares ou mesmo advindas de culturas diferentes.

Em outra atividade pedagógica, a leitura da história da Galinha Ruiva.

Quadro 2: Sequência didática – a galinha ruiva

ATIVIDADE
<p>*Leitura do livro: A Galinha Ruiva.</p> <p>*Atividade:</p> <p>*Ilustração da parte que mais gostou da história.</p> <p>*Execução da receita de um bolo de milho para degustação.</p> <p>*Reconto oral da história.</p>
MATERIAL
 <p>Lápis de cor, papel A4, canetinha hidrocor.</p>
OBJETIVO
<p>Conversar com as crianças sobre como surgem os alimentos e como são processados até chegarem a nossa mesa. Trabalhar valores como a responsabilidade, a cooperação; e desenvolver o senso crítico em relação ao comportamento dos personagens da história, comparando-os com nosso comportamento na vida real.</p> <p>Preparar, junto com as crianças, a receita do bolo para que todas possam ter a oportunidade de conhecer os ingredientes e manusear os materiais.; auxiliar no preparo e poderem degustar.</p>

Fonte: produção da pesquisadora

A contação da história foi iniciada com a apresentação das ilustrações dos personagens (pato, cachorro, gato, e a galinha com os pintinhos). Ao perguntar o que a história contaria, e ao sugerir que poderiam ter esses personagens, surgiram as sugestões da história do Patinho Feio, O Lobo Mau, entre outras, lembrando, também, a Galinha Pintadinha. Assim, iniciei a história e já, no início, algumas crianças comentaram que os amigos da galinha eram preguiçosos. Após a narrativa, fomos conversar sobre o comportamento da galinha e de seus amigos, e as observações feitas foram:

Ana Luísa: Essa galinha coitadinha tem que fazer tudo sozinha.

Carmem: Esses amigos da galinha são muito é preguiçoso.

Gustavo: O cachorro só queria era dormir e nem foi ajudar a galinha.

Sara: Bem feito que ela não deu bolo para ele, eles são muito preguiçosos.

Alana: Agora, a galinha vai comer só com os pintinhos o bolo de milho.

Conversamos sobre a atitude dos outros animais, que não quiseram ajudar, e questionamos a atitude da galinha em relação a eles. As crianças concordaram que a galinha não foi injusta. Após a contação das histórias, as crianças ficavam entusiasmadas e queriam sempre comentar sobre os personagens, sobre os fatos ocorridos, sobre o que mais gostaram ou não gostaram, falaram sobre os sentimentos, às vezes, até choraram devido ao envolvimento no momento da audição.

No momento posterior à contação, podemos identificar o quanto esse recurso é valioso, pois vemos a desenvoltura das crianças ao narrar fatos que consideram importantes; ao fazer comentários e até relações dos fatos da história com suas vidas em família. Elas se identificavam com algumas histórias, com alguns personagens e relataram sua opinião sobre comportamentos e ações ouvidas.

Algumas crianças não participavam ativamente nas atividades de contação de história e foram se envolvendo no processo aos poucos. Com a utilização dos recursos didáticos da Tertúlia Literária (PEREIRA; ANDRADE 2014), essas participações foram se ampliando e percebemos que todos querem contribuir com uma fala, dando sua opinião sobre a história ouvida e, assim, conseguimos despertar, nas crianças, a capacidade de se expressar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se articulou no intuito de analisar a contribuição da contação de histórias no processo de desenvolvimento da oralidade de crianças na Educação Infantil. Acreditamos que alcançamos êxito ao apresentarmos parte das sequências didáticas realizadas com as crianças da turma pesquisada.

Observamos, como resultado do trabalho pedagógico diário, com a contação de histórias, a melhora na capacidade de expressão das crianças, o desenvolvimento da oralidade, a ampliação do vocabulário e, sobretudo, a construção do respeito ao ouvir o outro e de esperar a sua vez de falar.

Com esse trabalho, percebemos que é preciso levar em conta a realidade das crianças que frequentam a escola pública na qual o trabalho foi realizado, pois apresentam uma realidade bastante adversa e, muitas vezes, mesmo que tenham em seu ambiente familiar contação de histórias, essas não têm o procedimento adequado para que percebam o mundo em que elas estão inseridas. Assim, por muitos terem conflito no ambiente familiar, esse contato com as histórias não traduz as mesmas narrações trabalhadas pela escola e que deveriam ter como fim, única e exclusivamente, o prazer da literariedade.

Percebemos que há, ainda, um longo caminho a ser seguido para que as crianças se expressem; queiram falar; aprendam a valorizar esses momentos de ouvir histórias junto com seus pares e, assim, poderem comentá-las. Falarem

sobre o que elas entenderam, suas impressões, enfim, participarem de momentos nos quais há a valorização das suas falas, para que, com isso, as crianças se sintam respeitadas e valorizadas em suas opiniões.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione; 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Vol. 3. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CARDOSO, Bruna. *Práticas de linguagem oral e escrita na Educação infantil*. São Paulo: Anzol, 2012.

CASTRO, Alícia; Santana.; SOUZA, G. M. C. *Contos e encantos na literatura de Malba Tahan no Ensino Fundamental*. Aleph (UFF. Online), v. 16, p. 13, 2011.

CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. *Oficina de Linguagem*. São Paulo: Moderna. 1997.

DALCIN, Andreia. *Um olhar sobre o paradidático de matemática*. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/include/getdoc.php?id=121&article=25&mode=pdf>>.

GREGORIN, Filho, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1988.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAIS, Fabiano. *Contar Histórias: a arte de brincar com as palavras*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

PEREIRA, Jane Christina; ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. *Tertúlia literária dialógica: teoria e prática: guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil*. Brasília: Editora IFB, 2014.

SILVEIRA, Bianca. *Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! Prolíngua João Pessoa*, v. 1, n. 2, p. 34-39, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2009/07/biancafarias-da-silveira.pdf>>.

SOUSA, Linete. *Contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. Brasil Escola. 2011. Disponível em: <<http://monografias.brasescola.com/educacao/a-contacao-historias-comoestrategia-pedagogica.htm>>.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista. 1966.

TORRES, Shirley Milene, TETTAMANZY, Ana Lúcia. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. Porto Alegre: *Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de Literaturas*. Sessão aberta. v. 4, n.1, 2008.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias*. Dissertação (Mestrado)– Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

14 O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Monica Lucas Germano, SEDF (monica2003104@hotmail.com)
- Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, SEDF (deborasalesvieira@uol.com.br)

1 RESUMO

A brincadeira é uma atividade que permite a criança expressar sua realidade, entrando em contato com ela por meio da imaginação. O presente artigo pretende compreender a atividade da brincadeira e uso de brinquedos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. O aporte teórico está fundamentado em Ariès (1981), Benjamim (1984), Brougère (1997), Sarmiento (2007), Smolka (2009), Tunes (2001) e Vigotski (1998, 2009). É uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e caráter interpretativista em Bortoni-Ricardo (2008), cujos sujeitos participantes foram crianças de uma turma de 1º período de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. Os instrumentos utilizados foram: observação participante com registro fotográfico, questionários e roda de conversa. Percebemos que as crianças priorizaram o uso de brinquedos que favoreciam a coletividade na brincadeira no espaço escolar. Depreendemos ainda que os enredos das brincadeiras guiaram a função dos brinquedos nas atividades observadas.

Palavras-chave: Educação infantil. Brinquedo. Brincadeira.

2 INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma atividade que permite a criança expressar sua realidade, entrando em contato com ela por meio da imaginação. A brincadeira é base da aprendizagem e do desenvolvimento durante a Educação Infantil. Isto porque, durante a brincadeira, é possível a criança criar uma vida paralela que imita a vida real. O mundo imaginário da criança pode fazer com que a brincadeira possua os mesmos valores da vida real; pois a brincadeira vem carregada de responsabilidade e compromisso que sua realidade cotidiana ainda não permite a criança exercer, como, por exemplo, tomar suas próprias decisões.

Este trabalho é um recorte da monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência na Educação Infantil, projeto realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e Ministério da Educação (MEC). O mesmo tem como tema o brinquedo e a brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A escola assume papel importante na formação do sujeito. Cabe ao professor e à escola serem facilitadores desse processo, para que ofereçam oportunidades de diferentes aprendizagens para a criança. Proporcionar momentos de

convivência lúdica e saudável, se tornar responsável pela aprendizagem da criança e ter a consciência de que deve trabalhar com o educando em sua formação múltipla dentro dos aspectos biológicos, sociais, cognitivos e emocionais.

Sobre este modo de pensar é que se entende que a brincadeira é base na aprendizagem durante Educação Infantil, haja visto que ela pode proporcionar a capacidade de integração da criança ao mundo real, oferecendo-lhe meios para transformá-lo. Na brincadeira, a criança experimenta, pela decisão que toma enquanto brinca, os valores que a ensinam a comportar-se diante dos obstáculos da vida. Aprendendo a ganhar ou perder; mandar ou obedecer; entrar ou sair; apostar ou abster-se. É na brincadeira que esses valores vão se solidificando na criança.

Essa pesquisa empírica tem como objetivo compreender a atividade da brincadeira e uso de brinquedos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças na educação infantil. O aporte teórico está fundamentado em Ariès (1981), Barbosa (2006) e Sarmiento (2007) sobre a infância; a brincadeira na perspectiva histórico-cultural com seguintes teóricos: Oliveira (1998), Smolka (2009), Tunes (2001) e Vigotski (1998, 2009) e o brinquedo como objeto cultural: Benjamim (1984) e Brougère (1997).

O procedimento metodológico caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e caráter interpretativista (BORTONI-RICARDO 2008) cujos sujeitos participantes foram as crianças de uma turma de 1º período com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. Os instrumentos utilizados foram a observação participante com registro fotográfico e questionários sobre brinquedos aplicados às crianças e aos pais e rodas de conversa. As famílias preencheram termo de autorização de uso da imagem das crianças no processo empírico e os nomes apresentados são fictícios por questões éticas de pesquisa.

3 INFÂNCIA

As crianças são bem diferentes do modo como os adultos as concebem ou as conceberam ao longo da história. A noção de infância herdada de épocas anteriores e que é preservada ou aprofundada pela pedagogia não corresponde à realidade infantil. Durante a idade média, por exemplo, as pessoas sequer sabiam sua data de nascimento e as fases que atualmente separam nossa vida em infância, adolescência etc. A idade não fazia parte da identidade medieval e, nesse contexto, a infância não era uma categoria socialmente reconhecida.

As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola e no espaço público (SARMENTO, 2007).

A palavra infância significa “aquele que não fala”, ou seja, pela interpretação literal do significado de infância, observa-se que a criança era uma figura sem capacidade de ser, estar e atuar pelo simples fato de ser criança. Era considerada como um indivíduo sem valor, sem espaço na sociedade. A partir do século XVI e XVII na Europa, com o surgimento do mercantilismo, surge aí um desafio: como inserir a criança e sua infância nesta mudança social, tendo em vista que não se compreendia a infância como na atualidade, ou seja, não se pensava e não se sabia o que representava ser criança.

Ariès (1981) mostrou que a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são indícios da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios, mas isto não significava negar a existência biológica destes indivíduos. Significava reconhecer que, antes do século XVI, a consciência social não admitia a

existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos incorporavam-se plenamente ao mundo dos adultos.

Pode-se notar que hoje existe uma consciência com relação à especificidade de cada idade. Existe uma educação voltada para cada idade, com identidade própria e não apenas como um tempo de preparação para a vida adulta. Hoje a criança e a infância são tratadas de forma bem diferente da que acontecia há séculos. “Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas” (BARBOSA, 2006, p. 103).

Talvez uma das mais importantes contribuições das ciências sociais e humanas para a educação é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências de infância, medidas por variações como: gênero, espaço geográfico, “classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população” (SARMEN-TO apud BARBOSA, 2006, p. 29).

O mundo infantil, bem mais além das ideias de cores, brincadeiras, é um universo extremamente importante, é a essência de uma realidade evolutiva humana.

4 ATIVIDADE DO BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A criança brinca, isso é fato. Sabemos também que elas aprendem enquanto brincam. Mas que aprendizagens são essas? Como elas aprendem? Que capacidades desenvolvem ao brincar? Os brinquedos são necessários para que a brincadeira aconteça? Muitas questões como estas surgem quando se trabalha com Educação Infantil e muitos autores se atentaram para estas questões e

ainda hoje são objeto de estudo. Entre eles, queremos destacar Vigotski (1998, 2009), que deu grande contribuição nos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, dando enfoque ao processo de criação e imaginação na brincadeira.

A criança assim que nasce é inserida numa cultura que tem sua língua própria, seus costumes, seu jeito de ser e fazer e seu desenvolvimento dar-se à medida que ela participa ativamente na aquisição dessa cultura.

No processo de apropriação da cultura não só a criança assimila produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento (SMOLKA, 2009, p. 10).

Vigotski (2009, p. 12) afirmou que todo ser humano exerce atividade criadora, definida por ele como aquela em que se cria algo novo, seja de qualquer natureza. O autor fala sobre a capacidade cerebral de conservação. Nesse sentido, podemos guardar nossas experiências e vivências na memória e isso torna possível “elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais”. Mas, além dessa capacidade de conservação, nosso cérebro também realiza a atividade combinatória ou criadora que permite a criação de algo que não foi vivenciado pelo homem.

O cérebro não é apenas um órgão de conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo nossas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Vemos, portanto, que o processo de criação se manifesta já na mais tenra infância, e que ele acontece de forma intensa por meio das brincadeiras. A criança quando brinca reelabora

tudo que vê e ouve daqueles com as quais ela convive. Ao analisarmos o processo de criação do ser humano, podemos constatar que ele armazena o velho para construir o novo.

Ao se pensar nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a brincadeira é tomada de forma utilitarista, principalmente para a Educação Infantil, auxiliando nos processos de aprendizagem. Porém, para fins pedagógicos, as formas como a brincadeira é empregada variam de acordo com a concepção que se tem dela. Torna-se então relevante discutir o funcionamento psicológico da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que viveu, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Na sociedade contemporânea ou em grande parte dela, a infância é marcada pelo brincar. Mesmo que percebamos as diferentes formas do brincar; por meio da brincadeira, a criança descobre a si mesma e aprende a significar o pensamento. Logo, pode-se entender a brincadeira como uma atividade que incentiva a interação entre os pares, promove o desenvolvimento global, a formação de um cidadão crítico e reflexivo que busca ou adquire por meio do brincar, uma resolução crítica de conflitos.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos. Não é possível ignorar que a criança satisfaça algumas necessidades por meio da atividade do brincar e é nessa atividade que a criança cria uma situação imaginária, que é característica definidora da brincadeira.

Durante o ato de brincar, a criança transita entre o real e o imaginário e, em dado momento, como resultado do ato de brincar, os objetos acabam por perder sua força determinadora e se percebe aí o desenvolvimento do pensamento abstrato e o surgimento da fala.

É pela palavra que a criança garante a participação de objetos sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes (TUNES, 2001, p. 84).

É a partir da brincadeira que a criança se expressa, fala, pensa, elabora sentidos para o mundo. É por meio da brincadeira que os movimentos são transformados. Com isso, a criança passa a se interessar pela realidade e sente necessidade de agir sobre os objetos que mais tem contato. É nessa fase que ela se esforça e tenta agir como um adulto. Logo percebemos que a brincadeira é a reprodução das ações adultas em condições diferentes da realidade, dando origem a uma situação imaginária. Estes atos são resultados da utilização de elementos do cotidiano, como uma criança faz de um cabo de vassoura seu cavalo ou espada; dessa forma, elas dão significados às suas brincadeiras porque a situação imaginária das crianças caracteriza-se por meio de experiências vividas socialmente e não como algo criado livremente.

A submissão da criança a regras de comportamento faz com que seja a razão do prazer que elas experimentam na brincadeira. É na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual, ou seja, a brincadeira infantil possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto, à operação com significados separados dos objetos.

5 BRINQUEDO COMO OBJETO CULTURAL

Ao longo do processo histórico, configuraram-se diferentes concepções de criança, de entendimento da infância e de desenvolvimento infantil. A partir de diferentes vertentes da psicologia, desenvolveram-se, principalmente a partir do século XIX, diferentes teorias sobre a infância e as especificidades do seu desenvolvimento.

Percebeu-se que a brincadeira é uma necessidade e uma condição para que as crianças se desenvolvam, pois elas, diferentemente dos adultos, tendem a buscar prazeres imediatos, não se preocupando com o passado nem com o futuro, apenas com as realizações imediatas. Quando elas começam a sentir necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, é que se tem o aparecimento da brincadeira.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (VIGOTSKI, 2009, p. 115).

A cultura do brincar, ou, mais especificamente, o interesse pelos brinquedos como a materialização da atividade em si, teve sua origem na Alemanha, em lugares não especializados, como oficinas de entalhadores de madeiras ou de fundidores de estanho (BENJAMIN, 1984, p. 67). Foi somente a partir de meados do século XVIII que os brinquedos passaram a aflorar no competitivo mercado de fabricantes especializados.

A fabricação especializada de brinquedos partiu efetivamente da necessidade de

se produzir objetos de arte menores que pudessem ser utilizados na decoração interna das casas. Todavia os brinquedos, inicialmente minúsculos, com o tempo ganharam tamanhos e foram perdendo, por consequência, seu caráter “discreto, minúsculo e agradável” (BENJAMIN, 1984, p. 68). Concomitantemente, a indústria mundial dos brinquedos foi adquirindo espaço e atenção pela sua significativa e gradual inserção no contexto social.

Na paulatina passagem de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um produto de “restos”, cuja pluralidade de formas e materiais dava vazão ao subjetivo conteúdo imaginário da criança, para adquirir, então, um *status* de fabricação especializada, cuja representação poderia vir a predefinir ou sugerir a natureza da brincadeira.

Destacamos aqui a importância não só da brincadeira, mas também do brinquedo, pois ele é o objeto suporte da brincadeira, sendo ele ideológico ou concreto. O brinquedo é elemento significativo para a história e a cultura das sociedades.

O significado do brinquedo e a valoração da brincadeira, segundo Benjamin (1984), foram concebidos como fenômenos homogeneizantes, querendo dizer que tanto o brinquedo quanto a brincadeira são produtos da massificação industrial. O brinquedo se inscreve historicamente na sociedade provocando, nas diferentes eras culturais, as diversas formas de interação e de concepções do brincar, nascem nas oficinas de entalhadores de madeira e, no decorrer do século XVIII, afloram as fabricações industriais especializadas.

Brougère (1997) apontou que, ao se relacionar a fase infantil humana ao brinquedo, o objeto representa traços de cultura e cada criança, em função de sua história de vida, tem um jeito particular de lidar com as brincadeiras. Eis que ocorre uma individualização da cultura lúdica, uma vez que a experiência não é igual para todos.

Para o sociólogo, o entendimento do brincar é uma construção ligada às representações da criança de cada época e o contexto social é determinante nas escolhas das brincadeiras e do modo como elas serão realizadas.

6 CRIANÇAS BRINCAM E APRENDEM EM SALA DE AULA

É vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia em sala de aula; devemos tomá-la como mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e por meio de suas brincadeiras elas vão desenvolvendo suas potencialidades.

Uma brincadeira raramente é praticada individualmente e é nessa troca presente na situação de brincar que se promove o crescimento. As preferências por determinados brinquedos devem ser respeitadas e acima de tudo analisadas para que se tire o maior proveito possível do ato de brincar. Por meio do questionário aplicado às famílias das crianças da escola pesquisada, chegamos ao seguinte quadro sobre a preferência dos brinquedos.

Quadro 1: Brinquedos preferidos pelas crianças em casa e na escola via questionário

NOME	BRINQUEDO DE CASA	BRINQUEDO DA ESCOLA
Amanda (4 anos)	Patins	Pônei
André (4 anos)	Heróis	Carro
Andressa (5 anos)	Ursinho de pelúcia	Massinha
Bernardo (4 anos)	Carrinhos	Animais cavalo
Carlos Victor (4 anos)	Boneco Capitão América	Boneco do Homem de Ferro
Eliane (5 anos)	Fogão e boneca	Balde de praia
Elias (5 anos)	Bonecas e casinha	Ping-pong
Flávio (4 anos)	Carros	Avião
Francisca (5 anos)	Bonecas	Dominó
Francisco (4 anos)	Fantasia de heróis	Massinha
Isac (4 anos)	Mun-há	Caminhão guincho
Joaquim (5 anos)	Ônibus	Cavalo

Fonte: elaboração da autora.

Por meio do questionário enviado para as famílias, perceberam-se as preferências das crianças quando ao assunto brinquedo, notou-se que as crianças expressaram suas opiniões sobre seus gostos e preferências.

Notamos que os brinquedos que as crianças têm em casa são mais elaborados. Por vezes, brinquedos do momento, da moda, da TV e que a escola possui brinquedos mais simples, porém não menos atrativos. Os brinquedos da escola pareceram estimular a criatividade, a coordenação motora e a interação em relação aos brinquedos que as crianças possuem em casa. Foi realizada uma roda de conversa em sala sobre a preferência das crianças pelos brinquedos da escola e de casa.

As crianças informaram e explicaram porque gostam de determinados brinquedos da escola:

“Gosto muito de brincar com Homem de Ferro, porque é muito legal.” (André 4 anos)

“Gosto de tocar violão, porque na minha casa não tem violão.” (Amanda 4 anos)

“Gosto de brincar com a massinha, porque gosto de fazer bonequinhos.” (Andressa 5 anos)

“Brinco com o macaco, porque é legal.” (Bernardo 4 anos)

“Brinco de boneca e casinha, porque é legal e tem gente pra brincar.” (Francisca 5 anos)

Na afirmação de Francisca, percebeu-se que não apenas os brinquedos da escola são valorizados, sobretudo a companhia dos colegas para a realização das brincadeiras em sala de aula, confirmando a interação com um princípio da brincadeira na escola.

Ressalta-se que o brincar é uma atividade que faz parte do desenvolvimento da criança, possibilitando o contato com brinquedos e com outras crianças para realização de diversas formas de brincadeiras. Se a brincadeira está presente naturalmente na vida das crianças como forma de desenvolver sua imaginação, ela é também de vital importância na escola, pois não se pode dissociar a vida na escola da vida cotidiana da criança. Isto porque a escola é um espaço social, onde a criança interage com outras pessoas.

Como mostra a foto a seguir, as crianças participaram de forma efetiva de brincadeiras com brinquedos que elas não têm em casa. Brincar com peças multicoloridas sobre a mesa ativou a criatividade, a curiosidade e o espírito competitivo dos pequenos. A imaginação fluiu sem limite e o brinquedo ganhou formas e propósitos dos mais variados.

Figura 1: Crianças em sala com brinquedos pedagógicos



Fonte: material empírico.

Os brinquedos de montar estimulam a criatividade, a concentração e levam as crianças a buscarem soluções de forma independente. Estes brinquedos de montar fazem as crianças irem além da imaginação. Foi possível observar as crianças na construção de castelos, carros e casas com os brinquedos de encaixe.

Neste dia elas decidiram brincar nas mesinhas e construir um muro ao redor das mesas, construírem um castelo dentro. E deixando a imaginação fluir e os bloquinhos foram ganhando forma e eles são atraentes também porque são coloridos (*Notas de diário de campo*, maio 2015).

Em sala de aula, foi percebida uma tendência para o uso de brinquedos como carrinhos ou qualquer outro meio de transporte e brinquedos que se assemelhavam com animais e de montar (peças coloridas). Também foi percebido que, em algumas situações, as crianças brincavam de forma isolada.

O professor, ao compreender como a brincadeira será a base na formação física e mental durante a Educação Infantil, poderá utilizá-la para promover o desenvolvimento integral da criança e na formação de seu pensamento. Além disso, por meio da linguagem da brincadeira, a criança passará a compreender o mundo que a cerca, observando e adquirindo uma forma de se expressar diante das outras pessoas e da natureza.

Na sala de aula, em vários momentos de brincadeira, foi possível perceber que as crianças ainda não possuem práticas sexistas com brinquedos e brincadeiras e, portanto, não costumam classificá-los por gênero. Logo, o brincar também se torna um momento de debate e reflexão. O professor, como mediador da aprendizagem, deve fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios. A liberdade de escolha das crianças presente na brincadeira, não havendo distinção de gêneros também pode ser percebida pelo seguinte episódio:

Quando Talisson vestiu a saia, as crianças comentaram que ele tinha vestido uma saia. E ele falou que não tinha nada, que fadas vestem saia e ele era uma fada menino. Depois disso,

todos quiseram vestir também, e todos poderiam ser o que queriam (*Notas de diário de campo*, maio 2015).

Percebeu-se que a turma utilizava os brinquedos em sala de aula conforme o enredo da brincadeira era criado. Era a imaginação que orientava a escolha dos brinquedos e não o contrário.

Na imagem a seguir, foram oferecidos outros brinquedos na brincadeira de faz de conta. Em nenhum momento, foi colocado para as crianças que era brincadeira de meninas ou meninos. Procurou-se deixar sempre livre as brincadeiras para quem interessar. A brincadeira de faz de conta aqui assumiu um papel na vida doméstica e cotidiana e os papéis foram se desenvolvendo ao longo da atividade.

Figura 2: Brincando de casinha



Fonte: material empírico.

Por isso, a brincadeira na sala de aula é extremamente relevante para a aprendizagem. O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve valorizar a brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

Durante a brincadeira livre, fora de sala de aula, sobretudo no pátio, a brincadeira acontece de forma espontânea. Na foto a seguir, as crianças estão brincando de Adoleta, sem brinquedos, usando apenas suas mãos

e cantando para representar a brincadeira. A interação entre os colegas com brincadeiras cantadas fora da sala de aula é uma situação de aprendizagem em que o desenvolvimento da linguagem também é privilegiado.

Figura 3: Adoleta



Fonte: material empírico.

Na sala de aula, foi percebido que o brincar vai muito além do brincar. É um momento de interação e socialização. As crianças conversam umas com as outras, se percebem, se tocam, se respeitam ou aprendem a se respeitar, começam a entender o significado amplo da palavra interagir. Compartilham suas ideias e coisas que acreditam ser suas.

7 Considerações finais

O brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, começando na infância e podendo se estender a todos os momentos da vida. É interessante notar que a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é base para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao finalizar esta pesquisa que teve como objetivo compreender a atividade do brincar e o uso de brinquedos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pode-se perceber que as crianças

participantes da pesquisa priorizaram o uso de brinquedos que favoreciam a coletividade da brincadeira no espaço escolar. Depreendeu-se ainda que os enredos das brincadeiras guiaram a função dos brinquedos na atividade do brincar observada. Ressalta-se que essas brincadeiras se inseriram no contexto histórico e cultural da escola, perpassando tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças.

VASCONCELLOS, Vera Maria; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Trad.: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

8 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SMOLKA, Ana Luíza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

TUNES, Elisabeth. O adulto, a criança e a brincadeira. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

15 O ESPAÇO DO BRINCAR NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Andreia dos Santos Gomes Vieira, Universidade de Brasília – SEEDF (andreia.pacp@hotmail.com)
- Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Universidade de Brasília (teresasc@gmail.com)
- Elisvânia Amaro da Silva, Universidade de Brasília – SEEDF (elis.unb@gmail.com)

1 RESUMO

Este artigo é um recorte de um estudo realizado junto aos professores de Educação Infantil e aos alunos acerca de suas representações sociais sobre as rotinas pedagógicas. Dentre os elementos emergentes das representações docentes, destacam-se o brincar e a brincadeira, o que evidencia o reconhecimento da importância dessas ações no contexto escolar. Na escuta das crianças sobre a rotina pedagógica e sua participação na organização da mesma, esses sujeitos, também, apresentam o brincar e a brincadeira como aspectos considerados importantíssimos durante o período em que permanecem na escola, bem como o espaço que devem ocupar na organização do trabalho pedagógico. Os resultados apontam para a relevância atribuída pelas crianças no que se refere à presença da ludicidade no espaço escolar e ao desafio de efetivar sua participação na organização da rotina que ainda tem, como foco, a figura do professor.

Palavras-chave: Brincar. Rotinas pedagógicas. Educação infantil.

2 INTRODUÇÃO

O brincar se constitui como uma ação comumente observada, sobretudo, no universo infantil, não podendo, portanto, ser desconsiderado pelas instituições destinadas à educação e ao cuidado das crianças.

Este artigo é baseado em uma pesquisa realizada sobre as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre as rotinas pedagógicas. Dentre os elementos emergentes das representações docentes, destacam-se o brincar e a brincadeira, o que evidenciou o reconhecimento da importância dessas ações no contexto escolar. Neste estudo, também, foi aberto um espaço para que as crianças se manifestassem quanto à sua compreensão a respeito do que seja a rotina e sua participação em sua organização. Compreendendo que, na rotina pedagógica, o lúdico deve estar contemplado de modos variados, considera-se que ele pode ser um facilitador da aprendizagem e um indutor da motivação dos alunos.

Na sequência, discorreremos sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e da rotina pedagógica para o trabalho na Educação Infantil, assim como a relação entre as rotinas e o lúdico.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O debate pedagógico, acerca do valor da atividade do brincar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, está alicerçado em diferentes instâncias educativas, desde as Diretrizes curriculares, as políticas públicas, os Currículos e Referenciais até o discurso institucional e pedagógico dos profissionais que lidam com as crianças pequenas que são unânimes quanto à sua presença no trabalho com esses sujeitos.

Neste contexto, a organização do trabalho pedagógico, bem como suas estratégias e suas práticas junto a essa etapa da educação básica, cujas especificidades remetem a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, devem estar alicerçadas e perpassadas pela atividade do brincar, a partir da compreensão de sua importância como propulsora de aprendizagens, constituindo-se, segundo Vigotski (2008), como o eixo principal do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Baseado na perspectiva vigotiskiana, a ação da criança sobre o brinquedo, ou sobre o objeto, utilizado como instrumento para a ação do brincar, potencializa a imaginação, atribuindo diferentes significados à brincadeira e ao objeto/ brinquedo em consonância com o enredo lúdico criado no campo simbólico.

Mesmo diante de objetos padronizados, de usos direcionados, a inovação das crianças, por meio da brincadeira, suscita enredos e possibilidades de dialogar com o real e a fantasia. O papel da brincadeira é fundamental para que se tenha a possibilidade de lidar com o maior número de situações relacionais que contribuam para sua formação e para as relações com o outro.

Vigotski (2008) observou a estreita relação entre a brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento na formação dos sujeitos. Para o estudioso, a construção do pensamento

e da subjetividade é um processo cultural que se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados por meio da história humana em um determinado contexto.

A aprendizagem se constitui na interação com parceiros mais experientes. Na medida em que a criança se apropria dos conhecimentos do outro, é capaz de formular seus próprios conhecimentos, reconstruir o conhecimento que já tinha e estabelecem novos saberes a partir das funções psicológicas superiores às quais a aprendizagem está interligada.

A priori, esse processo se manifesta em um campo interpessoal e, a posteriori, no campo intrapessoal. Essa dinâmica processual foi nomeada por Vigotski (2008) como Zona Proximal Eminente, que não obedece a uma lógica linear, mas ocorre quando o sujeito consegue transformar o conhecimento adquirido na interação com o outro e, concomitantemente, com o conhecimento que já possui, em novas aprendizagens.

Sendo o professor o principal organizador do trabalho pedagógico com as crianças, é importante que ele organize sua rotina pedagógica tendo o brincar como elemento fundante, pautado no reconhecimento da importância desta atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E ROTINAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas, relacionadas ao atendimento das crianças pequenas, estiveram historicamente atreladas à compreensão de criança e da infância da sociedade e, ainda, vinculadas ao lugar que a criança ocupava dentro desse âmbito em seus diferentes momentos.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) fizeram essa observação ao apontarem que: “a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. [...] a

maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

O surgimento do sentimento de infância (ARIÈS, 2011) propiciou à sociedade não apenas o reconhecimento da criança como um ser carente de cuidados, protegido, vigiado e punido, lógica da família burguesa, mas também pôde constatar a presença de outras infâncias: a infância dos excluídos, abandonados, menos abastados.

Isso implicou na consideração da necessidade de se pensar em espaços e em atendimentos específicos às crianças pequenas, uma vez que a concepção educativa procedente do ensino fundamental, etapa consolidada no campo educacional, não atendia as necessidades da criança nessa fase do desenvolvimento humano.

Hoje, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É a área da Educação que a norteia e a delibera sob critérios pedagógicos, dando identidade ao atendimento das crianças pequenas conforme disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCEB (BRASIL, 2013). Entretanto, é ressaltado, nesse documento, de caráter mandatório, que o fato da Educação Infantil estar vinculada à educação não elimina a articulação desta com outras áreas em virtude das necessidades das crianças nesta faixa etária.

Segundo os Estudos da infância, a compreensão da criança, em uma perspectiva que a tome em sua integralidade, demanda um olhar multidisciplinar, em que as diferentes áreas dialoguem e encontrem caminhos mais adequados de atendimento a esses sujeitos (SARMENTO, 2015).

Segundo as DCEB (BRASIL, 2013), o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas efetivadas por meio de relações sociais entre as crianças, seus pares e os adultos envolvidos no contexto escolar os quais afetam a construção das

suas identidades. As diretrizes nos chamam a atenção para a importância da reflexão sobre a intencionalidade pedagógica que as subsidiam e a necessária avaliação permanente, por considerarem as práticas como elementos estruturantes do cotidiano das instituições.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico é fundamental para que as ações, as práticas, os materiais, os tempos e os espaços, permeados pela intencionalidade pedagógica dos professores, tornem-se elementos significativos, também, para as crianças, não como finalidade em si mesma, mas como subsídios fundamentais no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Entre os elementos presentes na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacamos a rotina pedagógica, que foi objeto de estudo da pesquisa que gerou este artigo e foi considerada questão central nessa etapa de ensino (BARBOSA, 2006).

Segundo de Barbosa (2006, p. 37), as rotinas pedagógicas podem ser vistas como: “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. À luz do conceito apresentado pela autora, inferimos que não há um único sentido para a rotina pedagógica, o que nos leva a compreendê-la como uma categoria pedagógica provida de sentidos.

5 ROTINAS PEDAGÓGICAS E O BRINCAR

Este estudo analisou as representações sociais de professores da Educação Infantil do Distrito Federal acerca das rotinas pedagógicas. Também foi realizado um trabalho de reflexão da pesquisadora sobre sua própria rotina pedagógica, bem como de compreensão das percepções das crianças acerca dessa rotina em que estão incluídas durante o período escolar.

Inicialmente, foi aplicado o questionário da TALP – Teste de Associação Livre de Palavras – junto a 47 docentes (n=47). Encontramos,

como elementos mais evocados no núcleo central das representações, os termos *organização* (E=20), *planejamento* (E=17) e roda de *conversa/rodinha* (E=11), onde “E” corresponde a quantidade de vezes que cada termo foi pronunciado. As evocações foram realizadas a partir do termo indutor “Elenque seis palavras que representem, em sua opinião, Rotinas Pedagógicas”.

Na zona periférica das representações, concentraram-se os elementos *história*, *brincadeira* e *calendário*. No núcleo central, predominaram as ações relacionadas à responsabilidade do professor quanto à elaboração da rotina, enquanto no sistema periférico emergiram as atividades pertencentes à rotina como sendo ela mesma.

Na investigação juntos às crianças, foram realizadas entrevistas, cujo registro foi realizado por meio de gravação e, posteriormente, analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Na rotina pedagógica observada durante a pesquisa, o brincar constitui-se como uma atividade permanente e com um momento específico, descrito e apresentado para as crianças, por meio de fichas dispostas no quadro para que todos tivessem acesso aos elementos que a compunham, visando à organização do trabalho, do tempo e dos espaços pedagógicos. Notou-se, também, que o brincar se constituiu eixo para diferentes momentos da aula, fazendo-se presente em diversas situações, como, por exemplo: parquinho, brinquedoteca, pula-pula, elementos contidos na rotina apresentada.

Observou-se, ainda, que esses são momentos específicos da rotina que buscaram contemplar o faz de conta no espaço da sala de aula e eram diferentes de outros momentos, nos quais as brincadeiras foram introduzidas com objetivo pedagógico previamente estabelecido pela professora-pesquisadora.

Nesse estudo, foram observados momentos de brincadeiras em que as crianças reproduziram situações vivenciadas em outros momentos

como, por exemplo, a ida ao médico, em que uma menina levou a boneca para que outra criança (o médico) lhe aplicasse uma injeção. Elas utilizaram-se de seus repertórios culturais, acrescidos dos elementos propiciados pelo repertório do outro na constituição da brincadeira e dos papéis sociais que estão representando.

Ao brincar, as crianças desenvolvem diferentes aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, motor, psicológicos, os quais propulsionam aprendizagens sobre o mundo, sobre a cultura, sobre sua própria humanidade.

Oliveira (2011, p. 78) afirmou: “toda brincadeira é governada por regras”. Nesse sentido, a autora indica que brincar “constrange as crianças ao mesmo tempo em que as liberta” (OLIVEIRA, 2011, p. 78). Esse processo auxilia as crianças em seu autocontrole, no domínio de impulsos em prol da brincadeira.

Assim, por mais livre que possa parecer uma brincadeira, ela carrega toda uma intenção negociada e regulamentada pelos atores envolvidos. É um campo seguro para experimentar diferentes papéis sociais e compreender a função dos objetos da cultura. Na brincadeira, as crianças produzem e reproduzem cultura.

O faz de conta contribui para o processo de constituição social e cultural da criança. Mesmo quando brincam sozinhas, as brincadeiras revelam regras a serem seguidas e papéis a serem desenvolvidos. A criança observa o adulto e toma para si suas ações durante a ação do brincar.

As situações imaginárias, articuladas e vividas no faz de conta, auxiliam as crianças a se apropriarem de regras sociais, de elementos culturais em um campo significativo. Ao serem inseridas em um novo contexto de faz de conta, a criança tem a oportunidade de lidar com as representações do mundo num contexto livre das pressões reais. Na sala de aula, essa interação pode e deve ser oportunizada pela ação do professor, ao organizar materiais de livre acesso às crianças que contribuam para o enriquecimento dos enredos de modo a

contribuir para a elaboração das brincadeiras, conforme sugere o RECNEI (BRASIL, 1998).

No contexto investigado, não somente a sala onde se deu a pesquisa como também a escola à qual ela pertence, demonstraram carecer de fantasias e de brinquedos que poderiam ampliar as ações simbólicas das crianças. Sendo uma escola de Educação Infantil, avaliamos ser necessário maior investimento no que tange a essas aquisições. Os materiais disponíveis, na sala, para o brincar, foram adquiridos com recurso financeiro da própria professora ou por doações em campanhas feitas pela mesma.

A acessibilidade dos materiais, no caso específico dos brinquedos, é ressaltado no RECNEI (BRASIL, 1998), de modo a permitir que as crianças tenham autonomia para fazer uso dos mesmos: “Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária. A manutenção e reposição destes materiais devem fazer parte da rotina das instituições e não acontecer de forma esporádica” (RECNEI, 1998, p. 71).

Os brinquedos são objetos que dão suporte ao brincar e podem ser utilizados de formas distintas, muitas vezes de maneira diferente das quais são produzidos. Por meio de sua criatividade e imaginação, as crianças utilizam diferentes materiais para a ação do brincar. Objetos que não são brinquedos tornam-se um componente do brincar, ao serem utilizados com diferentes propósitos enriquecendo ou inventando brincadeiras, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 1: Brincadeira faz de conta



Fonte: arquivo pessoal.

A brincadeira acima foi elaborada pelos alunos utilizando a tampa da caixa de bloquinhos de madeira. Ao invés de brincar com os bloquinhos, elaboraram uma forma de usar a tampa riscando linhas que seriam as dimensões de um campo de futebol, no qual não poderiam deixar que a bola atingisse seu lado do campo.

Esse episódio mostrou como as crianças elaboram diferentes repertórios de brincadeiras, produto de suas interações, sua fantasia, sua criatividade e sua inovação. O manuseio e a exploração de objetos, de materiais e de brinquedos devem ser instigados, valorizados e oportunizados pelo professor. Ressalta-se, no entanto, que não se deve confundir os momentos de brincadeira livre e de faz de conta com procedimentos ou situações didáticas planejadas e executadas com a supervisão do professor, destituídas de desejos e de escolhas das crianças. O espaço, para a brincadeira, deve existir sem que o professor busque didatizar as ações das crianças.

Cohn (2005) assinalou que as crianças não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes, ou seja, crianças produzem cultura de maneira particular e autônoma e essa produção dialoga com a cultura adulta. Esse raciocínio nos leva a refletir sobre quão complexa e rica é a produção infantil, na medida em que há uma diversificação inestimável de produções arraigadas de sentidos e de significados que, muitas vezes, não são consideradas na organização do trabalho pedagógico.

Na escuta sobre o que as crianças tinham a dizer sobre as rotinas pedagógicas, ficou evidenciado o reconhecimento que elas possuem da escola como lugar de aprendizagem, em que se adquire conhecimentos diferentes daquele que se tem em casa e, ainda, que é possível e bom aprender brincando. “Quando agente vem na escola, a gente aprende. Igual agente tava pulando amarelinha a gente tava brincando aprendendo” (Aluno EV, informação em áudio).

A fala de EV evidenciou a importância do brincar no processo de aprendizagem e do

desenvolvimento das crianças, assim como indicou Vigotski (2008), ao referir-se que a brincadeira constitui recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, em especial na fase correspondente à pré-escola.

As crianças, também, fizeram referência ao brincar como parte da organização da estrutura da rotina durante os momentos livres como o parquinho e a brincadeira de casinha. Quando interrogadas sobre o que gostam na escola, surgem respostas como:

Pra mim ... brincar e ir pra escola. Eu gosto da parte do parquinho (Aluno EM, informação em áudio).

Da parte do parquinho (Aluno EV, informação em áudio).

Eu gosto da parte de brincar. Eu gosto de boneca (Aluno M, informação em áudio).

Baseada em observações cotidianas, percebe-se que, ainda hoje, permeia, nas instituições de Educação Infantil, a concepção de educação baseada na escolarização influenciada pelo Ensino Fundamental. Por mais que a brincadeira seja fundamental para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, poucos são os espaços e os momentos destinados para tal ação.

Francisco (2006) traz essa reflexão ao afirmar que, no Ensino Fundamental, o tempo de brincar restringe-se à hora do recreio e, na Educação Infantil, ao momento do parque e/ ou em intervalos de espera, pois há maior preocupação por parte dos profissionais com o cumprimento das atividades propostas em benefício aos conteúdos e aos objetivos vislumbrados pelo professor.

Retomando os questionamentos dirigidos às crianças, quando perguntadas sobre o que achavam da rotina e o que ela significava (era), o brincar e a brincadeira se manifestaram seja para expor aquilo de que costumam brincar, seja para reivindicar mais espaços destinados a isso ou para reclamar do que não gostam de fazer.

A gente brinca com a brincadeira. Toma cuidado com o corpo e não se machucar e nem empurrar o coleguinha (Aluno EM, em áudio).

A gente brinca de pega pega, pique alto, de pular (Aluno LE, em áudio).

Eu brinco de carro, fingindo que aquilo é um carro ... é um balanço... é sério (Aluno P, em áudio).

A gente brinca. A gente brinca do jeito que a gente que (Aluno M, em áudio).

A brincadeira, o brincar e o lúdico mostraram-se muito valorizados pelas crianças, o que se considera que deve se estender às instituições de Educação Infantil e aos profissionais que nela atuam, uma vez que se constitui tanto como uma via de aprendizagem quanto como uma demanda das próprias crianças. Para tanto, é necessário repensar a posição dos adultos em relação às crianças, de maneira a romper com a visão “adultocêntrica” em relação à ludicidade das crianças (FRANCISCO, 2006, p. 151).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, ou o brincar, além de eixo norteador das práticas na Educação Infantil, conforme a resolução nº 5 de dezembro de 2009 (BRASIL 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar é o principal ofício das crianças da Educação Infantil, sendo possível sinalizar que ele seja tão importante e fundamental para o desenvolvimento das crianças quanto o alimento que as nutrem. Enquanto o alimento satisfaz as necessidades orgânicas, o brincar alimenta as dimensões cognitivas, afetivas, sociais.

As diferentes linguagens e as práticas sociais, a serem desenvolvidas com as crianças, na Educação Infantil, devem priorizar o brincar como eixo norteador e integrador para que as atividades escolares tenham concretude e sejam significativas para os alunos.

Professores que trabalham com essa etapa de ensino têm que considerar a linguagem do brincar como prioritária no desenvolvimento de seus alunos, de modo a não restringi-la aos momentos de brincadeira livre como o parquinho, mas ampliar sua presença, sobretudo, no espaço da sala de aula. Mais do que garantir espaços de brincadeira, se faz necessário tornar a ludicidade um efetivo norteador da rotina pedagógica, uma vez que isso pode contribuir para a efetivação de uma prática que a considere ao longo de toda a rotina e não apenas em momentos esporádicos.

Neste estudo, cujo interesse foi analisar as representações sociais de professores, a emergência do brincar e da brincadeira no sistema periférico das representações sinalizaram o reconhecimento de sua presença e de importância na organização do trabalho pedagógico.

Enfatizamos, ainda, que o protagonismo das crianças nas rotinas pedagógicas é um desafio, ao mesmo tempo em que apontamos que essa é uma necessidade para a prática educativa na Educação Infantil e para a emancipação das crianças.

7 REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *A Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 37-57.
- FRANCISCO, Z. F. “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: *58ª Reunião da SBPC*, 2006, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_764.html>. Acesso em: 28 maio 2015.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. jun. 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

16 O LÚDICO NO REGISTRO DESCRITIVO

- Mônica Regina Colaço dos Santos, UnB/SEDF (monicacolacounb@gmail.com.br)

1 RESUMO

Os processos lúdicos constituem um aspecto importante na vida das crianças, por isso, a ludicidade pode ser uma ferramenta no cotidiano escolar. A partir da análise documental do Registro Descritivo (RD) de dois estudantes, e elencando a legislação existente na rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), principalmente o Currículo em Movimento dos anos Iniciais do ensino fundamental, buscou-se identificar a ludicidade como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem e a avaliação dos conteúdos curriculares contemplados ou não no Registro Descritivo (RD). Como conclusões deste estudo, foi possível perceber que existiram lacunas nos registros descritivos analisados, demonstrando, assim, uma fragilidade nos processos de avaliação formativa ao qual o documento se propõe.

Palavras-chave: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Lúdico. Avaliação Formativa. Registro Descritivo.

2 INTRODUÇÃO

Chegamos, portanto, através de um caminho tortuoso, à seguinte conclusão: a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico (HUIZINGA, 2012, p. 151).

Neste estudo reflexivo, foram levantadas algumas questões sobre o lúdico nos processos do cotidiano escolar, elencando a legislação existente na rede pública do Distrito Federal (SEEDF), o Currículo em Movimento dos anos iniciais do ensino fundamental, as Diretrizes de Avaliação, os Pressupostos Teóricos entre outros autores que tratam do tema.

A escola é espaço histórico e social de aprendizagem, de cultura e de saberes. O paradigma atual se refere ao direito de todos à aprendizagem. O documento *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento*, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, traz: “ao focalizar as aprendizagens como estruturante deste Currículo, a SEEDF ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos (as) os (as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 11).

Após uma atuação profissional de dez anos na SEEDF, e três anos atuando no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem SEAA (SEEDF), tive a oportunidade de ter contato com os vários registros descritivos de estudantes de forma sistemática, na leitura e na análise, como parte da minha atuação interventiva e institucional.

Entre as atribuições da SEAA, encontra-se a Assessoria Pedagógica Escolar, compreendida nas Orientações Pedagógicas próprias de: “promover a manutenção de

espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 71).

Vale lembrar que o Currículo em Movimento passou por um processo de plenárias e de debates em toda a SEEDF, desde 2011, antes de ser uma proposta implantada em 2014. O documento se organiza na forma de eixos transversais: “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade”; e eixo integrador: “alfabetização, letramento e ludicidade”, que teve relevância principal neste estudo (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

A ludicidade é uma forma de expressão do ser, uma das várias formas de estar em permanente contato com a cultura. O lúdico é relacionado às vivências das crianças, mas não pertence apenas ao mundo infantil.

Conceituar o termo ludicidade é ainda polêmico entre os autores que tratam sobre o tema, por estar ligado à subjetividade e, também, ao emocional, torna-se, ainda, mais complexo conceituar dentro dos processos escolares. Para Morgado e Sá (2013, p. 41), “O ensino ganha um novo entusiasmo, e também o aprendizado é convertido em situações que proporcionam alegria”.

Entre os autores que se dedicam aos estudos do tema, traremos as palavras da professora Santos (2014, p. 15): “A Ludoeducação é uma tendência que busca nas atividades lúdicas uma forma de planejar atividades escolares que motivem os alunos para a construção do conhecimento”.

3 LUDICIDADE COMO EIXO INTEGRADOR

A concepção mais atual de currículo é como um organizador da prática no cotidiano escolar, devendo ser ampliado e ressignificado para melhor se adequar às aprendizagens de

todos os estudantes, e deve ser elemento de identidade e de pertencimento para o ambiente escolar.

A SEEDF define o Currículo como: “um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

A proposta da SEEDF é promover uma avaliação formativa e singular, para isso o RD deve prezar: “o que for registrado reflita a história da construção da aprendizagem e do seu desenvolvimento em determinado período, bem como a articulação entre a observação, a reflexão e a intervenção pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 3).

Para Santos (2014, p. 16), “É importante que se diga também que a ludicidade é uma necessidade da criança, para que ela se desenvolva integralmente, precisa brincar livremente”. Esse brincar também no espaço escolar, como já está defendido nos documentos oficiais, deve ser planejado, mediado e avaliado pelo professor, assim, efetivando-se como parte do currículo formal.

A formação do professor, para o processo de valorização do lúdico na escola, é essencial: “pensando na perspectiva da dimensão humana e como elemento importante no currículo escolar, e, conseqüentemente, no planejamento do professor, é imprescindível no processo de construção da identidade docente” (SILVA; NOGUEIRA; BRAGA; SILVA; 2013, p. 130).

4 PROBLEMATIZAÇÃO

A história recente da escolarização no Brasil já denuncia uma face excludente da escola pública, em Villas Boas (2006, p. 1),

a organização da escolaridade em ciclos surgiu na década de 60, no Brasil. Elevados índices de reprovação e

repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivaram a sua implantação, em substituição ao regime seriado.

Esse sentimento de incompletude é sentido e confirmado pelo cotidiano escolar. Políticas públicas podem ser citadas, como a ampliação dos anos de escolaridade, agora iniciando aos 6 anos no ensino obrigatório. Mas esse fracasso atual é confirmado, também, pelos documentos oficiais: “expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que à escola teve acesso, mas que nela não permanece” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14).

As demandas sociais imprimem, na escola, diversas (re)construções em seu currículo e nos espaços pedagógicos, as ampliações de direitos estão presentes na escola atual. Porém, a escola pública ainda não representa, em termos reais, as suas prescrições teóricas:

mesmo com a democratização do acesso da maioria da população ao ensino fundamental. O indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de maneira igualitária (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 35).

Para o educador Libâneo (2016, p. 48), a educação pública não vem cumprindo o seu papel, e faz uma dura crítica ao contexto atual que, na sua análise, as propostas educacionais estão sendo influenciadas por organismos internacionais:

tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.

A avaliação formativa propõe que se inverta a lógica da avaliação tradicional por exames ou avaliação do produto final, destaca-se como elemento inicial do processo de ensino-aprendizagem com a avaliação diagnóstica que dará subsídios para o planejamento das aprendizagens. Nesse novo processo, a SEEDF estabeleceu:

O Registro de Avaliação – RAV é um instrumento composto por dois documentos o Registro Descritivo e Registro do Conselho de Classe, [...], no qual o professor registra a análise das aprendizagens e do desenvolvimento do estudante das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2010b, p. 3).

Nesse momento histórico, o Currículo em Movimento apresenta a ludicidade como eixo integrador: “alfabetização, letramento e ludicidade” para os processos do cotidiano escolar. Com essa demanda, surgiu o interesse para a investigação de como o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) efetiva-se ou não nos processos escolares de ensino-aprendizagem e de avaliação, com a análise do documento avaliativo Registro Descritivo.

Assim, “A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10).

5 OBJETIVOS

O Registro Descritivo (RD) constitui um dos documentos da avaliação formativa defendida pela SEEDF. A análise documental do RD buscou identificar quais conteúdos foram relacionados à ludicidade (jogos, brincadeiras e brinquedos) eleitos pelo professor como recurso pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação dos conteúdos curriculares.

Conforme orienta o eixo do Currículo em Movimento, buscou-se investigar como o lúdico está no cotidiano escolar do ensino fundamental do 3º ano do BIA, contemplados no documento bimestral da avaliação formativa escolar individual - Registro Descritivo.

6 METODOLOGIA

A escola, escolhida para a pesquisa, foi um CAIC de uma cidade satélite do Distrito Federal. Uma Instituição de grande porte com mais de 2000 alunos. O SEEA era composto por três pedagogas e uma psicóloga, a escola também contava com uma orientadora.

Este estudo buscou um enfoque qualitativo com uma análise documental e descritiva dos Registros Descritivos (RD). Foram analisados os documentos de dois estudantes do 3º ano do BIA, Bloco Inicial de Alfabetização do ensino fundamental do ano de 2014. No total, foram oitos documentos, esses são documentos bimestrais de acompanhamento de processos da avaliação formativa.

7 ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo, foram analisados os Registros Descritivos (RD) de dois estudantes do 3º ano do ensino fundamental do ano letivo de 2014, de turmas diferentes, mas da mesma escola pública e os estudantes foram considerados reprovados no seu percurso das aprendizagens escolares tendo frequentado mais de 75% das horas aulas previstas em Lei.

Ao todo, foram oito registros descritivos analisados à luz dos documentos oficiais da SEEDF. “A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito a questões tênues como o exercício do poder e a adoção de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71).

7.1 O LÚDICO

O eixo integrador da Ludicidade foi registrado em apenas uma frase dos oito documentos da avaliação formativa Registro Descritivo, mesmo tendo sua defesa no Currículo atual da SEDF: “o currículo propõe ainda eixos integradores: alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização, (BIA), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

Para tentar compreender as práticas do cotidiano escolar, buscou-se a análise e a descrição do RD. Assim, as ausências são ligadas ao registro descritivo, não se aplicando às práticas cotidianas.

O eixo ludicidade só foi recolhido em RD 2:

1º Bimestre – R. D.2- Nos jogos na sala de aula apresenta independência na hora de jogar (Linha 10-11).

No trecho destacado, não ficou claro que tipo de jogo foi oferecido ao estudante, mas há uma indicação no trecho RD 2 (Linha 10-11) de boa aceitação dessa atividade, tanto para professora quanto para o estudante pelo registro da palavra “independência” do estudante.

Como única ocorrência, apresenta-se uma impossibilidade de análise da influência da ludicidade no acompanhamento sistemático como eixo integrador do currículo e, também, na vida escolar dos estudantes. Logo, outras questões devem ser investigadas, assim como neste estudo, no qual foi localizada uma lacuna referente ao registro formal da ludicidade no processo de avaliação formativa dos estudantes.

7.2 DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES

As linguagens, no Currículo em Movimento, englobam: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, cabe ressaltar que, nos RD, observou-se o predomínio somente

da Língua Portuguesa e de questões de ortografia e de padrões linguísticos sem o reconhecimento das produções dos estudantes; o que representa um desacordo com as recomendações da SEEDF do eixo integrador: “alfabetização, letramento e ludicidade”.

A Matemática ocupa o segundo lugar, com maior referência aos conteúdos trabalhados e registrados nos Registros Descritivos bimestrais. Como proposta de avaliação e de intervenção, o Currículo em Movimento destaca: “os processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como o estudante significa, constrói, registra e argumenta o conhecimento de determinada área do saber” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 66).

À luz do entendimento teórico da instituição, a ludicidade compõe eixo para todo o ensino fundamental. O jogo é utilizado como elemento dinamizador de conhecimento, “há uma série de atividades lúdicas que podem ser realizadas com as crianças para que elas construam a ideia de número” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 73).

Para os componentes de Ciências da Natureza, de História e de Geografia, foram tratados apenas no primeiro e no segundo bimestre no RD 1. O conteúdo de Educação Física não foi citado em nenhum dos dois RD analisados e, também, em nenhum dos RD, o Ensino Religioso foi citado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este estudo sobre a ludicidade no espaço escolar, iniciamos apresentando uma grande lacuna, ao encontrar apenas uma referência sobre ludicidade no documento da avaliação formativa Registro Descritivo. Em oito documentos analisados, de duas professoras de classes do 3º ano do BIA, foi registrado apenas um aspecto do lúdico que são os jogos na escola.

No RD 2, no qual foi encontrada a referência sobre ludicidade e sobre o jogo, foi de forma muito restrita. Não teve uma ligação com o eixo integrador do Currículo em Movimento. Não teve um registro como recreação ou socialização dos estudantes. Não teve seu registro perpetuado para avaliação do desempenho dos estudantes. Não dando continuidade ao que foi iniciado no primeiro bimestre.

As ausências são ligadas ao registro descritivo, não se aplicando à observação de campo do cotidiano escolar. Assim, lembramos que o eixo ludicidade só foi recolhido em um RD.

Podemos encontrar, em pesquisas sobre a ludicidade, situações semelhantes: o lúdico como passatempo e, em segundo, busca promover uma valorização deste componente para o ser cultural. Assim também foi o processo de pesquisa para os autores Souza, Soto e Rodrigues (2016, p. 11), em sua pesquisa: “não sugere que as aulas se organizem apenas em jogos e brincadeiras, mas que as mesmas façam parte do trabalho intencional com os conteúdos, como forma de incentivar e motivar as crianças na aprendizagem”.

Podemos inferir que não há uma valorização do lúdico nos registros descritivos de forma sistemática como já é possível perceber no Currículo como eixo integrador. Para uma ampliação da problematização do fracasso escolar e com a contribuição do educador Libâneo (2016), podemos refletir sobre uma mudança mais profunda na educação pública e buscar um modelo que não culpabilize o estudante pelo seu próprio fracasso, nem condenando individualmente o professor.

9 REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília, 2014b.

_____. *Orientações Pedagógicas: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, 2010a.

_____. *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília, 2014a.

_____. *Registro de Avaliação – Rav*. Registro descritivo registro do conselho de classe. Subsecretaria de Educação Básica Brasília, 2010b.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad.: João Paulo Monteiro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MORGADO, Fernanda Martimon; SÁ, Antônio Villar Marques de. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livros, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O brincar na escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da; NOGUEIRA, Cleia Alves; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã. A matemática é lúdica e a quadradinha de gude não é brincadeira: projeto de prevenção a drogas utilizando jogos matemáticos. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livros, 2013. p. 123-138.

SOUZA, Patrícia Piscilla Ferraz da Costa Souza; SOTO, Claudinea; RODRIGUES, Tatiane Suéllen. O lúdico como possibilidade de melhoria na aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Anais...* do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: <www.sbem brasil.br/enem2016/anais>. ISSN: 2178-034x.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *A avaliação no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal*. v. 1, 2006. p. 1-16. Disponível em: <www.anped.org.br/GT13-1708>.

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Sala do Cubo Mágico (n. 4)

Moderação: Marcos Paulo Barbosa

17. A estratégia pedagógica do jogo *Tapete Cartesiano*

Marcos Paulo Barbosa; Alessandra Lisboa da Silva

18. A resolução de problemas matemáticos em um laboratório de informática: reflexões sobre a avaliação do professor do 5º ano

Ana Brauna Souza Barroso; Ildenice Lima Costa; Cleyton Hércules Gontijo

19. Quando brincar é aprender matemática: o jogo pedagógico e a construção do conhecimento matemático

Táires Sena Saraiva; Cristiano Alberto Muniz

20. O jogo de regras como estratégia lúdica no ensino da matemática

Bárbara Mendes Nunes; Milene de Fátima Soares

21. Desafios Matemáticos de Nike: uma experiência em resolução de problemas em turmas de 5º ano do ensino fundamental

Ildenice Lima Costa; Maria Juliana de Freitas Carvalho Lopes; Ana Paula dos Santos

17 A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO JOGO *TAPETE CARTESIANO*

- Marcos Paulo Barbosa, Mestre em Educação – PPGE/UnB (marcospaulopos@gmail.com)
- Alessandra Lisboa da Silva, Doutoranda em Educação – PPGE/UnB (lisboa.ale@gmail.com)

132

1 RESUMO

O estudo refere-se à investigação desenvolvida no Projeto Matemática Todo Dia, realizado em uma escola pública de ensino médio da cidade de Ceilândia, Distrito Federal, objetivando pesquisar as vantagens e desvantagens da estratégia pedagógica que utiliza o jogo *Tapete Cartesiano* para o ensino da Matemática, considerando a ludicidade e a aprendizagem significativa. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e seguiu a metodologia de estudo de caso; a análise dos dados fez-se triangulando informações provenientes das observações participantes, entrevistas e avaliação feita pelos alunos na rede social Facebook. Participaram do estudo de caso 49 estudantes entre 13 e 18 anos de idade. Os dados coletados mostram que a atividade apresentou um resultado satisfatório em relação à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem significativa. Grupos colaborativos.

2 INTRODUÇÃO

Ensinar de forma eficaz e significativa. Esta é a grande provocação para os professores tentados com uma educação de qualidade.

Muitas vezes, os conteúdos que ensinamos em sala de aula não são entendidos ou não fazem sentido para o aluno. Os conteúdos repassados às vezes são desconexos e não refletem a realidade social ou cultural dos estudantes. O fracasso escolar, a dificuldade de aprendizagem, a ineficácia do ensino e da escola e a ineficiência na formação docente desafiam os educadores e pesquisadores a procurar compreender essa realidade e tentar superá-la (BRENELLI, 1996).

A ideia de utilizar jogos na escola não é algo novo, a utilização de jogos nas aulas de Matemática já foi objeto de estudo de diversas pesquisas. Smole et al. (2008) citaram que “o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permitem alterar o modelo tradicional de ensino”. Brenelli (1996) deixou claro que, aos poucos, se foi tomando consciência de que o ensino da Matemática transcende ao simples ato de repassar conhecimentos, o que contribuiu para uma perspectiva nova do trabalho pedagógico, lançando bases teóricas para uma mudança na escola e particularmente a inserção do jogo como elemento pedagógico.

Na prática docente, frequentemente, nos deparamos com alunos que apresentam

bloqueios e dificuldades em algum conteúdo matemático. De acordo com Borin (2002), os jogos contribuem nesse sentido, pois possibilitam a diminuição dos bloqueios de muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados de aprendê-la. Além dos bloqueios, o medo de errar faz com que o aluno não participe da aula. Nesse sentido, o jogo faz o papel da socialização, da cooperação e da colaboração e torna o aluno mais autônomo e confiante em si (KAMII, 1982).

Aliando as atividades lúdicas, buscamos, nesta pesquisa, investigar um trabalho pedagógico que se pauta na assimilação e retenção do conhecimento (AUSUBEL, 2000), bem como na aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). A atividade consiste no jogo “Tapete Cartesiano” (BARBOSA, 2014), que aborda conteúdos relacionados à geometria analítica e foi aplicado aos estudantes nos anos de 2013, 2014 e 2015.

A pesquisa buscou investigar as estratégias pedagógicas desenvolvidas durante a aplicação do jogo *Tapete Cartesiano*, no Projeto Matemática Todo Dia (MTD) realizado no Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, Distrito Federal (DF) e suas contribuições (vantagens/desvantagens) para o ensino-aprendizagem.

A investigação desenvolveu-se dentro do paradigma qualitativo, optando por realizar um estudo de caso, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 33), “sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa tais como: [...] estudo de caso”. Seguiu uma metodologia em que a análise dos dados fez-se triangulando informações provenientes da observação participante, entrevistas e avaliação da atividade feita pelos alunos na rede social Facebook.

Participaram da pesquisa 49 alunos, destes 14 alunos são da 1ª série do ensino médio, 16 da 2ª série e 17 da 3ª série e duas alunas do 8º ano do ensino fundamental. Os alunos participantes têm idade entre 13 e 18 anos, 25 do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

David Paul Ausubel nasceu em Nova Iorque, em 25 de outubro de 1918, e faleceu na mesma cidade, em 9 de julho de 2008, foi um grande psicólogo da educação estadunidense. Filho de família judia e pobre, imigrantes da Europa Central, cresceu insatisfeito com a educação que recebera e revoltado contra os castigos e humilhações pelos quais passara na escola. Após sua formação acadêmica, em território canadense, resolve dedicar-se à educação no intuito de buscar as melhorias necessárias ao verdadeiro aprendizado. Totalmente contra a aprendizagem puramente mecânica, torna-se um representante do cognitivismo e propõe uma aprendizagem que tenha uma estrutura cognitivista, de modo a intensificá-la como um processo de armazenamento de informações que, ao agrupar-se no âmbito mental do indivíduo, seja manipulada e utilizada adequadamente no futuro, por meio da organização e integração dos conteúdos aprendidos significativamente.

Ausubel propôs a perspectiva cognitiva clássica da aprendizagem significativa na década de 1960 que é reiterada no ano 2000 com o livro *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (AUSUBEL, 2003). A essência da sua proposta é a interação cognitiva não arbitrária e não literal entre o novo conhecimento que seja potencialmente significativo e algum conhecimento anterior que seja relevante, este conhecimento prévio chama-se subsunçor e já existe na estrutura cognitiva do aprendiz.

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da

existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles (MOREIRA, 2012, p. 2).

Entendemos, neste contexto, que aquilo que o aprendiz já sabe é o fator que influencia sua aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, a aprendizagem significativa é condicionada à potencialidade significativa dos materiais utilizados na proposta pedagógica, isto é, o material deve ter significado lógico e o aprendiz deve ter subsunçores relevantes. A predisposição em apreender do aprendiz, considerando sua intencionalidade, são fatores proeminentes para transformar em psicológico o significado lógico dos materiais utilizados na proposta pedagógica (MOREIRA, 2012).

Ausubel e Novak (apud MOREIRA, 1999) entenderam que as informações que são assimiladas são organizadas na estrutura cognitiva de forma hierarquizada na qual as informações mais específicas são ligadas aos conceitos e ideias mais gerais para promover uma estrutura suporte para a assimilação de novas informações e esta aprendizagem pode ocorrer por descoberta ou por recepção.

A aprendizagem por descoberta se dá quando o indivíduo que descobre, relaciona a descoberta com a rede de subsunçores existentes na sua estrutura cognitiva e esta interação promove a modificação, assimilação ou aperfeiçoamento daquele conceito. A aprendizagem por recepção significativa acontece quando a nova informação é apresentada ao indivíduo, na sua forma final, no entanto a demonstração daquela ideia é compreendida e interage com seus conceitos subsunçores (MOREIRA, 2011).

Como mencionado anteriormente, a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem por recepção podem promover uma aprendizagem significativa, mas também podem apresentar uma aprendizagem mecânica: aquela que o indivíduo aprende ou decora por um determinado tempo para resolver uma prova ou para desenvolver determinada ação (MOREIRA, 2011). O método da recepção para promover o

aprendizado significativo deve ser bem organizado, planejado e escolhido. Para que o aprendiz possa assimilar a nova informação, muitos fatores interferem no processo, o material concreto utilizado, o contexto sociocultural do estudante e a forma que a informação é repassada, entre outros fatores que podem surgir no processo de ensino-aprendizagem. A criatividade do professor é fator determinante para o uso dos métodos da descoberta e da recepção (AUSUBEL, 2003). Um conteúdo repassado dentro de um contexto com analogia a um tema conhecido, uma aplicação real ou uma atividade prática com uma dimensão lúdica facilitam a assimilação do conhecimento.

Na prática docente, a aprendizagem receptiva se sobressai. Muitos professores apresentam as ideias e os conteúdos prontos e os estudantes assimilam o que é necessário para fazer uma boa prova, por um período determinado, ou seja, até a execução da prova. Após a prova, o conteúdo é quase que totalmente esquecido, isso indica que não houve aprendizagem significativa. Ausubel e Novak (apud MOREIRA, 1999) defenderam o pensamento de que o método expositivo na linha da aprendizagem receptiva, num processo mais avançado de maturidade, se for bem aplicado e planejado, pode facilitar a aprendizagem significativa e tornar-se mais eficiente do que qualquer outro método ou abordagem, no que se refere à construção, à modificação e à assimilação do conhecimento de maneira significativa.

Ausubel (2003), em sua teoria, também considerou o aprendiz que não apresenta, em sua estrutura de conhecimento, o subsunçor. Nesses casos, fazem-se necessários os organizadores prévios, que sirvam de “âncora provisória” para a nova aprendizagem e induzam ao desenvolvimento de conceitos, proposições relevantes e ideias que facilitem a aprendizagem. O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa.

Organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados a um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o conteúdo do material instrucional a ser aprendido proposto por David P. Ausubel para facilitar a aprendizagem significativa. Eles se destinam a servir como pontes cognitivas entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que possa aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais eficaz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tópico.

Os organizadores prévios não devem ser confundidos com sumários e introduções que são escritos no mesmo nível de abstração, generalidade e inclusividade do material que se segue, simplesmente enfatizando os pontos principais desse material. Na concepção ausubeliana, os organizadores prévios destinam-se a facilitar a aprendizagem de um tópico específico. Por outro lado, os materiais introdutórios construídos para este estudo, são denominados pseudo-organizadores prévios, porque se destinam a facilitar a aprendizagem de uma unidade (SOUZA; MOREIRA, 1981, p. 304).

As ideias apresentadas refletem resumidamente a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e são citadas neste estudo para dar suporte teórico aos processos de coleta e análise dos dados referentes ao estudo em questão. Percebemos que a teoria de Ausubel e de seus colaboradores é bem complexa e abrange diversos aspectos, há diferentes estudos disponíveis na internet e nas bases de dados sobre a aprendizagem significativa que abordam outros aspectos não contemplados por este estudo.

4 ATIVIDADE TAPETE CARTESIANO

A atividade dividiu-se em dois momentos, com 2 horas e 30 minutos cada, um momento teórico e outro prático. O momento teórico abordou assuntos relacionados à geometria analítica, especificamente a equação geral e reduzida de reta, distância entre pontos, coeficientes angular e linear, área de polígonos sabendo seus pontos no plano, alinhamento entre pontos, intersecção de retas e estudo das retas.

Utilizamos como ferramenta para ilustrar melhor os exemplos o *software graphmatica*, que desenha gráficos de equações diversas entre outras funcionalidades. A parte teórica foi apresentada considerando a aprendizagem por recepção da teoria de Ausubel (2000). O professor enfocou a revisão logo que os conteúdos foram conduzidos e sugeriu alguns problemas para aplicação dos conhecimentos adquiridos.

A aula prática ocorreu no encontro seguinte, uma semana após a aula teórica. Inicialmente, o professor revisou os conteúdos repassados na aula anterior que se relacionavam com a atividade proposta, tudo considerando a teoria da assimilação e retenção do conhecimento (AUSUBEL, 2000).

A turma foi separada em grupos com quatro ou cinco participantes; cada grupo teria como desafio concluir a missão proposta que se resumia em encontrar o posicionamento correto de algumas edificações num tapete cartesiano. No ano letivo de 2013, a proposta era o mapeamento do bairro do Setor “O” nos anos de 2014 e 2015; a proposta era mapear a Universidade de Brasília (UnB) em 2014 e 2015, encontrar os pares ordenados das edificações propostas, além de descobrir distâncias entre edificações, equações das retas que passavam pelas edificações, área de figuras formadas pelos pontos entre outros.

Figura 1: Jogo Tapete Cartesiano 2013

Fonte: acervo do projeto MTD.

Passamos a observar os grupos que foram previamente escolhidos, de forma que cada grupo fosse composto por alunos das três séries do ensino médio. A interação entre os componentes do grupo permitiu que os conteúdos fossem gradativamente assimilados por todos, pois o desafio que um não compreendia era explicado pelos demais. O professor permaneceu à disposição dos grupos; no entanto não solucionava os desafios, apenas os indagava com perguntas para que em grupo conseguissem resolver a atividade.

Os alunos sentiram-se desafiados com a atividade e trabalharam com afinco em cada um dos desafios. Percebemos que, em determinados grupos, havia a dificuldade por parte de alguns integrantes, mas os participantes que sentiam facilidade ensinavam os outros. Diante dos grupos, perguntávamos sobre o que estavam achando da atividade e, por diversas vezes, ouvimos dos alunos que era muito bom aprender na prática. Muitos alunos falaram que esta atividade era melhor do que a atividade aplicada no ano anterior, conforme ouvimos do aluno TGJ (2013) “*eu achava que era a mesma do ano passado, só que mudou, esta agora é no Setor ‘O’, ficou melhor*”. A atividade foi desenvolvida até o final da aula, apenas um grupo conseguiu terminá-la. Os alunos solicitaram levá-la para casa para poder terminar, o pedido foi atendido prontamente pelo professor.

Na aula seguinte, os alunos terminaram a atividade e passaram a resolver os desafios

no quadro, ficando claro que a maioria deles aprendeu os conceitos repassados. Alguns alunos responderam aos desafios de várias formas diferentes.

Figura 2: Alunos jogando Tapete Cartesiano

Fonte: acervo do projeto MTD.

O professor propôs aos alunos a seguinte questão: Avalie esta atividade discutindo em grupo quais as suas vantagens e desvantagens e se os conteúdos propostos foram assimilados por todos do grupo. Como instrumento para coleta dos dados sobre a questão, foi utilizada a rede social Facebook. Atualmente, um grupo fechado do Facebook intitulado “Projeto Matemática Todo Dia e Olimpíadas CEM09” é utilizado para ampliar a comunicação entre a coordenação e os alunos participante do projeto.

O perfil colaborativo das redes sociais interativas como o *facebook* potencializa a interação e dialogicidade entre professores e alunos, promovendo linguagem próxima da conversação e transformando o contexto escolar com jovens trabalhando em grupo desenvolvendo espírito colaborativo, interação e participação cada vez mais facilitada pelas tecnologias emergentes (DA SILVA; BARBOSA, 2013, p. 1).

O Facebook é muito utilizado na escola para socializar informações dos projetos e das olimpíadas científicas e do conhecimento. Essa rede social permite a criação de grupos que podem ser abertos, fechados e secretos, no caso do grupo Matemática Todo Dia e

Olimpíadas Científicas trata-se de um grupo fechado, ou seja, visualizam e participam apenas os integrantes convidados do grupo. A velocidade que a informação transita na rede social é surpreendente, por esse motivo, este foi um instrumento utilizado para coletar dados referentes à avaliação da atividade Tapete Cartesiano. Seguem as postagens feitas por alguns participantes no Facebook em 2013.

Quadro 1: Avaliação do Tapete Cartesiano feita pelo Facebook

<p>PROFESSOR: Olá Estudantes. Gostaria que vocês me ajudassem avaliar o jogo Tapete Cartesiano. Para isso avalie a atividade proposta nas últimas aulas postando quais suas vantagens e desvantagens e se os conteúdos propostos foram assimilados por todos os alunos do grupo. Deixo o espaço livre também para outras avaliações, críticas e sugestões. Não deixem de responder, pois é muito importante para minha pesquisa. Abraços a todos.</p>	<p>VPE: Eu também joguei esse jogo ano passado, e uma coisa que eu aprendi é que para eu poder fazer qualquer coisa, é necessário saber o que está acontecendo para que você possa raciocinar, e não só decorar fórmulas, e a grande cartada desse jogo é justamente isso, os alunos conseguem identificar uma lógica na solução do problema.</p>
<p>GSO: Participei no ano passado do game, era um pouquinho diferente por que não era o “setor o”, mas em questão da jogabilidade e da aprendizagem acho uma maneira didática simples e bem prática. Calculamos muitas vezes aquilo que não tocamos, e o exemplo do “setor o” ficou bem claro, usamos aquilo que conhecemos do dia a dia e o utilizamos nos cálculos. Quando participei, pude ter uma notória diferença em sala de aula. A maneira de tratar algo do cotidiano no jogo é eficaz. Não vejo desvantagem alguma.</p>	<p>LBS: Acho que é uma forma de avaliação que faz a gente assimilar melhor os conteúdos, tendo contato direto, infelizmente não pude participar os dois dias, mas achei uma ótima forma de avaliação.</p>
<p>CDI: Foi uma ótima avaliação, com ótimas oportunidades de fixar o conhecimento. É realmente ótimo poder aplicar/praticar nosso conhecimento. Só houve uma simples barreira para uma atividade perfeita, quem não conhece o Setor O (como eu), ficou meio perdido em como mapear as quadras, mas creio que em todos os grupos haviam moradores do Setor O, o que ajudou bastante na compreensão da atividade.</p>	<p>AGO: O jogo foi uma excelente forma de colocar em prática o nosso aprendizado. Geometria analítica era algo muito abstrato para nós, era extremamente difícil associar esse conteúdo a nossa realidade e com esse método lúdico notamos a real importância daquele conteúdo no nosso cotidiano e sua utilização além de facilitar o aprendizado da matemática simulando algo que conhecemos (nosso bairro). É uma forma de avaliação diferente das utilizadas na escola, e acaba com todo o conceito de exercício metódico. Estimula o raciocínio, a divisão de tarefas em grupo além de estimular os alunos a ensinarem os outros do grupo com dificuldade, estimulando assim, a cooperação. A parte mais difícil, com certeza foi a de localização rsrs.</p>
	<p>ALI: Achei impressionante, pois apenas com a explicação, muitos dos alunos dos 1º/2º anos não entenderam direito a matéria, podiam ter as fórmulas e a ideia da matéria, mas não sabiam o que fazer com isso, já com o jogo, puderam fixar, e entender a lógica da matéria. Com um local que é o local de convívio de boa parte dos alunos, alguns deles se sentiram mais “localizados” no jogo, assim facilitando na resolução dos problemas e nas localizações dos pares ordenados. No fim das contas achei a atividade muito interessante pela forma de como nos ajudou a fixar a matéria, e também, como aplicar a matéria no nosso cotidiano, como por exemplo, a localização no mapa de locais já conhecidos.</p>

RRE: *Eu achei o jogo muito interessante, pois é uma ótima forma de revisar o conteúdo aprendido. Sem falar que esclarecia muitas dúvidas a respeito da geometria analítica, pois no meu caso algumas coisas não ficaram tão claras na explicação. No entanto eu senti mais dificuldade para localizar as quadras, e percebi que mesmo eu sendo moradora do “setor O” eu não conheço o lugar onde eu moro...*

AJC: *Dos 3 anos que jogo o Tapete Cartesiano esse ano me chamou a atenção, pois além de praticar o conteúdo, pude conhecer bem o bairro onde moro. Foi um excelente jogo, podendo ter a comprovação que a matemática está constantemente no nosso cotidiano... Para quem não mora no Setor “O” creio que foi meio difícil relacionar as quadras como eu, mas foi muito divertido aprender brincando, estimulando o raciocínio e não tornando algo cansativo...*

PHA: *Adorei o jogo, foi excelente. Inicialmente eu fiquei um pouco perdido no plano cartesiano porque era algo um pouco novo para mim, mas depois eu comecei a entender o propósito de localização proposto; eu nem moro no Setor “o” e deu para ter uma noção bem legal das quadras próximas à escola. Depois desse jogo aprendi que temos que esperar um pouco para absorver o conteúdo ou mesmo assimilá-lo. Às vezes a gente funciona com uma máquina de manivela, é preciso esperar um pouco para vê-la funcionar, da mesma forma foi comigo kkk. Muito bom... Tenho certeza que pode ser passado para outros alunos porque terá bons resultados.*

HLO: *É interessante, ensina a matéria proposta de maneira lúdica trazendo o aprendizado e a experiência que ajudam na execução dos exercícios não só no jogo em questão mas também em outras avaliações que faremos durante nossa vida acadêmica... o conteúdo fora passado de forma bem clara e ajudou bastante na compreensão, assim afirmo que os componentes do meu grupo estão “por dentro” do conteúdo e todas dúvidas que tínhamos foram sanadas, em relação aos alunos de 1º e 2º anos o jogo e de grande ajuda pois adianta alguns conteúdos que só serão vistos no 3º ano destacando também que o mesmo ajuda em competições com a Obmep e outros.. Resumindo, excelente jogo e de grande eficácia...*

AWI: *É muito bom, pois nos ajuda a ver essa matéria e as que estão relacionadas de um novo ângulo e nos incentiva a estudar. E também nos mostra que para estudar nós podemos ser criativos em vez de ficar na mesmice.*

KGU: *É bom para a cooperação no trabalho em equipe, um ajuda com a dificuldade do outro, treinamos a matéria em casos cotidianos.*

LMA: *Achei muito legal, foi uma forma de treinar o que aprendemos de uma maneira bem diferente (muito mais interessante). Além de nos mostrar como isto pode ser aplicado no nosso cotidiano.*

MSO: *Achei o jogo muito legal, pois conseguimos fixar o conteúdo, esclarecendo dúvidas e como é um trabalho em equipe um pode ajudar o outro, porque sempre fica alguma dúvida e com o jogo podemos tirar essas dúvidas e aprender mais também... Assim com esse contato direto aplicamos e praticamos o conteúdo estudado fixando mais na nossa mente!*

ESA: *eu achei muito legal, nos usamos o que aprendemos de uma forma legal e divertida e ainda usamos no nosso dia a dia.*

LGU: *Uma das melhores atividades que participei em que pude aplicar a geometria analítica, que para mim era assustadora, em um mapa. Assim pude entender de forma clara o quanto eficiente foi executar essa matéria à uma situação cotidiana para melhor compreender o conteúdo. Houve algumas dificuldades enquanto à precisão estabelecida para as resoluções das questões, mas não houve nada que não fosse esclarecido e compreendido.*

LAB: *Eu achei que facilitou a compreensão, foi um excelente exercício para praticar, esclareceu as dúvidas, apresentam de uma maneira bem dinâmica, e eu acho que foi esclarecedor não só pra mim mas para os outros componentes e ajudou a nos entrosarmos mais, eu gostei e achei eficaz.*

CAL: *Eu gostei bastante do jogo, pois ajuda a assimilar todo o conteúdo estudado de maneira divertida e prática.*

<p>TGO: Diferente do ano anterior, não me senti perdida quanto ao conteúdo. A única dificuldade foi só em identificar os conjuntos do “Setor O” já que não é onde moro. O Tapete Cartesiano foi super divertido (a contar pelos enunciados com aqueles nomes criativos), estimula o trabalho em grupo, gera oportunidades de tirar dúvidas e nos faz fixar, na prática, a aprendizagem teórica.</p>	<p>WSM: Eu achei muito interessante, pois nos ensina de uma maneira divertida a matemática e um pouco da geografia da nossa cidade.</p>
<p>IMA: Creio que ele é muito importante para a assimilar o conteúdo teórico com o prático, pois colocamos nossa visão espacial dentro desse jogo e também o que aprendemos nas aulas, assim, aprendemos como aplicar as fórmulas e etc. Além do contato com a turma, onde temos que interagir com todas as pessoas para responder as questões porque sabemos que após o tapete temos que ir a frente para responder as questões e as pessoas que vão são aleatórias, tendo que todas saberem como fazer cada questão por não saber quem irá. Acho super necessário essa interação teórico e prático, creio que dificilmente vamos esquecer como fazer questões desse tipo.</p>	<p>RMO: Eu já havia participado deste jogo antes, ano passado, porém esse ano veio a inovar com a brilhante ideia do Marcos Paulo, mas dando continuidade a temática proposta pelo mesmo, que é fazer com que a matéria venha a fixar mais ainda em nossos cérebros de uma forma lúdica e divertida pode-se trabalhar em conjunto com outras pessoas. Esse ano foi melhor ainda pelo fato do jogo ter uma conciliação com o dia a dia e a Matemática, tirando a ideia de que Matemática não nos servirá no dia a dia. Então, não poderia ser melhor, o jogo é muito bom e a ideia também. EXCELENTE!</p>
<p>RBM: Eu achei legal, tive dificuldade na localização das quadras, mas foi uma boa, deu pra assimilar melhor o conteúdo.</p>	<p>ESA: O jogo é bem interessante e super didático, pois nele aplicamos os nossos conhecimentos de geometria analítica para responder as questões propostas e as questões foram baseadas no lugar onde vivemos.</p>
<p>NSA: Achei bem interessante! Foi bom para aprendermos a trabalhar em grupo e colocarmos o conteúdo que aprendemos em prática.</p>	<p>Fonte: elaboração do autor.</p>
<p>GWC: O jogo é excelente porque praticamente nos faz trabalhar com quase toda a matemática do ensino médio levando em consideração que geometria analítica é tão ampla. Quando se trata da questão de estudos acredito em, uma abordagem prática como melhor forma de reter o conhecimento, portanto, “ludicamente” passamos a jogar e não estudar, como no Tapete Cartesiano. E além dessa dupla combinação que eu já abordei, o fato de o jogo estar relacionado com o nosso cotidiano, por se passar no Setor O, o tornou mais interessante, pois nós passamos a sentir que aquilo faz parte de nossa realidade. Desculpe-me pela demora.</p>	<p>Os dados coletados mostram que a atividade apresentou um resultado satisfatório em relação à aprendizagem significativa. Deixamos claro que a avaliação da atividade Tapete Cartesiano foi sugerida aos alunos uma semana após sua aplicação e alguns comentários foram postados no Facebook 15 dias após a atividade.</p>
<p>DAS: Achei o jogo muito legal, pois conseguimos fixar o conteúdo, aprendermos a trabalhar em grupo e colocarmos o conteúdo que aprendemos em prática.</p>	<p>5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>Verificamos que os alunos relacionam e classificam a atividade Tapete Cartesiano como uma atividade lúdica, bem como a reconhecem como um jogo. Ficou evidenciado, na fala dos alunos, que a relação do material com o contexto social em que o grupo está inserido foi um potencializador no cumprimento dos objetivos propostos. Em se tratando dos conteúdos socializados pela atividade, verificamos, na observação participante, que a assimilação aconteceu por recepção em sua maioria, excetuando alguns</p>

casos que inferimos uma aprendizagem por descoberta.

A interação entre os componentes do grupo foi determinante em algumas observações, ficando evidenciada também na fala dos alunos. A formação de pequenos grupos compostos por alunos de séries diferentes se mostrou uma estratégia eficiente, pois verificamos situações de alunos dialogando com outros sobre os conteúdos ligados à atividade, de maneira a responder a questões, sanar dúvidas e socializar conhecimentos adquiridos.

A comunicação pôde ser notada como facilitadora da aprendizagem nesta atividade. Percebeu-se que os alunos participantes desta investigação desenvolveram uma linguagem própria para dialogarem, facilitando sobremaneira a socialização do conhecimento entre eles. O fenômeno da linguagem própria desenvolvida pelo grupo não foi analisado neste estudo, no entanto entendemos que pode ser um fenômeno para futuras investigações.

Outro ponto que não investigamos, mas nos chamou a atenção foi a linguagem utilizada no grupo do Facebook: Projeto Matemática Todo Dia e Olimpíadas CEM 09, verificamos que, diferente das postagens habituais feitas pelos estudantes no Facebook, há a observação das regras ortográficas e gramaticais da língua portuguesa pelos participantes que postam no grupo do MTD, o que pode ser verificado nas transcrições das postagens anteriores que foram apresentadas na íntegra.

Procuramos, durante este estudo, aspectos que poderiam indicar a presença da aprendizagem de forma significativa; orientados por Ausubel (2000), passamos a observar a resolução dos problemas e das atividades práticas propostos durante o MTD, pois acreditamos que “a resolução de problemas independente é a única forma possível de testar se os estudantes compreendem verdadeira e significativamente as ideias” (AUSUBEL, 2000, p. 130).

Nas observações, e mesmo nas gravações das entrevistas com os participantes da pesquisa, ouvimos diversos alunos com

afirmações parecidas a do aluno CIL (2013): “o jogo tapete cartesiano é pura aplicação da geometria analítica, fica muito fácil entender o conteúdo”. O que ficou pacificado entre os estudantes foi que os conteúdos relativos à geometria analítica, de difícil compreensão e entendimento, tornaram-se claro à medida que as aulas foram dadas. O aluno MTF (2013) relatou que “na aula teórica, confesso que não entendi muita coisa, mas na prática entendi tudo”. O aluno mencionado anteriormente se referiu às duas aulas relacionadas com o conteúdo de geometria analítica. A primeira tratou da teoria e utilizou estratégias diversas: um vídeo introdutório, que abordou os aspectos teóricos; o programa *graphmatica* para plotar os gráficos; e o quadro e pincel para exemplificar a teoria. A segunda foi a aplicação da atividade chamada “Tapete Cartesiano com a atividade Mapeando o Setor O”, que abordou os conteúdos de forma prática e voltados para a realidade cultural e social dos participantes.

Concluimos, portanto, que atividade “Tapete Cartesiano” desenvolveu a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) ao verificar, durante a observação participante e nas atividades escritas propostas, que os alunos agregaram novos conhecimento aos seus conhecimentos prévios e ainda desenvolveram a habilidade de resolverem problemas novos a partir dos conhecimentos adquiridos.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo, 2003 (Edição original 2000).

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BARBOSA, Marcos Paulo. *Projeto Matemática Todo Dia: estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.*

BORIN, Júlia. *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritmética*. Campinas: Papirus, 1996.

DA SILVA, Alessandra Lisboa; BARBOSA, Marcos Paulo. *Facebook: diálogos na rede social estimulando a participação de alunos nas olimpíadas científicas*. Lisboa: III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 2013. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/330>>. Acesso em: 1º out. 2016.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante*. Brasília: Liber Livro, 2004.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 39. ed. Campinas: Papirus, 2011 (Edição original 1982).

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Edunb, 1999.

_____. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria de Física, 2011.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez; PESSOA, Neide; ISHIHARA, Cristiane. *Jogos de matemática de 1º ao 3º ano: ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Célia Maria Soares Gomes; MOREIRA, Marco Antonio. Pseudoorganizadores prévios como elementos facilitadores da aprendizagem em Física. *Revista Brasileira de Física*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 303-315, 1981.

18 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EM UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DO 5º ANO

- Ana Brauna Souza Barroso, Secretaria de Educação do Distrito Federal / UnB (anabraunabarroso@gmail.com)
- Ildenice Lima Costa, Secretaria de Educação do Distrito Federal / UnB (ildenicelc@gmail.com)
- Cleyton Hércules Gontijo, Universidade de Brasília (cleytongontijo@gmail.com)

142

1 RESUMO

O presente trabalho analisa as percepções de alunos e de professores do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal acerca da aplicação de atividades lúdicas para a resolução de problemas matemáticos em ambientes informatizados e se essas atividades podem ser utilizadas como estratégias avaliativas. Para conhecer essas percepções, foram aplicados dois questionários: um para alunos e outro para professores, como fonte de dados para esta pesquisa qualitativa. Os resultados sugeriram que a ludicidade auxilia no ensino-aprendizagem da resolução de problemas, ainda que os recursos tecnológicos não façam parte do processo de avaliação formativa do professor e que os estudantes não associem o caráter lúdico desse instrumento à avaliação. Conclui-se que é necessário o professor utilizar o espaço do referido laboratório como apoio às atividades realizadas em sala de aula, em favor da resolução de problemas (desde que significativos para os alunos) e, também, como complemento aos processos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação. Ludicidade. Resolução de problemas. Ambientes informatizados.

2 INTRODUÇÃO

Nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem sempre se percebe a alegria e o prazer dos pequenos estudantes de irem à escola para vivenciarem novas aprendizagens. Por vezes, esses sentimentos são deixados de lado nas atividades propostas em sala de aula, e os conteúdos escolares são tratados com rigor. E nas situações avaliativas, o encantamento e a diversão são substituídos pelo medo e por outras sensações negativas. Assim, é de grande importância reacender sentimentos positivos nas aulas e os recursos lúdicos vêm a ser as ferramentas necessárias que contribuem para a redescoberta de boas sensações no espaço escolar. Dessa forma, situações e instrumentos lúdicos podem ajudar os alunos a organizarem melhor suas informações, a relacionarem-se uns com os outros, a transmitirem valores positivos e, conseqüentemente, a fazerem matemática.

Por meio desse trabalho matemático, com o lúdico aliado à metodologia de resolução de problemas e inserido no contexto de ambientes informatizados, o educador pode vir a despertar o interesse dos alunos e a contribuir com a construção de conhecimentos, uma vez

que tal atitude poderá promover “um processo dinâmico no qual o aluno torna-se o agente dessa construção ao vivenciar situações, ao estabelecer conexões com o seu conhecimento prévio, ao perceber sentidos e ao construir significados” (HIRATSUKA, 2004, p. 183).

3 A LUDICIDADE E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Os momentos de brincadeiras são espaços naturais de vivências nos quais os sujeitos realizam experiências e aprendem com elas, permitem o desenvolvimento e o aprimoramento dos sentidos como forma de canalizar desejos e necessidades. Além disso, essas experiências colaboram para a constituição de significados. Assim, o ato de brincar constitui-se em uma atividade muito séria que não deve ser desconsiderada pelo educador, pois o lúdico tem papel imprescindível no espaço educativo.

Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos matemáticos também pode ocorrer por meio da utilização de recursos lúdicos, tais como: as brincadeiras, os desenhos, os brinquedos, os jogos e as atividades culturais; caso tenham o estímulo correto, uma vez que a liberdade de criação da criança ou do adulto surge em decorrência do brincar, e talvez apenas no brincar (WINNICOTT, 1975). Todas essas atividades podem propiciar aos alunos a construção do conhecimento matemático, como também os jogos que são viabilizados por meio de softwares educacionais, não limitando professores e alunos ao uso de convencionais materiais concretos, como tampinhas, canudos, palitos e outros materiais de contagem disponíveis nas classes dos anos iniciais.

A união entre a metodologia lúdica e a da resolução de problemas inclui toda uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, ao que é aprender. Além disso, fundamenta-se na proposição e no enfrentamento de situações-problema, isto é, situações em que não há uma solução evidente, exigindo do aluno uma combinação de conhecimentos a

partir dos quais ele decidirá a melhor maneira de usá-los em busca da solução (SMOLE et al., 2008).

Em Educação Matemática, podemos conceber que é possível ao professor utilizar-se das mais diversas práticas lúdicas para permitir aos estudantes momentos de liberdade para interagir e reconhecer nos outros suas próprias aprendizagens e limitações, a partir das interações com o ambiente escolar nas brincadeiras e nos jogos e na informalidade dos espaços recreativos dentro ou fora de sala de aula. Segundo Brougère (2002), é na informalidade que as aprendizagens podem acontecer, especialmente em situações alheias ao espaço escolar e nos momentos de diversão, que expressam forte potencial educativo.

O trabalho, com a resolução de problemas, é muito eficaz para o processo de ensino-aprendizagem matemático, pois favorece o desenvolvimento da iniciativa e do espírito explorador dos educandos. Logo, não há uma resposta única para a solução da questão, o que exige uma mobilização para tal prática. De acordo com Muniz (2008), tais situações problematizadoras constituem os desafios, que desestabilizam afetiva e cognitivamente as crianças, levando-as a superarem as dificuldades e a solucionarem os problemas.

A resolução de problemas é interpretada como uma metodologia “mais frutífera em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da matemática” (DANTE, 2009, p. 16). Um dos grandes estimuladores da aplicabilidade dessa proposta é o professor, o qual, acreditando no processo, pode motivar o estudante na aprendizagem e essa pode dar certo por ser significativa e desafiadora, uma vez que esses momentos lúdicos envolvem desafios, investigações, acertos e erros, errar e jogar novamente, sempre movidos pelo prazer de jogar e, conseqüentemente, de aprender.

4 AVALIAR POR MEIO DO LÚDICO: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL?

Em sala de aula, há uma grande preocupação em mensurar a capacidade cognitiva dos alunos por meio de notas e de menções. Assim, quantifica-se a aprendizagem de forma fragmentada sem levar em conta o aspecto da qualidade do que realmente foi apreendido pelos estudantes.

Ao longo da trajetória escolar, participamos de diversas situações em que confrontamos a nossa aprendizagem – que foi realizada de forma tradicional, descontextualizada – com experiências do nosso dia-a-dia. Por não terem feito a relação entre a matemática “da escola” e a matemática “da vida”, alguns professores sentem dificuldade em realizar a transposição didática de conteúdos. Para Chevallard (1991), a consequência disso é que os elementos do conhecimento acadêmico passam a sofrer adaptações e, assim, tornam-se elementos do conhecimento a ser ensinado. Dessa forma, Nacarato (et al., 2014) destacou que a concepção que o professor polivalente possui, sobre elementos da matemática, do seu ensino e de sua aprendizagem, resultam da experiência acadêmica que teve e incide ainda sobre a sua ação didática na disciplina.

É fundamental que o aluno esteja motivado para construir seu próprio conhecimento. No entanto, o professor deve respeitar e compreender os processos de constituição dos procedimentos matemáticos que ele está sistematizando com vistas à solução das inúmeras situações-problemas que surgem ao longo de todo o processo.

Segundo Polya (1995), sempre que vamos resolver um problema, nossa referência se remete a qualquer outro problema já resolvido. Sempre aproveitamos ou o seu método de resolução, ou o seu resultado, ou a experiência em resolvê-lo. Sendo assim, nosso conhecimento se mobiliza a fim de solucionar problemas correlatos, a partir de metodologias e de conhecimentos já vistos e aplicados.

Para isso, é necessário que se observe o contexto em que o estudante se encontra, seja ele social, cultural e até emocional, o qual possa proporcionar o contato com situações-problema em que seja possível sentir-se desafiado a resolvê-los.

Ao aventurar-se nas várias possibilidades de solução de situações-problemas, o estudante recorre a uma sucessão de estratégias, de métodos, de fórmulas, de desenhos e de outros esquemas que se sistematizam para um único fim: obter a resposta correta. Diante deste desafio, a avaliação do professor faz-se necessária, pois é preciso saber em que ponto da aprendizagem os alunos se encontram para que possam avançar e, então, inteirar-se de novas estratégias. A resolução de problemas vem a ser, portanto, uma importante ferramenta pedagógica, a qual contribui, com o professor, na visualização do panorama das aprendizagens que são efetivadas pelos estudantes e, ainda, porta-se como mais um instrumento de avaliação formativa.

Seria possível romper com as estratégias avaliativas tradicionais e utilizar o lúdico para identificar as aprendizagens dos estudantes em Matemática? A fim de conseguirmos respostas para esta indagação, realizamos o estudo que será descrito a seguir.

5 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E MÉTODO

Esse trabalho de campo foi desenvolvido em cinco turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Tomamos por orientação os resultados que obtivemos a partir dos questionários na forma de escala em Likert, que foram os instrumentos de pesquisa utilizados, apresentados para essas turmas e seus respectivos professores. Segundo Gil (2008), essa técnica de pesquisa consiste em uma escala de mensuração de atitudes e de opiniões dos participantes acerca do problema a ser estudado, conforme a seguinte graduação: (1) discordo plenamente,

(2) discordo, (3) indiferente, (4) concorda e (5) concorda plenamente. Além disso, os enunciados foram escritos de maneira clara e breve para o grupo manifestar, mais adequadamente, sua concordância ou sua discordância sobre a temática investigada.

Ainda que os dados apresentados resultassem de escalas quantitativas, optou-se pela abordagem qualitativa para a análise dos dados, pois esta tem, como foco, entender e interpretar os dados obtidos pelas informações dos participantes e associá-las entre si. Dessa forma, valorizaram-se os sujeitos e suas opiniões que, segundo Creswell (2010) e Gonsalves (2011), foram relevantes para auxiliar no estabelecimento de uma relação de diálogo com a pesquisa, para se compreender o caso que, neste estudo, se refere à percepção dos alunos e dos professores sobre as atividades lúdicas para a resolução de problemas em ambientes informatizados.

Os cinco participantes receberam um questionário com dez afirmativas, contendo cinco opções na escala intervalar (de discordância à concordância) em que os participantes deveriam marcar um “X” nas que mais se aproximassem de suas opiniões. Tais questões versaram sobre o uso do Laboratório de Informática como recurso lúdico, bem como sobre a sua capacidade em auxiliar nas estratégias voltadas para a avaliação da aprendizagem.

O questionário dos professores continha itens com informações demográficas, que caracterizaram o perfil dos participantes da pesquisa. Percebeu-se a totalidade de mulheres em regência nessas turmas (cinco ao todo), em sua maioria, com faixa etária compreendida entre 39 e 45 anos (quatro delas) e uma delas entre 25 e 31 anos. Havia, nesse grupo, três especialistas (em diversas áreas da educação), e duas professoras licenciadas (com graduação em Pedagogia). Duas professoras declararam que atuam cerca de 21 a 30 anos em sala de aula. Duas delas declararam atuar na faixa compreendida entre 11 e 20 anos e apenas uma estava contratada há menos de um ano.

Já os 88 estudantes participantes da pesquisa, receberam outro questionário, com apenas um item, que apontou para o seu perfil: a marcação do gênero. Foram consultados, portanto, 58 estudantes do gênero masculino e 30 do gênero feminino. O instrumento também possuía dez afirmativas, contendo cinco opções na escala intervalar (de discordância à concordância, representados de uma a quatro “estrelas”) em que os participantes deveriam marcar um “X” nas que mais se aproximassem de suas opiniões. Essas afirmativas eram similares e imediatamente correspondentes às questões apresentadas aos professores, como pode ser exemplificado nas afirmativas a seguir:

Afirmativa 1 – Professor: Considero que o uso dos recursos lúdicos sempre possibilita a aprendizagem de conceitos matemáticos, em função do seu aspecto descontraído e divertido.

Afirmativa 1 – Aluno: Aprendo matemática mais facilmente quando a professora usa jogos, brinquedos e brincadeiras.

Esses questionários foram aplicados ao longo de uma semana nas salas de aula das turmas participantes. As informações obtidas foram organizadas de forma que os dados fossem analisados no intuito de fornecer respostas ao problema de pesquisa, os quais serão mencionados adiante.

Para esta pesquisa, consideramos, como recursos lúdicos do ambiente informatizado, a suíte de aplicações educacionais GCompris 15.02, que inclui jogos matemáticos para crianças, tais como: Sudoku de imagens e de números, Torre de Hanói, Mastigadores de Números, Jogos de Memória Matemática, Adição com Tiro ao Alvo, Tangram, Acerte a Balança (calcular a massa), Redesenhe (para Geometria), Chapéu Mágico (cálculos de adição e subtração), Xadrez e Ligue 4. Nos momentos destinados às aulas no laboratório (previstos em cronograma semanalmente), a professora, responsável pelo espaço, informava aos estudantes qual jogo deveriam

acessar, conforme currículo planejado pelos professores regentes das turmas para as aulas de Matemática.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise e interpretação dos dados fornecidos pelos estudantes e professores apresentados pelos questionários, foram percebidos os aspectos a seguir.

A afirmativa 1 do questionário dos professores (“Considero que o uso dos recursos lúdicos sempre possibilita a aprendizagem de conceitos matemáticos, em função do seu aspecto descontraído e divertido”) relacionava-se à afirmativa 1 do questionário dos alunos (“Aprendo matemática mais facilmente quando a professora usa jogos, brinquedos e brincadeiras”). Percebemos, pelos resultados apresentados, que os participantes da pesquisa concordaram que o uso constante dos recursos lúdicos facilitava a aprendizagem de conceitos matemáticos, em função do seu aspecto descontraído e divertido, e que estes favoreciam mais a resolução de problemas do que aqueles que eram apresentados em sala de aula. A ludicidade pode garantir às aulas de matemática uma maior proximidade do aluno aos assuntos abordados, por permitir a aprendizagem, aqui, representada por seu caráter informal.

Mesmo com os professores concordando que deveriam utilizar os recursos lúdicos para ensinar e avaliar seus alunos (Afirmativa 2 – “O professor deve utilizar os recursos lúdicos sempre, para ensinar e avaliar seus alunos.”), os estudantes discordaram (Afirmativa 2 – “A professora deve usar jogos, brinquedos e brincadeiras para nos ensinar e nos avaliar.”), pois não fizeram associação entre ludicidade e avaliação.

Os estudantes não consideraram que as atividades lúdicas fossem relevantes para os processos avaliativos devido ao seu caráter

informal. Ou seja, para eles, a avaliação não aconteceria caso não fosse realizada em sala de aula. A avaliação que conheciam era a prova escrita, sendo que o professor não deixava claro os elementos da avaliação que realizava (ou só utilizava um tipo de instrumento de avaliação da aprendizagem, em verdade).

Em relação à Afirmativa 3, para os professores (“Os recursos existentes, em um ambiente informatizado, sempre são de natureza lúdica”) e para os alunos (“No laboratório de informática nós apenas jogamos ou brincamos”), nota-se que os alunos eram conscientes de que havia outras atividades voltadas para a aprendizagem que não são necessariamente jogos, brinquedos ou brincadeiras no ambiente informatizado. Já os professores consideraram os recursos desse espaço como complementos à aprendizagem, nem sempre sendo de natureza lúdica.

Pelas respostas dos estudantes à Afirmativa 4 (“Acho que as aulas no laboratório de informática são mais interessantes que as aulas em sala de aula”), e para os professores (“Costumo utilizar os recursos lúdicos em ambientes informatizados para motivar e despertar o interesse dos meus alunos”), as aulas no laboratório de informática não demonstraram ser mais interessantes que as aulas em sala de aula, apesar de ambos concordarem que o uso do ambiente informatizado era mais um instrumento auxiliar para o ensino-aprendizagem em Matemática (conforme Afirmativa 6 – “As atividades lúdicas de um ambiente informatizado são tão importantes quanto as outras estratégias que utilizo nas aulas de Matemática.”).

Na Afirmativa 5, para os professores (“Ao utilizar o laboratório de informática, observo que os alunos obtêm resultados mais significativos nas avaliações em matemática se comparados às aulas realizadas fora desse ambiente.”) e para os alunos (“Percebo que melhorei minha aprendizagem em Matemática após começar a ter aulas no laboratório de informática.”), constatou-se que tanto professores quanto alunos consideraram que

o uso do laboratório de informática não teve grande influência nas questões relacionadas aos resultados obtidos na avaliação da aprendizagem em Matemática.

Quanto à Afirmativa 6, para os professores (“As atividades lúdicas, de um ambiente informatizado, são tão importantes quanto às outras estratégias que utilizo nas aulas de Matemática.”) e para os alunos (“As atividades de Matemática, no laboratório de informática, e as atividades das aulas, em sala, têm a mesma importância.”), percebeu-se que ambos concordaram sobre a importância do uso do laboratório de informática como mais um instrumento auxiliar no ensino-aprendizagem de Matemática.

Observou-se, com a maioria de respostas indiferentes à Afirmativa 7 (“A aprendizagem dos conteúdos matemáticos pelos alunos é um complemento à avaliação se utilizarmos brincadeiras e jogos no ambiente informatizado.”), que os professores não estavam utilizando o ambiente informatizado como local de aprendizagem em potencial, onde fosse possível também realizar avaliações. Nas respostas a mesma Afirmativa, para os alunos (“Os jogos e as brincadeiras, no laboratório de informática, também são avaliados pela professora.”), verificou-se, portanto, que nem todos os professores utilizavam os recursos do laboratório de informática para compor suas avaliações formativas, mesmo considerando-os como importantes instrumentos de ensino-aprendizagem.

Por meio da pesquisa, foi possível perceber que grande parte dos estudantes possui acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) e as utilizam de maneira informal em seu dia-a-dia. Entretanto, nem eles e nem os professores reconheciam o laboratório de informática como sendo mais um instrumento de avaliação da aprendizagem: ambos desconheciam a potencialidade da avaliação do conteúdo de Matemática naquele espaço, conforme Afirmativa 8 para os professores (“Considero a aplicação de avaliações de aprendizagem, em que são utilizados recursos

lúdicos informatizados, mais eficaz do que os métodos tradicionais”), e para os alunos (“Aprendo mais Matemática no Laboratório de Informática do que em sala de aula”).

Nesse caso, os alunos discordaram da questão tendo em vista a noção que possuíam sobre espaço de aprendizagem escolar, ao acreditarem que somente o espaço da sala de aula (com suas mesas e suas carteiras) era o espaço de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem não ocorreria fora da sala de aula. Já os professores talvez não estivessem utilizando o espaço como local de aprendizagem em potencial, onde fosse possível também realizar avaliações.

Na Afirmativa 9, para os professores (“Utilizo os subsídios que o laboratório de informática oferece para a avaliação formativa dos alunos, no que se refere às estratégias de resolução de problemas”) e para os alunos (“A professora avalia todas as atividades que fazemos no Laboratório de Informática”), percebeu-se que os alunos desconheciam que havia avaliação do conteúdo de Matemática no espaço do laboratório de informática – talvez por não terem sido informados que estavam sendo avaliados naquele espaço, ou porque realmente não estavam sendo avaliados. O resultado foi ao encontro das respostas de alguns professores que se sentiam indiferentes. Talvez esses não utilizavam o ambiente informatizado com o viés avaliativo.

Quanto à Afirmativa 10 para os professores (“Percebo que os alunos apresentam menos dificuldades ao resolver problemas utilizando os recursos lúdicos em um ambiente informatizado do que usualmente, em sala de aula.”) e para os alunos (“Tenho menos dificuldade em resolver os problemas matemáticos dos jogos do laboratório de informática do que nas aulas da minha professora.”), observou-se que alguns alunos e professores concordaram que o uso do lúdico facilitava a aprendizagem (como se observa na Afirmativa 1).

No entanto, pode-se ponderar que os recursos lúdicos utilizados no ambiente informatizado

talvez fossem mais complexos para resolução de problemas do que os problemas apresentados em sala de aula. Nesse caso, podem ser elencadas algumas hipóteses:

- 1) o profissional, responsável pelo uso do laboratório, talvez não estivesse realizando a mediação apropriada;
- 2) ou o mesmo profissional não faz uso adequado dos recursos disponíveis;
- 3) ou os recursos utilizados estavam além da aprendizagem dos estudantes;
- 4) ou não consideravam o ambiente um facilitador da aprendizagem, por questões individuais.

mesmo que sejam aplicados em ambientes informatizados, como uma alternativa a mais para invocar elementos que auxiliem na composição da avaliação formativa, de forma a alicerçar suas análises e subsidiar a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Deve-se levar em conta o fato de que, ao considerar as estratégias de avaliação da aprendizagem não como processos, mas como medidas de conhecimento, o professor pode agir de forma equivocada, por não compreender que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar” (FREITAS, 2009, p.48). Ou seja, nem sempre a “nota” dos alunos evidenciam as reais aprendizagens que obtiveram.

Para Muniz (2001), o professor deve reconhecer outros espaços e outras formas de avaliação da matematização dos seus alunos que não sejam restritas apenas à produção escrita obtida por meio dos instrumentos formais. Portanto, por meio de situações lúdicas, ainda que aplicadas no âmbito dos laboratórios de informática, o professor também obtém subsídios para compreender os procedimentos dos alunos, a fim de captar dados que lhe permitam replanejar seu trabalho pedagógico e promover a avaliação formativa da aprendizagem. Cabe a ele mediar as situações de educação não formal e formal, a fim de extrapolar os limites do currículo básico que é imposto pelo sistema educacional.

O professor pode incentivar os alunos a resolver situações-problemas levando em consideração as estratégias próprias dos estudantes, os seus erros e as suas tentativas, a partir de situações reais, significativas, próximas do seu dia a dia, sem deixar de contar com os aspectos lúdicos que auxiliarão na construção do conhecimento. Isso inclui o uso da tecnologia, que deve ser usada de forma a respeitar os algoritmos por eles construídos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a avaliação e o lúdico caminhem juntos em um único espaço e se complementem em prol da aprendizagem efetiva, os professores devem ser oportunizados a realizar, em seus espaços de formação, discussões reflexivas sobre infância, suas expectativas e suas necessidades, bem como sobre instrumentos avaliativos e lúdicos, a fim de buscar alternativas.

Deve-se desconstruir a imagem negativa que a Matemática possui e, em especial, a forma como se efetiva a avaliação desse conteúdo. Para isso, tal desconstrução deverá iniciar-se nos espaços de formação tanto inicial quanto continuada de professores, a fim de que esses profissionais não perpetuem, em suas turmas, seus próprios traumas e medos. Dessa forma, o professor irá transpor aprendizagens que se façam significativas por meio de uma cultura lúdica envolvente e motivadora para todos, já que o processo de aprendizagem que se apresenta mais prazeroso para os professores e alunos estimula o ato de pensar (MUNIZ, 2010).

Por meio desta pesquisa, percebeu-se que o professor pode e deve utilizar momentos lúdicos como os dos jogos matemáticos,

8 REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002. p. 5-20.
- CHEVALLARD, Y. Pourquoi la transposition didactique? Comunicação no *Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG*, Universidade Científica e Médica de Grenoble, Paris. Publicado nos Atos de 1981-1982, p. 167-194. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad.: Madga Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DANTE, L R. *Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2009.
- FREITAS, L. C. D. et al. *Avaliação educacional – Caminhão pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.
- HIRATSUKA, P. I. *A mudança da prática do professor e a construção do conhecimento matemático*. [S.l: s.n], p. 182-189, 2004. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/mudancadapracicadoprofessor.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2014.
- MUNIZ, C. A. Educação e Linguagem Matemática. In: *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: Eixo Integrador: Organização do Trabalho Pedagógico*. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 154 p., Módulo I, v. 2, 2001.
- _____. Mediação do conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 149-179.
- _____. *Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Tendência em Educação Matemática, 20).
- NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. D. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Trad. e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.
- SMOLE, K. S. et al. *Jogos de Matemática: de 1º e 3º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Cadernos de Mathema - Ensino Médio)
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, Coleção Psicologia Psicanalítica, 1975.

19 QUANDO BRINCAR É APRENDER MATEMÁTICA: O JOGO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

- Taíres Sena Saraiva, Universidade de Brasília (tairessena@hotmail.com)
- Cristiano Alberto Muniz, Universidade de Brasília (cristianoamuniz@gmail.com)

150

1 RESUMO

Este trabalho investigou o jogo pedagógico como estratégia na construção de conhecimento matemático e no despertar do gosto por essa ciência. O estudo teve por objetivos: identificar jogos pedagógicos que favorecem a apropriação do conhecimento matemático, analisar o desenvolvimento das crianças no jogo e, por fim, investigar a relação entre o jogo e o despertar do gosto pela Matemática na perspectiva das crianças. De natureza qualitativa, constituiu-se numa pesquisa pautada em observações participantes e entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas numa Instituição Social, na região Administrativa de São Sebastião do Distrito Federal. Os resultados mostraram que o jogo pedagógico possibilita um avanço no aprendizado do conhecimento matemático, o qual costuma ser temido e rejeitado pela maioria dos educandos. A pesquisa nos permite pensar a aprendizagem da Matemática atrelada ao jogo no espaço de sala de aula, como forma de (re) educação matemática, pautada em ações educativas mais significativas e desafiadoras para os alunos e os docentes.

Palavras-chave: Jogo pedagógico. Matemática. Aprendizagem. Ludicidade.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma reflexão a respeito das implicações do jogo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento matemático, tencionando o despertar do gosto por essa ciência.

Ao tecer considerações sobre o valor educacional do jogo, compartilhamos da concepção de que constitui um poderoso recurso metodológico, tendo em vista que permite investigar e diagnosticar as dificuldades dos alunos, bem como remediar as mesmas. Nesse contexto, a aprendizagem ganha outra roupagem, mais dinâmica, atraente, prazerosa e desafiadora.

Pensando em um aprendizado escolar que ultrapasse as paredes da sala de aula, o ensino dos conteúdos matemáticos devem se pautar menos em memorizações de fórmulas e de respostas prontas. Nessa lógica, o jogo pedagógico matemático constitui ferramenta problematizadora, que possibilita reflexões, questionamentos, discordâncias, aceitações e reformulações. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, os quais ajudarão os alunos na compreensão de questões escolares e cotidianas.

Considerando que o jogo amplia o aprendizado encarcerado nos livros didáticos e nas inúmeras listas de exercícios. Acreditamos que o despertar do gosto pela matemática é possível por meio da sua utilização.

Nessa perspectiva, a pesquisa é importante, em especial para o contexto escolar, tendo em vista que, por meio do jogo pedagógico, é possível ensinar e aprender uma matemática desafiante e divertida. Assim, torna-se um recurso útil, uma vez que as crianças aplicam e validam saberes nas situações de jogos. Pesquisa acadêmica, articulada às experiências práticas da docência, favorece a ampliação de um trabalho produtivo, que irá repercutir no desenvolvimento matemático dos alunos.

Esperamos que essa pesquisa provoque reflexões e mudanças no ensino da matemática, desconstruindo representações sociais negativas a respeito dessa ciência. Se aprender matemática parece uma missão impossível, veremos que pode ser prazerosa, desafiadora e significativa.

3 JOGO PEDAGÓGICO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Definir o conceito de jogo não é uma tarefa muito fácil, principalmente devido à polissemia de interpretações. Estas envolvem várias questões, as quais em sua maioria são associadas a situações que envolvem diversão e prazer. Dessa forma, é relevante relembrar as palavras de Brougère (1998) para enfatizar que não existe na literatura um conceito pronto e acabado acerca dessa definição.

Assim, uma atividade lúdica tem, como foco, o entretenimento, o prazer e a diversão. Arelada aos conteúdos escolares, tornam-se estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem. Isso porque potencializa o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos. O que vai ao encontro da perspectiva de Luckesi (2000, p. 57):

Uma educação que leve em consideração a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Mediante essa nova estratégia pedagógica, surge uma ação educativa mais significativa, acolhedora, lúdica, envolvente, participativa, cooperativa, crítica e instigadora. O ensino ganha uma nova roupagem, e o aprendizado passa ser significativo, divertido e prazeroso.

O jogo pedagógico tem como fim a aprendizagem. Assim “para o professor, é uma atividade provida de um interesse didático-pedagógico, visando um “ganho” em termos de motivação do aluno à ação, à exploração e construção de conceitos matemáticos” (GRANDO, 1995, p. 35).

No contexto ensino-aprendizagem, o caráter lúdico do jogo, e a liberdade de participação nos mesmos, são garantidos pelos jogos pedagógicos. Nessa perspectiva, se constitui instrumento facilitador de aprendizagens. Tendo em vista que desenvolve sua capacidade de pensar, de analisar, de discordar, de testar e de avaliar hipóteses, além do desenvolvimento da autonomia e da socialização.

Portanto, para o jogo ser considerado útil no processo educacional, deve, segundo DeVries e Kamii (2009, p. 25), seguir alguns critérios:

1. Propor algo interessante e desafiador para as crianças.
2. Permitir às crianças uma autoavaliação quanto a seu desempenho.
3. Permitir aos jogadores participarem ativamente, do começo ao fim do jogo.

O valor educacional dos jogos pedagógicos torna-se palpável na medida em que orienta a construção de conhecimentos matemáticos, envolvendo a formação/construção de conceitos abstratos. Por certo, é um recurso metodológico, que se revela importante, uma vez que a criança constrói e reconstrói mentalmente e fisicamente os conceitos matemáticos. Grando (1995) investigou o papel metodológico do jogo no processo de ensino-aprendizagem da matemática e chegou à conclusão de que o jogo é um gerador de situações problema desencadeador de aprendizagens, porém;

não existe nenhuma pretensão em defender o jogo como a melhor estratégia de ensino ou a mais eficiente, mas acredita-se no valor pedagógico do jogo como possível de ser explorado em qualquer situação ou contexto educacional (GRANDO, 1995, p. 5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhece os jogos matemáticos como um recurso pedagógico lúdico potencializador de aprendizagens cognitiva, emocional, moral e social. Aprendizagens importantes para a vida pessoal e social dos estudantes.

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 36).

Por esse ângulo, o jogo contribui para o aprendizado matemático, haja vista que gera interesse e prazer. Porém, é importante que o educador esteja atento para a escolha do jogo. Esse deve ir ao encontro das necessidades dos alunos, devendo ser motivador, mas possível de resolução.

Para Muniz (2001), a aprendizagem é um conceito complexo, que implica uma ação interior dos sujeitos, o qual depende de um contexto sociocultural, fonte de validação e significação dos conhecimentos adquiridos. Nessa lógica: “[...] É no grupo que toma sentido e forma. Assim, as funções psicológicas ocorrem em duas dimensões no desenvolvimento do sujeito: inicialmente como atividade coletiva e mediada e, posteriormente, como atividade individual” (MUNIZ, 2001, p. 32).

Visando a aquisição do conhecimento matemático, deverão ser exploradas situações surgidas nos jogos. Conforme Starepravo (2010), nos jogos, os participantes estão em contato com vários desafios, os quais não se restringem ao âmbito intelectual, cognitivo, pois “[...] as crianças deparam com regras e envolvem-se em conflitos, uma vez que não estão sozinhas, mas em um grupo ou equipe de jogadores” (idem. p. 19).

A relação do jogo, da aprendizagem e do desenvolvimento aponta para a construção de estruturas mentais das crianças. Essas estruturas estão ligadas às formas organizadas de elaboração do pensamento, sendo estimuladas, por meio do jogo, a enfrentar desafios, o que demanda a utilização das capacidades cognitivas, emocionais, sociais etc., o que favorece o desenvolvimento do pensamento, da autoconfiança e da concentração.

Nessa perspectiva, se faz necessário o resgate da ludicidade atrelada ao processo de ensino e de aprendizagem, haja vista que pode favorecer uma reeducação matemática cada vez mais necessária e urgente.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Analizamos buscando apontar vantagens, contribuições, limites e dificuldades no desenvolvimento de jogos visando à aprendizagem matemática nos anos iniciais, com base no desenvolvimento e nas

percepções das crianças em situações de jogo, e, conseqüentemente, no despertar do gosto pela Matemática.

Construções do conhecimento matemático por meio do jogo pedagógico

* CORRIDA DAS TÁBUAS

O jogo Corrida das Tábuas consiste em um jogo de multiplicação, cujo objetivo é trabalhar a tabuada de forma lúdica, propiciando a interação entre os alunos. O jogo deve ser jogado em dupla. Inicialmente, jogam com as cartas organizadas na ordem crescente, deixando as operações viradas para baixo. Posteriormente, é jogado na ordem decrescente, e, também, com as operações organizadas aleatoriamente. Após as crianças decidirem quem iniciará o jogo, uma de cada vez vira a carta, lê a operação e fala o resultado. Caso a criança erre, volta-se para o começo do jogo, passando a vez para o colega.

Esse jogo possibilitou o desenvolvimento de técnicas de memorização, a partir da construção do conceito e da representação com significado pelo aluno.

Imagem 1: Jogo Corrida das Tábuas



Fonte: arquivo pessoal.

Essa situação consistiu na organização das cartas com as operações e seus respectivos resultados, e na explicação das regras pela pesquisadora. Durante o desenrolar do jogo, a pesquisadora limitou a observar as jogadas das crianças. No desenrolar da conversa, uma das crianças expressou as suas concepções atribuídas à tabuada:

Vitor: – Eu acho meio ruim

Pesquisadora: – Ruim?

Gabriela: – Eu não sei tanto não.

Pesquisadora: – Por que você acha ruim?

Vitor: – Não, eu acho que eu sou ruim.

No episódio acima, é possível observar que a tabuada não é bem vista pela criança. Mas, aqui, surge um novo dado: a dificuldade não está na tabuada, mas no sujeito. Este fato chama a atenção, na medida em que possibilita olhar o fracasso pela responsabilização do indivíduo. Em outras palavras, a criança se culpabiliza pelo fracasso escolar nessa área de conhecimento.

Entendemos que vários são os fatores que dificultam a aprendizagem da tabuada. Dentre eles: a memorização, o treinamento e a repetição. Notamos uma preocupação com o “saber fazer” em detrimento do compreender. Nesse contexto,

define o “fazer com êxito”, que implica no compreender na ação, atingindo o fim proposto [...]. Compreender implica em dominar, em pensamento, as mesmas situações até resolver os problemas desencadeados por elas [...]. Compreender envolve um *reconstruir o fazer* (PIAGET, 1978 apud GRANDO, 1995, p. 15).

A ação das crianças, no decorrer do jogo, demonstrou algumas dificuldades, o que é natural, considerando que o aprendizado da tabuada é processual e requer um trabalho intenso tanto por parte dos professores como dos alunos. Nesse processo, a memorização vem após a compreensão.

Observamos que, ao longo do jogo, as crianças utilizaram os dedos nas contagens, porém faziam uso embaixo da mesa. Havia um clima de medo e de vergonha, o que nos leva a supor que possam ter sido ocasionados pela repressão e pela conseqüente proibição da sua utilização no contexto escolar.

Para facilitar o entendimento, foi disponibilizado o material concreto *palitos de picolé*, a fim de fomentar a compreensão e a participação. Nesse sentido, o jogo se revela como não panaceia às dificuldades de aprendizagens matemáticas, requerendo outras formas de mediações.

Por meio do jogo Corrida das Tábuas, pode-se dizer que as condutas, no geral, apresentaram-se análogas no que concernem às dificuldades e às necessidades de compreensão da tabuada. Esta é vista pelas crianças como algo negativo. Essa representação pode estar ancorada na pressão pela memorização. Nesse sentido, o ensino da tabuada deve se pautar menos em respostas prontas e mais no incentivo à compreensão.

Durante as sessões com o jogo Corrida das Tábuas, verificamos que a construção do conhecimento matemático, voltado para a operação, multiplicativa da dezena, conforme demonstrado a seguir:

Fernando: –Tia, eu descobri um segredo.

Pesquisadora: – Qual segredo?

Fernando: – Tia, é só colocar um zero atrás do número que fica a resposta.

Tipo 2 e o 0 fica vinte. (Se referiu à tabuada do dez).

Quanto a essa descoberta, a criança se mostrou realizada, feliz e satisfeita. A pesquisadora chegou a pedir que a criança revelasse o seu segredo para o seu parceiro de jogo. O descobridor se recusou a partilhar, argumentando:

Fernando:– Tia, esse é o meu segredo.

Assim, compreendemos a sua opção por não revelar, tendo em vista que o segredo remete a algo importante, que poucas pessoas devem ter acesso. Nesse sentido, o jogo possibilitou a descoberta de um conhecimento, que passou a ser, para a criança, algo especial e significativo. De forma autônoma, foi “[...] solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções, recriando-as.” (GRANDO, 1995, p. 17).

Dessa forma, o envolvimento da criança, com o jogo, “implica a participação contínua de cada jogador, seja agindo, seja observando, seja pensando.” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 30). Considerando, assim, que levem ao exercício da análise e da reflexão.

A resistência das crianças, quanto à tabuada, não constituiu um empecilho para a ludicidade presente no jogo. Pelo contrário, se mostrou desafiador e possível de resolução, de tal modo que permitiu a realização de uma atividade pedagógica, cognitiva, que, fora do contexto do jogo, talvez não houvesse muita aceitação.

Abaixo, apresentamos um episódio que ilustra este fato:

Pesquisadora: – Você gosta de matemática?

Vitor: – Não, odeio.

Pesquisadora: –Você odeia matemática.

Vitor: – Na prova eu tirei zero.

Pesquisadora: – E aí Vitor, você tem dever de matemática?

Vitor: –Não, glória a Deus.

Pesquisadora: –Você é tão inteligente, sempre se dá muito bem nos jogos de matemática.

Vitor: – Eu? Aqui eu sou inteligente, mais na sala eu sou burro.

É importante ressaltar que a Matemática, que Vitor tinha acesso no projeto social, tem, como eixo, a ludicidade, o que talvez não seja tão presente na instituição escolar. Ponderamos essa hipótese com base nas falas de Vitor:

Vitor: –Eu? Aqui eu sou inteligente, mais na sala eu sou burro.

– Eu achei ruim contar. Demora de mais, eu faço um bucadão de cálculo (se remetendo à escola).

Assim, refletimos que o fracasso escolar, no aprendizado da Matemática, é uma realidade desafiadora. Nesse contexto, pensamos que esse quadro pode ser minimizado por meio de mudanças metodológicas no ensino dessa ciência. Tendo em vista que os colaboradores

apresentaram uma melhora significativa no desempenho matemático.

Levando em consideração os episódios citados acima, o jogo Corrida das tábuas se mostrou muito válido, no que diz respeito ao ensino da tabuada. Nesse sentido, é apresentado como uma proposta pedagógica, que possibilita um avanço no aprendizado desse conhecimento, o qual costuma ser temido e rejeitado no ambiente escolar. Assim, justifica a sua inserção no contexto ensino-aprendizagem.

* NUNCA DEZ

O jogo Nunca Dez¹ consiste na contagem e na formação de grupos na base 10. Ou seja, utilizando o suporte Quadra Valor de Lugar (QVL), o jogo propõe a amarração de palitos de picolé em montes de dez. Assim, toda vez que a criança juntar dez palitos, ela troca os palitos amarrados de posição na estrutura do QVL, posições que correspondem aos conceitos científicos de unidade, de dezena e de centena.

Imagem 2: Jogo Nunca Dez



Fonte: arquivo pessoal.

O jogo visou fomentar o entendimento do Sistema de Numeração Decimal e de contagem na base 10. Assim, como as estruturas de agrupamento decimal e de posicionamento, tem-se como objetivo de aprendizagem

“perceber e compreender os princípios do Sistema de Numeração Decimal: aditivo, posicional e decimal; compor e decompor números na base 10” (BRASIL, 2014, p. 16).

Tendo como base os objetivos listados acima, e com vistas a ampliar as potencialidades do jogo em relação ao trabalho com a contagem, foram realizadas algumas mediações no decorrer do jogo pela pesquisadora. Esta se atentou a fazer poucas interferências, a fim de garantir a ludicidade do jogo.

No diálogo abaixo, é perceptível que as mediações foram necessárias, para que a criança compreendesse a dinâmica do jogo. Ele possui regras específicas, as quais precisam ser seguidas pelos jogadores.

Pesquisadora: – Contando com esses palitos que você já tem, será que já dá pra formar um grupinho?

Amanda: – Formei um grupão.

Pesquisadora: – Você formou um grupinho, então amarra e coloca no grupinho.

Amanda: – Não é no grupão que você amarra?

Pesquisadora: – Não, no grupão você também vai amarrar, mas é quando você fizer dez grupinhos.

Amanda: – Quando eu fizer mais de dez eu coloco no grupão?

Pesquisadora: – Se você fizer 10 grupinhos desse (apontando para o grupinho formado pela Amanda).

Amanda: – Ah, agora eu entendi.

Essa situação nos leva a refletir sobre a importância do educador no processo de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos. Retomando as ideias de Muniz (2001, p. 33), o professor precisa “[...] ajudar a criança a dar sentido à sua ação e a criar ligações com saberes anteriores”.

Portanto, a missão do docente é propor esse tipo de situação, que leve a criança a pensar sobre o que está fazendo para que haja compreensão. Se não houvesse nenhuma intervenção, talvez a criança não compreendesse o Sistema de

¹ No Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) Alfabetização Matemática 2014. Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%203_pg001-088.pdf>.

Numeração Decimal, o seu valor posicional e seus objetivos do jogo.

Situações dessa natureza podem ser úteis para o trabalho com as ideias do campo aditivo. Como pode ser visto abaixo:

Pesquisadora: – Quanto você tem a mais que Lucas?

Amanda: – Dois. Não, eu tenho um.

Não eu tenho mais.

Pesquisadora: – Mais?

Amanda: – Aham, um, dois, três, quatro, cinco, seis.

Quando interpelada sobre quanto ela tinha a mais que o seu colega, a princípio, deu resultado que não condizia, mas logo percebeu e realizou a contagem dos palitos e encontrou o resultado. Esse fato ocorreu porque a Amanda se esqueceu de atualizar as fichas numéricas, as quais são utilizadas como apoio na leitura e na escrita das quantidades. Assim, “[...] quando a criança constrói o sistema de numeração decimal com base em suas vivências, visualiza as quantidades e progressivamente compreende o significado de valor posicional” (RAMOS, 2009, p. 51).

Na ação de desagrupar e de reposicionamento, segundo os campos de quantidades, envolveu-se o pensamento voltado à reversibilidade. Nesse quesito, a criança relatou:

Pesquisadora: – Vocês tiveram alguma dificuldade?

Amanda: – Tive um pouquinho.

Pesquisadora: – Qual?

Amanda: – A do menos. Eu acho difícil só um pouquinho. Eu não gosto muito de menos.

Lucas: – A de menos foi a mais fácil pra mim. A Amanda estava na minha frente e eu passei dela.

Nesse contexto, é provável que Amanda não tenha apreendido todo o processo de abstração do SND, especialmente no ato de desagrupar. O que não aconteceu com o Lucas. O que nos leva a refletir sobre a

heterogeneidade e a diversidade no contexto escolar, tendo em vista que os alunos não são iguais e, conseqüentemente, não aprendem da mesma maneira. Contudo, julgamos serem necessárias mudanças metodológicas, bem como na relação entre docente e aluno.

Em relação às aprendizagens factíveis no jogo, evidenciaram:

Pesquisadora: – O que vocês aprenderam hoje com esse jogo?

Lucas: – Eu aprendi a formar palitinhos até cem em dez dezenas.

Amanda: – Eu aprendi contas.

Pesquisadora: – Que contas?

Amanda: – De 1 até 100.

Pesquisadora: – O que foi mais interessante no jogo?

Lucas: – O que foi mais interessante no jogo, é porque eu aprendi, e mais nunca eu vou errar esse jogo.

Amanda: – Eu aprendi matemática, brincar com o zouto, aprender a perder, ajudar a ganhar.

Na última fala, foi possível observar que o jogo ultrapassou o aprendizado matemático, pois permitiu que a criança refletisse e destacasse o aprendizado referente ao saber conviver e brincar com o outro, bem como reconhecimento das perdas e dos ganhos no jogo, assim como a ajuda mútua.

Nessa perspectiva, o jogo Nunca Dez oportunizou às crianças a aprendizagem de operações com conceitos científicos de unidade, de dezena e de centena, assim como a noção de reversibilidade, por meio da ação de desagrupar, presente no jogo; além da socialização, da interação e da competição. Quesitos relevantes para a formação dos sujeitos, não apenas no âmbito escolar, mas para a vida em sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados mostram a validade e a pertinência do uso do jogo pedagógico no ensino da Matemática, tendo em vista a progressão das aprendizagens das crianças, nessa área de conhecimento. Apesar do seu rico potencial, não deve ser visto como a panaceia de todos os males, pois, por si só, não garante a aprendizagem.

Considerando o referencial teórico adotado, concebemos o jogo como atividade lúdica que desafia, mede e instiga a troca de conhecimentos, seja na esfera cognitiva, social, motora ou afetiva. Alimenta o desejo de saber das crianças, encorajando-as a ousar e a enfrentar o desconhecido de forma lúdica e significativa.

No cenário de desenvolvimento dos jogos pedagógicos, Corrida das Tábuas e Nunca Dez, as análises dos dados apontaram a formação de conhecimento matemático. Nesse sentido, foi possível perceber que as crianças desenvolveram seu conhecimento nas relações estabelecidas entre os conhecimentos prévios e o científico, os quais são (trans)formados e significados pelos sujeitos, passando a fazer mais sentido e significado.

Nas situações com o jogo Corrida das Tábuas, observamos que, apesar da tabuada ser vista como algo pejorativo, em nenhum momento o jogo se tornou chato ou cansativo, pelo contrário, se apresentou como um desafio possível de resolução. Ele se mostrou muito útil no processo de compreensão e de memorização da tabuada. Esta ganhou uma roupagem nova, de tal modo que permitiu a realização de uma atividade pedagógica, cognitiva, que, fora do contexto do jogo, talvez não houvesse muita aceitação.

No jogo Nunca Dez, percebemos a importância do docente e de suas mediações pedagógicas no desenrolar do jogo, a fim de garantir a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e o seu valor posicional e os objetivos do respectivo jogo. Reparamos que o educador exerce um papel fundamental no processo de

aprendizagem do aluno. Oportunizou que as crianças operassem com conceitos científicos de unidade, de dezena e de centena, assim como a noção de reversibilidade, por meio da ação de desagrupar, presente no jogo.

Meditando sobre o despertar do gosto pela Matemática, por meio do jogo, chegamos ao entendimento que esse recurso resgata o prazer em aprender Matemática. O prazer se relaciona à satisfação, ou seja, às situações alegres, agradáveis, ausentes de tristezas e de angústias. Portanto, a partir de tais constatações, ponderamos que o prazer está no próprio jogo, o que justifica a sua inserção e sua utilização na prática pedagógica.

Apesar de constituir-se um poderoso instrumento educativo, sua inserção, no contexto escolar, implica em vantagens e desvantagens. Nesse quesito, partilhamos do pensamento de que “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (KISHIMOTO, 1994 apud GRANDO, 1995, p. 66).

Com base nas considerações traçadas, cabe destacar a importância da “reflexão pessoal de cada aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (GRANDO, 2000 p. 26). Nesse sentido, defendemos o jogo pedagógico no contexto da educação matemática, enquanto desencadeador de aprendizagem.

Contudo, concluímos que é possível ensinar e aprender uma Matemática desafiadora e divertida. Acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Nessa perspectiva, abre caminho para pensar a aprendizagem da Matemática, atrelada aos jogos, no espaço de sala de aula, como forma de (re)educação matemática, pautada em ações educativas mais significativas e instigantes para os alunos e os docentes.

Diante de todo caminho percorrido e descrito nesse trabalho, a pesquisa sem dúvida foi inesquecível, pois como diz o Lucas: “*coisa boa nós nunca esquece*”.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

158

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 1995.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Trad.: Maria Célia Dias Carrasqueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludopedagogia, educação e ludicidade*. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: Faced/UFBA, 2000.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Pedagogia: educação e linguagem matemática*. 1. ed. PED EaD. Brasília: FUB/UnB, 2001.

STAREPRAVO, Ana Ruth. *Mundo das ideias: jogando com a matemática, números e operações*. Curitiba: Aymara, 2010.

20 O JOGO DE REGRAS COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

- Bárbara Mendes Nunes, Professora da Secretaria de Educação do GDF (barbara_713@hotmail.com)
- Milene de Fátima Soares, Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário IESB (milene.pedagogia@gmail.com)

1 RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é compreender o jogo de regras como elemento pedagógico no processo ensino-aprendizagem da matemática de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília-DF. Tem, como fontes de pesquisas, as teorias de Kishimoto (2005) e suas concepções acerca dos jogos, do jogo de regras, do jogo educativo; Piaget, a partir das leituras de Kamii (1991); e, Kamii (1991); Muniz (2010); e Grando (2004) com discussões acerca do jogo no ensino de matemática. Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi possível observar que a ludicidade, durante as aulas de matemática, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, das potencialidades e das habilidades da criança e, também, para o desenvolvimento da aprendizagem. Concluiu-se que, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem na matemática, é imprescindível a utilização dos jogos dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Jogo. Jogo de Regras. Jogo Educativo. Matemática.

2 INTRODUÇÃO

O tema do trabalho foi inspirado pela pesquisadora por uma antiga e inesquecível vontade de ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Desde criança, ela desenvolveu uma enorme paixão pela matemática. A maneira como ela aprendia era brincando e, desde então, nunca mais se esqueceu das brincadeiras e muito menos da matemática.

Assim, o trabalho tem, como objetivo, alcançar um entendimento sobre a importância dos jogos de regras para o ensino da matemática para as crianças de 6 e 7 anos. Sendo assim, é fundamental, para o desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, fisiomotores e, também, para a comunicação.

Partindo desse princípio, o jogo de regras, para o processo de ensino-aprendizagem da matemática, propicia assistência na construção cognitiva. Por meio do jogo, a criança se expressa e, também, demonstra as ideias e as opiniões sobre o mundo, a fim de entendê-lo. Por isso, o ato de jogar propicia à criança desenvolver-se mais tarde como adultos maduros e capazes de solucionar desafios.

Este trabalho está organizado em três momentos. No primeiro, discute-se a diferença entre o brincar e o jogar de acordo com

Kishimoto (1994). No segundo, é possível entender o conceito dos jogos de regras na escola e a importância do aprender brincando. E no último parágrafo, é possível entender como os jogos de regras se tornam educativos para o processo de ensino-aprendizagem na matemática de acordo com Kamii (1991) e Grandó (2004).

3 O BRINCAR E O JOGAR

A ação de brincar pode ser estimulada por um brinquedo e também pela brincadeira. É por meio deles, que o professor pode estimular as capacidades e as habilidades de uma criança, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

Piaget, citado por Kishimoto (1994), apresenta, em seus estudos, aspectos importantes sobre o desenvolvimento infantil. Conforme as ideias dele, a criança é compreendida, na fase de desenvolvimento do pré-operatório, como uma criança egoísta e egocêntrica, pois, nessa fase, ela quer uma explicação para tudo e, também, acredita que tudo é dela.

O ato de brincar passa a ser importante, pois assim a criança deixa de observar não só suas vontades, passando a enxergar a vontade dos amigos. Com isso, o brincar proporciona uma diferente formação do ser, uma melhor capacidade de comunicação, beneficia, também, a construção da personalidade e gera novos processos de ensino-aprendizagem. Percebe-se que o brincar auxilia muito para o desenvolvimento da criatividade, das capacidades físicas, mentais, intelectuais, sociais e emocionais e, no ambiente escolar, pode ser utilizado pelo professor para observar, estimular e interagir com outras aprendizagens.

Já o jogar, é entendido por Huizinga (1951, apud KISHIMOTO, 2005, p. 24), como uma atividade primária da vida, em que é essencial para a evolução do raciocínio. Sua definição para o jogo é: “Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados

limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana” (HUIZINGA, 1951, p. 33).

Não há um único conceito para o termo jogo, ele se estabelece conforme aqueles que o pesquisam. Kishimoto (1994) conceitua o jogo como uma atividade física ou intelectual, na qual há um ou mais jogadores, como participantes, que tem regras e objetivos, condições de empate e de derrota e que existe interatividade.

Diante disso, essa atividade é importante, pois o jogo é uma preparação para a vida adulta. Brincando, a criança aprende, desenvolve o lado cognitivo, sensorio motor, social, trabalha suas capacidades e suas habilidades. É por meio do brincar e dos jogos, que as crianças descobrem seu corpo e sua alma e percebem elementos importantes para a vida como o aprendizado com a convivência no meio social, o ensinamento das regras, o desenvolvimento da oralidade.

Cabe resgatarmos um pouco a história, pois vem de muitos anos a ideia de que a criança aprende brincando, no entanto é na teoria mais importante de Fröbel¹ (1837) que os jogos têm seu papel fundamental para a educação infantil. “Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Fröbel (1837) foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos” (KISHIMOTO, 2005, p. 23).

Nota-se a importância da utilização desse recurso, pois será, com a menor interferência do mediador, que o educador incentivará o educando a construir seus próprios pensamentos, ocorrendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. É com o uso dos jogos, que a criança passa por momentos desafiadores, que são capazes de instigar a mente, o que proporciona avanços no raciocínio da criança. Por isso, o papel do professor é fundamental ao propor situações de jogos em sala de aula, promovendo a

interação dos alunos, a afetividade entre as crianças e tornando a processo ensino-aprendizagem mais relevante.

4 O JOGO DE REGRAS NA ESCOLA

Platão (apud KISHIMOTO, 1994, p.15) fala da importância do “aprender brincando”, assim ele sugere o uso de jogos na educação das crianças pequenas, dessa forma as crianças se prepararão para a vida futura. Ainda segundo Kishimoto (1994), o jogo, na escola, pode ser trabalhado também por meio do jogo educativo. É, por meio do jogo educativo, que há uma grande contribuição na construção cognitiva da criança, avançando assim com os jogos de regras que propiciam uma aproximação eu - outro, eu – todos; e não mais eu - eu, ou seja, saindo da dimensão egocêntrica para o conhecimento lógico e social.

É no jogo de regras que há uma maior interação social na infância. A autora registra a importância dos jogos de regras. O indivíduo participante vai acrescentando seu conhecimento e logo se desenvolverá. Isso o torna obrigado a entender o conjunto de regras existentes, as relações lógicas e o meio social, por exemplo. Além disso, o jogo de regras favorece a criação, a discussão e a adoção das normas da sociedade. Com isso, os alunos poderão encontrar soluções para os problemas e, assim, desenvolverão estratégias de ação e de resolução seguindo as regras estabelecidas.

O objetivo é desenvolver o raciocínio lógico, afetivo e social. Isso tudo propiciará para a criança uma melhor relação com o mundo e as futuras transformações. Quando o jogo deixa de ser um objeto e passa a ser introduzido na rotina, ele já é considerado um jogo educativo. Logo, ela menciona que o jogo educativo acaba se modificando em um brinquedo educativo, por isso a criança aprende brincando. Kishimoto (1994) deixou claro duas importantes funções que definem o conceito do jogo educativo: “Função lúdica,

o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente. Função educativa, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (CAMPAGNE apud KISHIMOTO, 1994, p. 19).

O jogo educativo tem, como objetivo, propiciar a instrução e a distração do jogo. Logo, possui duas funções: a lúdica e a educativa. Na função educativa, o jogo ensina algo, ajuda no desenvolvimento do conhecimento e no entendimento do que é o mundo; já na função lúdica, ocorre o prazer durante o jogo. Toda a habilidade do jogo educativo está no desempenho dessas duas funções e, caso se perca o lado lúdico em prol da aprendizagem, o jogo passe a ser um instrumento de trabalho, ou seja, um objeto de instrução e, então, deixa de ser um jogo. Para que ocorra a brincadeira em benefício da aprendizagem, precisa-se das funções lúdica e educativa. Devido a isso, é fundamental o planejamento e a escolha dos jogos para as atividades escolares, pois assim o processo ensino-aprendizagem ocorrerá de forma imediata e eficaz.

Desse modo, faz-se necessário conhecermos um pouco mais sobre o jogo de regras e como aproximá-lo da realidade educacional de forma dinâmica por meio do jogo educativo.

5 O JOGO EDUCATIVO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Kishimoto (1994) declarou as duas funções do jogo educativo. Elas são tidas como função lúdica e função educativa. Na primeira, são propostos, pelo jogo: a diversão, o prazer e o desprazer. Já na segunda função, o jogo complementa o conhecimento do indivíduo e a vivência com o mundo.

A autora, ainda, mencionou sobre o equilíbrio dessas duas funções: “O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo,

quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino” (KISHIMOTO, 1994, p. 19).

Nota-se que o jogo educativo vai além da parte lúdica, ele propicia e causa o aprendizado, estimulando, assim, o raciocínio, o lado cognitivo, a coordenação motora e reflexiva e a socialização. Conforme Piaget referenciado por Kishimoto (1994), a aprendizagem possui seus conceitos sobre o desenvolvimento. No primeiro, é possível introduzir o conhecimento físico, lógico-matemático e social. No segundo conceito, a aprendizagem é tida como limitada, na qual acontece uma informação caracterizada. Devido a isso, a aprendizagem é compreendida pelo desenvolvimento e pela conclusão do processo de educação. Ele, também, menciona que, quando se obtém a autonomia intelectual seja cognitiva ou afetiva, possui um maior aproveitamento daquela aprendizagem que não tende a resultados.

Ainda conforme Piaget (apud KAMII, 1991), ele relatou os três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social. O conhecimento físico é compreendido pelo seu lado exterior, pela realidade externa, ou seja, pelo que se observa, por exemplo: a cor e o peso de um determinado objeto. O conhecimento lógico-matemático mostra uma diferença além da diferença física. É tida por meio de uma relação criada mentalmente e só percebe-se a diferença por meio dessa relação que foi criada, como, por exemplo, dois objetos que são iguais e passam a ser parecidos, dependendo da relação que estão sendo associados. Já o conhecimento lógico-matemático consiste na coordenação de relações. Por exemplo, ao coordenar as relações de igualdade, de diferença e de soma, a criança se torna apta a deduzir que há mais contas no mundo do que contas vermelhas e que há mais animais do que vacas. Da mesma forma, é coordenando a relação entre “dois” e “dois que ela deduz que $2+2=4$, e que $2 \times 2=4$ (KAMII, 1990, p. 15).

Segundo Kamii (1991), o conhecimento social se dá pelas transferências sociais, ou seja, depende do diálogo. Ela fala da importância de estimular uma criança a trocar ideias com seus colegas, por exemplo, num jogo, se a criança disser que $2+4=5$, ela acabará por descobrir a verdade ao estabelecer uma discussão com outros jogadores que não concordarem com ela. Logo, o conhecimento alcançado vem por meio de informações vividas diante do meio social.

Portanto, nessa situação mencionada anteriormente, a criança é levada a pensar mais uma vez, a perceber e a admitir seu erro ou a achar uma maneira para defender sua opinião. Por isso, é fundamental que ocorram atividades em grupo, pois assim surgirá o pensamento lógico-matemático e o mediador precisa sistematizar situações problemas, proporcionando a solução e a discussão, promovendo, assim, a construção de conceitos matemáticos e o raciocínio lógico dos alunos.

Kamii (1990, p. 31) registrou que “a construção do número acontece gradualmente por partes, ao invés de tudo de uma vez.” Por isso, é fundamental, para a criança, construir, por ela mesma, a estrutura do número, porém o processo ensino-aprendizagem será possível depois que a estrutura lógico-matemática do número for explicada passo a passo para que ocorra o entendimento correto.

E uma maneira significativa e desafiante, para se desenvolver a estrutura lógico-matemática do número, é por meio dos jogos educativos. Ao jogar, a criança nem percebe o que, de fato, está acontecendo, ela participa do jogo como uma brincadeira, mas, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento ou seu raciocínio lógico-matemático está sendo estimulado por meio do jogo.

É importante ressaltar que o PCN de Matemática (1997) indica que o aluno do Ensino Fundamental precisa compreender os números, as operações, o espaço, as formas, as grandezas e as medidas, conteúdo base para sua formação futura; e, portanto, eles devem ser muito bem internalizados. No entanto, para

que isso ocorra, um dos recursos oferecidos pelo PCN de Matemática para os professores é a indicação de uso dos jogos em suas aulas.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e de busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (BRASIL, 1998, p. 46).

Na visão de Grandó (2004), o jogo é compreendido como um desafio, uma atividade lúdica e destaca que a sala de aula é o ambiente propício, por meio dos jogos, para o ensino da matemática. O elemento cultural é o jogo e a investigação é a base para se entender o elemento no processo ensino-aprendizagem na matemática.

Ainda segundo a autora, “o objetivo do jogo é definido pelo professor por intermédio de sua proposta de desencadeamento da atividade de jogo” (GRANDO, 2004, p. 13). Por certo, o professor tem como papel fundamental atribuir, ao seu planejamento pedagógico, os jogos que propiciem interação e aprendizado entre os alunos, e cabe a ele, também, definir os objetivos dos jogos.

6 ANÁLISE

A seguir, será apresentado como o jogo de regras é um elemento pedagógico no processo ensino-aprendizagem da matemática e, também, os desafios que o professor tem ao se dedicar ao processo de ensino-aprendizagem com a ludicidade nas aulas de matemática. A pesquisa foi feita com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília-DF.

A análise começa depois que a professora acolheu os alunos. Em seguida, começou a explicar a dinâmica. Foi possível perceber, desde o início, o respeito que as crianças têm por ela, assim como são familiarizados com os materiais concretos utilizados nas aulas. Após o início da atividade, eles não tiraram mais os olhos da professora, queriam logo começar a brincadeira.

Um dos grandes desafios do professor é despertar o interesse do aluno pela ludicidade, estimulando a criatividade no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. E trazendo a ludicidade para as aulas de matemática, é possível inserir uma aula dinâmica e divertida. É possível perceber que há várias maneiras para o ensino da matemática, como os jogos e as dinâmicas, o que facilita o trabalho do professor para que o aluno construa seu conhecimento de uma forma lúdica e desenvolva um lado criativo baseado em uma matemática divertida.

É nessa hora que as crianças demonstram suas alegrias em aprender matemática. Colocar o lúdico, durante as aulas, renova as energias, busca a curiosidade, aguça os desejos em aprender e promove a satisfação da atividade. A ludicidade, nas aulas de matemática, foi utilizada para as crianças desenvolverem seu potencial para o reconhecimento dos numerais e dos números, assim como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio do jogo do 50 e do jogo das tampinhas. No primeiro, foi, por meio das fichas numéricas, que elas conseguiram identificar as regularidades da tabela numérica, contaram de 10 em 10, perceberam a constituição do sistema de numeração decimal e fizeram as somas.

No segundo jogo (das tampinhas), o objetivo final era doar as tampinhas para uma ONG. Assim, as crianças fazem a contagem do que recolhem e é uma forma de trabalhar com o sistema de numeração decimal de modo diferente, permitindo o avanço, conforme Kamii (1990), do físico para o abstrato, ou seja, estabelecer relações lógicas entre os elementos

e compreender para além da contagem, dessa forma, constroem a noção de número. Depois da ação de contar, as crianças passam para as cestinhas de tamanhos diferentes que indicam uma ordem (unidade, dezena e centena). E cada vez que formam 1 dezena, colocam as 10 tampinhas em um saquinho, amarram e transportam para a dezena, acontece o mesmo processo com a compreensão das dezenas para as centenas. Além disso, foi possível notar a interação e o envolvimento entre as crianças enquanto jogavam.

Ensinar matemática, por meio da ludicidade, nada mais é do que desenvolver o raciocínio lógico de uma forma eficaz; despertar a criatividade e a capacidade de resolver problemas; e estimular a independência da criança. A aprendizagem lúdica utiliza os jogos buscando a concentração e o interesse pela disciplina.

A professora obteve tal postura dos alunos. Foi possível observar o interesse pela dinâmica, as crianças acharam maneiras criativas para a resposta, conseguiram finalizar os jogos seguindo as regras estipuladas pela professora, mostraram liberdade, autonomia e disciplina para realizarem os jogos, a cooperação junto aos outros participantes também foi observada.

Outro aspecto abordado foi a relação professor/aluno e aluno/aluno. Segundo a professora, o jogo propicia essa relação tão importante que ajuda na avaliação no momento da ação. Assim, ela consegue perceber as dificuldades ou as facilidades dos alunos na hora da atividade.

Por isso, a interação que a ludicidade proporciona é de suma importância tanto para desenvolver o lado social das crianças como também para introduzir a professora nos momentos propícios à observação de seus alunos e, assim, ser capaz de identificar qualquer falha no desenvolvimento da criança.

6.1 OS JOGOS DE REGRAS E SEUS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Imagem 1: Jogo do 50



Componentes:

- Dois tabuleiros
- Dois dados numéricos
- Dois marcadores representados por tampinhas
- Duas fichas para registro escrito

Objetivos:

- Despertar a curiosidade sobre a formação dos números na tabela
- Desenvolver a contagem dos números até cinquenta
- Trabalhar a percepção e a contagem de 10 em 10
- Efetuar operações mentais de adição

Imagem 2: Jogo das tampinhas



Componentes:

- Diversas tampinhas de garrafa pet;
- Sacos plásticos de tamanhos pequeno, médio e grande;
- Diversas ligas de elástico;

Objetivos:

- Trabalhar a socialização e o raciocínio lógico-matemático
- Desenvolver a capacidade de soma
- Trabalhar com o Sistema de Numeração decimal de forma significativa
- Mostrar as diferenças de quantidade

A professora utilizava de vários tipos de jogos de regras. Ela costumava usar os jogos que as crianças conseguiam recriar a realidade, como, por exemplo, mercadinho, no qual ocorre a dramatização e a reprodução do mundo que, segundo a professora, fazem parte das regras dos jogos. Assim, foi possível ver que regras sociais do mundo adulto devem ser respeitadas, como, por exemplo, não abrir pacotes dentro do mercado e devolver o carrinho no local certo. Outros jogos que ela costumava usar são os jogos adaptados a partir de jogos já existentes (jogo da velha, bingo e boliche).

Na hora do jogo das tampinhas, a professora iniciou a aula fazendo algumas perguntas relacionadas aos números depois de explicar as regras do jogo. Perguntou o que havia de igual naquela tabela e um dos alunos se manifestou falando que todos que terminam com zero no final ficam um embaixo do outro, com isso, as crianças começaram a participar. Outro aluno disse que todos os números que terminam com zero no final também ficam um embaixo do outro. E outro disse, ainda, que, naquela tabela, tinham dez números em cada fileira.

Notou-se que a professora aproveitou da ludicidade do jogo de regras para que as crianças desenvolvessem a construção do número, despertassem a curiosidade sobre a formação dos números na tabela,

desenvolvessem a contagem dos números até cinquenta, efetuassem as operações mentais de adição e também, para trabalhar a contagem de 10 em 10, o que contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Também teve, como objetivo, trabalhar a socialização da turma, pois é, na hora da atividade, que as crianças trocam informações, dúvidas e, então, surge a interação e a procura pelo resultado final. Conforme Kamii (1990), “a construção do número acontece gradualmente por partes, ao invés de tudo de uma vez.” (KAMII, 1990, p. 31). Para a criança, é fundamental a construção por ela mesma da estrutura do número, porém o processo de ensino-aprendizagem será possível depois que a estrutura lógico-matemática do número for explicada para a criança passo a passo. Com isso, a criança terá o entendimento correto, ou seja, saberá efetuar a soma. E isso ocorre por meio dos jogos.

Eles avançaram a partir dos conhecimentos prévios que possuem em direção aos conhecimentos escolares, científicos, por exemplo, trabalhando a ideia de “soltos”, “amarradinho” e “amarradão”, reconhecendo os conceitos de unidade (soltos), dezena (amarradinho) e centena (amarradão) por meio da ludicidade proposta pela professora. Isso tem a finalidade de propiciar desenvolvimento do conceito de número e do sistema de numeração decimal, de maneira significativa e concreta.

Segundo Kamii (1990), a criança consegue construir a estrutura mental do número, com isso, é mais fácil fazer a assimilação do valor e, caso não tenha feito, essa leitura e escrita do numeral, ela apenas terá feito pela memória, ou seja, decorando e não aprendendo.

A autora concluiu que “o objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número” (KAMII, 1990, p. 41). Devido a isso, o professor deve ensinar a criança a ter autonomia e a pensar ativamente para as diversas situações, ou seja, deve-se encorajar o pensamento e não só esperar pelas respostas prontas.

6.2 O JOGO DE REGRAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Kishimoto (1994), a partir de Piaget, conceituou o jogo como um sistema de regras, mostrando que ele possui uma estrutura que dá série e que classifica esse jogo. Dessa forma, as regras do jogo se tornam imprescindíveis para caracterizá-lo e quaisquer mudanças nessas regras provocarão outro resultado, ou seja, um novo jogo.

Após explicação sobre as regras, a professora apresentou os componentes do jogo (diversas tampinhas, alguns sacos plásticos e diversas ligas de elástico), pontuou as regras e pediu para que as crianças jogassem e não se esquecessem de usá-las. Ela, também, mencionou a importância das regras para os alunos entenderem a proposta do jogo: socializar com o jogador participante, efetuar somas, desenvolver a estrutura do número.

Percebeu-se como a importância das regras influencia nas atitudes dos participantes. Primeiro, eles devem estar atentos ao que foi pedido, devem seguir conforme explicado pela professora, pois quaisquer mudanças nas regras implicarão mudanças no jogo. E, também, foi percebido o desenvolvimento do afeto com o outro participante, a coordenação motora para mover as peças, o pensamento individual e coletivo para se chegar ao resultado, a comunicação entre os jogadores, no qual houve troca de ideias e propiciou aprendizagem, tomadas de decisão e autonomia.

A professora demonstrou às crianças que elas estão em situação de desafio o tempo todo. Ocorre uma grande troca entre elas. Ela se refere, também, a relação professor-aluno, pois favorece a avaliação no momento da ação. Com isso, ocorreu uma forte interação entre os alunos. Cada dupla foi se aproximando, conversando e descobrindo mais sobre o jogo. Se um dos jogadores percebesse o erro do outro jogador, logo ele já começava explicar como deveria ter sido feito. Além de estarem sempre em constante soma dos números, eles

mostraram todos os conhecimentos sobre as unidades e as dezenas, o que estava sendo trabalhado pela professora naquela semana.

Já na interação que o jogo estabeleceu com a professora, ela pôde observar todos os alunos durante o jogo e se os registros estavam sendo feitos corretamente no papel, pôde analisar cada momento de interação dos alunos e, assim, surgindo uma possibilidade dela participar do jogo para ajudar em qualquer dificuldade.

Imagem 3: Achando o resultando pelo agrupamento das tampinhas



Imagem 4: Contagem das dezenas e das unidades por dupla.



Imagem 5: Contagem total das dezenas para se obter a centena.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a importância da aprendizagem lúdica no processo de ensino da matemática. Os jogos de regras são ferramentas que auxiliam e desenvolvem a aprendizagem nas crianças, construindo os conhecimentos e testando as potencialidades e as habilidades delas.

Compreender o jogo de regras, como elemento pedagógico no processo ensino-aprendizagem da matemática de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília-DF, foi escolhido, como objetivo geral desta pesquisa, para observar que ludicidade tem suas funções no processo, como propiciar o desenvolvimento cognitivo, social, além de contribuir para o raciocínio lógico-matemático.

Pôde ser percebido que os jogos educativos auxiliam no processo de socialização, como também para a formação dos conceitos das regras existentes no jogo e fora dele. As crianças participaram das aulas divertidas; se interessaram pela ludicidade, que ocorrem durante essas aulas; e interagiram mais umas com as outras, com o professor e com a dinâmica, participando ativamente nos jogos e mostrando sempre um maior envolvimento em busca do aprendizado.

Este trabalho mostrou a intencionalidade da professora ao praticar, com total eficiência, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de matemática, realizando, assim, aulas mais dinâmicas, divertidas e interessantes para os alunos daquela turma. A turma mostrou à pesquisadora um resultado eficaz que pôde contribuir no processo de ensino lúdico durante as aulas de matemática, estimulando a observação e o confronto diante dos conceitos estudados e, agora, autenticados com a realização da observação da atividade com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental dentro de sala de aula.

8 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Nº 9.394/96.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

GRANDO, Regina Célia. *O Jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.

KAMII, Constance. *Piaget para a Educação Pré-Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

21 DESAFIOS MATEMÁTICOS DE NIKE: UMA EXPERIÊNCIA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM TURMAS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Ildenice Lima Costa, Secretária de Educação do Distrito Federal/Universidade de Brasília (ildenicelc@gmail.com)
- Maria Juliana de Freitas Carvalho Lopes, Secretária de Educação do Distrito Federal/ Universidade de Brasília (mariju.fcl@gmail.com)
- Ana Paula dos Santos, Secretária de Educação do Distrito Federal (paulinhadopavel@gmail.com)

168

1 RESUMO

A presente comunicação analisa, a partir de pesquisa exploratória e bibliográfica, os aspectos referentes à aprendizagem matemática que se efetiva de forma lúdica a partir de uma experiência em resolução de problemas realizada em turmas de 5º ano do ensino fundamental denominada “Desafios Matemáticos de Nike”. Trata-se de uma competição entre estudantes, seus grupos e turmas, que teve como objetivo resolver, de forma lúdica, problemas matemáticos ligados à vida real. Observou-se, nessa atividade, o componente da autorregulação, a partir das inferências obtidas pelos próprios estudantes e por meio das análises realizadas durante e após a execução de cada desafio. Verificou-se a existência de situações didáticas e adidáticas, que auxiliaram na compreensão e na resolução dos problemas, e a necessidade de materiais concretos para o mesmo fim. Confirmou-se que as práticas lúdicas possibilitam interações e evidenciam o uso de estratégias metacognitivas como meio de constituir aprendizagens e identificar limitações.

Palavras-chave: Resolução de problemas. Ludicidade. Autorregulação. Interações. Metacognição.

2 INTRODUÇÃO

Muitos professores concebem que o ideal pedagógico das aulas propostas seria apresentar ao estudante a utilidade daquilo que ele aprende. Por esse motivo, percebe-se que seja interessante que as aulas de Matemática estejam adequadas e contextualizadas ao dia a dia dos estudantes, oferecendo-lhes a possibilidade de vivenciar situações como jogos, brincadeiras, momentos lúdicos, experimentos, testagens etc., para que possam abstrair conceitos e apropriar-se deles de forma significativa.

Infelizmente, poucas são as oportunidades que o professor dá aos estudantes de ter momentos de ludicidade na própria classe, associadas a momentos pedagógicos previstos nos currículos. Durante cerca de 15 minutos em que tem a oportunidade de sair da classe para “descansar” das tarefas sérias e compulsórias do saber formal, ou seja, durante o intervalo do recreio escolar, a criança vivencia situações de interação com os colegas, até mesmo de outras faixas etárias e, muitas vezes, consolida outras aprendizagens, de maneira lúdica e desvinculada dos saberes praticados nas aulas. Em especial nas turmas de 5º ano do ensino

fundamental, a ludicidade com objetivos de aprendizagem apresenta-se pouco aparente.

O brincar, para Winnicott (1975, p. 85), remete aos relacionamentos que se constituem a partir da confiança e da aceitação mútua entre os indivíduos envolvidos, podendo assumir até mesmo funções terapêuticas ou socioeducativas, em que a criança expõe para fora de si situações oníricas e imprime nelas seus próprios significados acerca da realidade. Segundo o autor, “esse brincar tem que ser espontâneo, e não submisso”.

Deconto (2002, p. 54) destacou ainda que brincar “é fazer o corpo trabalhar e inscrever nele, códigos, signos e memórias para alargar e iluminar as possibilidades da linguagem da comunicação humana”. Ou seja, brincar é situar o próprio corpo no espaço-tempo necessários à exposição de sentimentos e desejos que levam ao prazer, à diversão e à realização de desejos internos. Desse modo, torna-se perfeitamente possível a criança utilizar o próprio corpo na realização de contagens e associações numéricas das mais diversas, exercitando a capacidade de matematizar e simbolizar aspectos matemáticos a partir da expressão corporal, associada ao pensamento criativo e, ainda, à arte.

Para Vigotski (apud PRESTES, 2008), o brincar sugere a necessidade de se ter regras ocultas, a partir de acordos prévios, com tendências e motivos internos, estabelecidos por situações imaginárias. Tais fatores estimulam a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Assim sendo, para Maluf (2012), é por meio do brincar que a criança passa a diferenciar o mundo interior (fantasias, desejos e imaginação) do seu exterior e das implicações decorrentes da vida real, vivenciando seus desafios por meio da comunicação e da reorganização dos próprios pensamentos e emoções.

A ação de brincar resulta em seu produto principal, que pode ser concebido como a brincadeira. Para Luckesi (2005), a brincadeira da criança “tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo,

o mundo que é significativo para si, na idade e nas circunstâncias metafísico-evolutivas que está atravessando”.

Segundo Brougère (2002), é na informalidade que as aprendizagens acontecem, especialmente em situações de diversão e naquelas que são alheias ao espaço-tempo, uma vez que esses momentos expressam forte potencial educativo.

A brincadeira permite ao estudante, portanto, sair da realidade intensa e formal do ambiente pedagógico para um mundo onde é possível ampliar seu universo criativo e autônomo e, então, criar novas formas de perceber e compreender o mundo real. Portanto, para Muniz (2001, p. 72), a utilização de jogos e brincadeiras, em sala de aula, possibilitam a implementação de atividades matemáticas que favoreçam o estabelecimento e a mobilização de esquemas de pensamento importantes ao desenvolvimento da capacidade da criança em atividade matemática.

O jogo apresenta estratégias e táticas, normas e regras que são postuladas em comum acordo. No jogo, podem ser utilizados instrumentos, brinquedos, o próprio corpo ou objetos diversos. Esse instrumento pode favorecer a construção do pensamento matemático a partir do momento em que o professor promove situações significativas e contextualizadas em classe que utilizem essa estratégia como meio de abordagem dos conteúdos.

Até mesmo em situações em que podem ser utilizados os jogos, sejam eles espontâneos ou didaticamente dirigidos, e também os brinquedos, é necessário ao professor imprimir-lhes significados e aspectos motivadores para sua realização, uma vez que toda atividade educativa necessita de uma intencionalidade (NACARATO et al., 2014).

Segundo Freitas (2010), com o jogo a criança tem a oportunidade de descobrir uma sequência de teoremas e aplicar regras, de forma que as situações didáticas – que possibilitam ao aluno aproximar-se de conceitos contextualizados e significativos – associam-se entre si em meio

às situações adidáticas. Ambas constituem a exploração das dialéticas pertinentes à ação de jogar e, dessa forma, ampliam a construção do saber matemático (BROUSSEAU, 2008).

A partir da problematização feita em situações conectadas à realidade dos estudantes, torna-se possível observar a necessidade desses em apropriar-se da prática de solucionar problemas e seu progressivo interesse nas questões que remetem à busca de respostas para questões diversas. Kamii (1990) ponderou que se deve encorajar as crianças a estarem alertas e colocarem todas as espécies de objetos, eventos e ações nos diversos tipos de relações, atribuindo-se a isso a importância necessária à realização de atividades de resolução de problemas. Sendo assim, o aluno deve sentir-se desafiado a ter metas a atingir e propor-se a solucionar dúvidas e conflitos das diferentes áreas de aprendizagem, e não somente as que são voltadas ao cálculo matemático.

Ao considerar tais aspectos, o professor poderá apropriar-se de inúmeras estratégias que poderão ocorrer na informalidade da classe, sejam elas constituídas pelos jogos convencionais ou pedagógicos, ou ainda pelas brincadeiras e brinquedos. Desse modo, o professor passará a projetar no ensino da Matemática, nos anos iniciais, uma espécie de convite à exploração, à descoberta e ao raciocínio.

Diante dos aspectos observados, a presente pesquisa pretendeu analisar, de forma exploratória e mediante pesquisa bibliográfica, os “Desafios Matemáticos de Nike” (lê-se “Nikê”), que trazem a proposta de atividade lúdica voltada à resolução de problemas matemáticos. Tal atividade desafiou os estudantes a realizarem novas descobertas, tendo a pretensão de levá-los a extrapolar os limites do currículo escolar. Permitiu ainda aos professores terem maior clareza para compreender a dimensão da aprendizagem que se evidenciava junto aos estudantes e trabalhar na visão da totalidade do ensino, com viés interdisciplinar e lúdico.

3 A AUTORREGULAÇÃO E OS DESAFIOS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO QUE RESOLVE PROBLEMAS

Entre as mais diversas possibilidades que o professor tem à sua disposição para ensinar por meio do lúdico, encontra-se a resolução de problemas. Dependendo do enfoque dado pelo professor, a resolução pode se tornar algo mecânico e descontextualizado. Entretanto pode tornar-se também um momento de investigação, descobertas e satisfação pelos resultados alcançados.

Branca (1997) considerou a atividade de resolver problemas como a essência do ensino da matemática. Ele afirma que os problemas a serem resolvidos, em contexto das aulas de Matemática, devem englobar desde as situações-problema mais simples, como as que estão presentes nos livros dos estudantes, ou ainda, outras atividades pedagógicas, até a montagem de um quebra-cabeças, por exemplo.

Considerando que há uma diversidade de tipos problemas, sugere-se que alunos possam trabalhar com esses diferentes tipos na escola. No entanto, muitas vezes, como comprovou Mendonça, Pinto, Carzola e Ribeiro (2007), os professores dos anos iniciais não exploram todos os tipos de problemas em suas aulas. Foi observado pelas autoras que muitos professores privilegiam o ensino das operações pertencentes ao campo conceitual das operações aditivas, até o 3º do ensino fundamental, restringindo-se em sua maioria ao trabalho com problemas de comparação e de transformação. Identificou-se ainda que, nos 4ºs e 5ºs anos, em geral, o que se modifica nas estratégias de ensino e aprendizagem é a ampliação da quantidade de casas decimais que compõem os números presentes nos problemas, solicitando-se ao aluno o mesmo raciocínio requerido nas atividades dos anos anteriores. Essa prática limita, portanto, a expansão do conhecimento matemático dos estudantes.

Além da variedade de tipos de problemas a serem ensinados, há também uma infinidade de

formas de resolução. Muniz (2009) apresentou alguns exemplos de crianças que em situação de resolução de problemas tomaram caminhos diferentes dos tradicionalmente ensinados na escola. Segundo o autor, é importante que o professor analise e considere essas formas pessoais de resolução e identifique os esquemas apresentados pelos alunos.

Assumir esta forma de trabalho sugerida por Muniz (2009) implica que o professor/mediador ofereça condições para que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem. Pode-se dizer que um indivíduo autônomo é um sujeito mais apto para autorregular a sua aprendizagem. Para Polydoro e Azzi (2008), retomando as ideias de Bandura (2001, 2005 e 2008), a autorregulação permite ao sujeito agir de forma intencional, refletindo sobre o ambiente à sua volta, antecipando cognitivamente os contextos de modo que possa conjecturar e ainda definir ações da forma que considerar mais coerente.

Trazendo essa ideia para a resolução de problemas, um sujeito autônomo é aquele competente no processo de autorregulação de sua aprendizagem. Esse sujeito mostra-se capaz de buscar formas diversas para identificar o que o problema exige como resultado. Assim como explicou Ribeiro (2003), o sujeito torna-se capaz de perceber quais ações cognitivas necessita mobilizar para resolver o que é solicitado e ainda se mostra competente para identificar possíveis incoerências em suas resoluções e alterá-las de modo a encontrar a solução mais adequada para o problema.

4 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: OS “DESAFIOS MATEMÁTICOS DE NIKE” COMO PRÁTICA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Um ponto muito importante quando se discute o trabalho com problemas matemáticos é o desenvolvimento da aprendizagem que se executa com os pares. O docente deve propor situações em sala de aula que promovam o encorajamento, o estímulo, o apoio à exploração, à construção, à invenção e, principalmente, à interação dos estudantes, para que ocorram situações de aprendizagem (VIGOTSKI, 1989). A aprendizagem constitui-se, portanto, por meio das relações que os estudantes estabelecem entre si, ao tentar solucionar problemas.

A partir desse pressuposto, a presente pesquisa analisa a atividade denominada “Desafios Matemáticos de Nike”, que contou com a participação de três turmas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal e as respectivas professoras regentes dessas classes, atendendo o total de 62 alunos. As professoras dessas turmas propuseram estes desafios em analogia aos jogos olímpicos. Os “Desafios Matemáticos de Nike” se configuraram como uma competição de alunos entre si, entre grupos e entre turmas, em que seriam resolvidas questões matemáticas, a fim de buscar a aproximação dos estudantes com o universo da resolução de problemas e, ainda, para que percebessem que eles estão muito presentes e inerentes ao nosso dia a dia.

O fator motivador para realização dos Desafios foi a execução de atividades que contemplassem os conceitos matemáticos e que despertassem nos estudantes o interesse pela resolução de problemas matemáticos ligados à vida real, em que se ressaltasse a possibilidade de oferecer a esse tipo de estudo o caráter lúdico e diferenciado das aulas que acontecem diariamente e de forma a integrar os alunos por meio de objetivos comuns.

A proposta dos Desafios partiu da premissa de que os alunos teriam que solucionar problemas contextualizados, em que os conteúdos abordados nas classes pudessem ser postos à prova. Os desafios foram elaborados de forma a alinhar-se, neste primeiro momento, às matrizes de referência de Matemática do 5º ano: Tema I. Espaço e forma; Tema II. Grandezas e Medidas; Tema III. Números e operações/álgebra e funções; e Tema IV. Tratamento da informação.

Este alinhamento deu-se pela compreensão das professoras de que, mesmo não contemplando todo o conteúdo escolar do 5º ano do ensino fundamental, as matrizes trazem, em seus descritores, boa parte de habilidades e competências a serem demonstradas pelos alunos, para fins de resolução de problemas. Cabe ressaltar, porém, que neste ano não houve aplicação da Prova Brasil para essas turmas, e a aplicação dos Desafios por estas docentes não denotou, de imediato, relação entre o uso das matrizes com uma suposta preparação dos estudantes para essa avaliação.

Sendo assim, a dinâmica dos Desafios Matemáticos exigia que os alunos resolvessem situações-problemas individualmente e em grupo, a fim de somarem pontos para os sete desafios, que foram competições entre grupos que aconteceram em sala de aula. A pontuação deu-se de forma individual e coletiva, em sala de aula, de forma classificatória, para que os três melhores alunos de cada classe do 5º ano pudessem competir entre si. Após essa fase, iniciou-se outra, composta por outros três desafios a serem realizados pelos três melhores alunos de cada turma do 5º ano que concorreram a medalhas de ouro, prata e bronze.

Inicialmente, as professoras tiveram um momento junto aos alunos para falar sobre os jogos olímpicos, seus símbolos e significados. Apresentaram a história da deusa Nike, símbolo que vem retratado nas medalhas olímpicas, relacionada à vitória nas batalhas e no esporte. Em seguida, houve a abertura dos jogos dos Desafios Matemáticos em um momento especial da aula, no auditório da escola, com

solenidade de hasteamento de bandeira, canto do Hino Nacional, apresentação das bandeiras das delegações de cada turma, juramento, fala de membros da direção e dos professores envolvidos.

Logo após, os alunos envolveram-se em três momentos de resolução de problemas:

- **Individual:** solucionaram situações problemas, os quais, para cada acerto, o aluno teve pontuação individual, marcada em um quadro de desempenho classificatório. Os três alunos com maior pontuação foram classificados para os desafios interclasses.
- **Coletivo:** solucionaram situações problemas relacionadas ao grupo, propostas conforme o desafio. Os grupos também tiveram pontuações. O grupo com mais pontos venceu a competição e foi premiado, recebendo, inclusive, certificação de participação.
- **Individual/interclasses:** os três alunos com maior pontuação, em cada turma, participaram dos desafios interclasses, que se deram em conjunto e com suas respectivas torcidas organizadas.

Além dos desafios propostos pela própria competição, baseados em resolução de problemas matemáticos, as crianças depararam-se com situações tão desafiadoras quanto os próprios problemas que resolveriam: trabalhar em equipe, em defesa dos próprios grupos; responder, de forma satisfatória, às questões individuais, a fim de obterem o melhor desempenho e, assim, representarem suas turmas da melhor forma nas competições. Vale destacar que o trabalho em grupo pode facilitar a resolução de problemas, uma vez que ao reunir várias pessoas com habilidades diferentes em torno de um objetivo, estas contribuíram entre si com suas hipóteses para partilhar da resolução dos mesmos problemas (STERNBERG, 2010).

Observou-se que todos os alunos das turmas participantes dos Desafios Matemáticos

envolveram-se nas atividades preparatórias, já que estavam diante de uma nova experiência. Ao confeccionarem as bandeiras para representar suas turmas e começarem a organizar suas torcidas em grupos, pôde-se perceber o crescimento do sentimento de pertencimento, denunciado pela excitação das crianças ao representar, por meio de imagens, símbolos, movimentos e ações, o próprio time – ou seja, a própria turma, com a qual possuem identidade.

Ao jurarem solenemente em uma cerimônia especial de abertura da competição, os alunos entraram em contato com os Desafios Matemáticos em sua forma mais simbólica: o comprometimento de participar dos jogos e dar tudo de si para obter os melhores resultados. Nesse momento, perceberam como é importante um evento desse tipo, pois cada turma entendeu que deveria participar ativamente de toda a atividade, de forma a obter os melhores resultados e obter bom desempenho, o que também os levaria à satisfação dos próprios interesses.

Os jogos começaram de forma discreta, com os primeiros desafios ainda em sala de aula. Inicialmente, os alunos sentiram-se excitados e curiosos, querendo saber de pronto as regras. Estavam ansiosos por obter suas primeiras pontuações e vê-las representadas nas tabelas de pontuação, afixadas nas salas de aula das turmas participantes.

Antes de começarem os desafios, os alunos questionaram se poderiam ajudar os colegas do grupo. Foram informados que sim, porém teriam que se atentar ao seguinte detalhe: ainda que seus colegas fossem do próprio grupo, deviam ter em mente que esses eram, também, seus futuros oponentes. Ou seja, o auxílio seria possível, dentro dos limites da razoabilidade, sem mostrar para os colegas como seriam respondidas as questões, nem as responder aos outros, nem apresentar as respostas prontas para que os colegas simplesmente as copiassem.

Alguns estudantes inquietaram-se diante da possibilidade de mostrar aos colegas como responder às questões e, assim, garantir os

pontos ao grupo, ou de não os ajudar e, assim, correr o risco de não obter os pontos para o grupo, ainda que a própria resposta garantisse os pontos individuais. Percebe-se nesse caso que o conhecimento envolvido em cada questão poderia ou não ser resultado de um conjunto de processos, ações, formulações e validações que poderiam conjugar-se para acelerar as aprendizagens, a partir de ações espontâneas ou provocadas. Para os participantes dos desafios, esta situação configurou-se como o que Brousseau (2008) chamou de dialética.

Após a realização de cada desafio, os professores tiveram um momento maior de aprofundamento e análise dos problemas propostos e isso foi muito rico. Ouviram, então, os relatos dos estudantes sobre as dificuldades que tiveram e estes, por sua vez, realizaram resoluções coletivas e individuais, para perceber e comentar as várias estratégias adotadas para solucionar as mesmas questões.

O encerramento foi realizado com solenidade de premiação aos grupos com maior número de pontos, aos três estudantes que tiveram melhor rendimento nos jogos em cada sala (totalizando nove estudantes) e aos três que obtiveram melhor desempenho entre as três salas. Estes últimos, por sua vez, foram os vencedores da competição e receberam medalhas (ouro, prata e bronze) e ainda a certificação, no momento cívico semanal da escola.

5 ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS “DESAFIOS MATEMÁTICOS DE NIKE”

Durante a elaboração da atividade, as professoras tiveram algumas preocupações que poderiam afetar o desenvolvimento dos desafios propostos, tanto na execução quanto nos seus resultados:

- a possibilidade de haver problemas malformulados, ou descontextualizados, ou ainda desconectados da realidade de alguns estudantes;

- a possibilidade de ocorrer um feedback inadequado do professor às questões respondidas pelos alunos;
- a possibilidade de não ocorrer um momento de análise das questões propostas após as resoluções;
- a possibilidade deles não compreenderem os problemas e em consequência disso, não os conseguirem resolver.

Com a realização de cada atividade, os professores perceberam que essas preocupações foram relevantes para elaboração de estratégias em que tais deficiências não foram observadas. Dessa forma, pensar nos aspectos negativos, antes mesmo que eles ocorressem, contribuiu para uma ação eficiente de preparação, visando à execução efetiva dos desafios propostos.

Pode-se dizer que a estratégia dos jogos possibilitou, além do momento lúdico, a utilização de materiais concretos que também contribuíram para reelaboração de conceitos trabalhados no contexto da sala de aula. Tomou-se o cuidado para que o material concreto não fosse um mero material para manipulação, mas que pudesse, de fato, oferecer aos estudantes o caráter representacional. Ou seja, se o problema se referia a dois litros de água, os alunos tinham à sua frente dois litros de águas para manipular.

No planejamento de quais materiais concretos seriam utilizados nos desafios, decidiu-se por considerar dois aspectos abordados por Batista e Spnillo (2008): o primeiro seria o caráter manipulativo, que diz respeito à relação do material concreto com as quantidades presentes no problema. O segundo era o caráter representacional, que tinha como preocupação que os objetos manipulados fossem semelhantes aos “referentes das quantidades” expressas pelos enunciados dos problemas. Desse modo, assim como afirma as autoras, esses materiais não serviriam apenas como suporte para o pensamento, mas, de fato, o influenciava durante o processo de resolução do problema.

Os estudantes puderam exercitar o trabalho em equipe e, dessa forma, identificar e ressignificar as respostas incoerentes, assim como foi possível a eles autorregular-se diante de diversas situações que vivenciaram durante os jogos. Entre essas situações, destacou-se o momento em que começaram a perceber que não estavam recebendo as pontuações da forma que supunham “merecer”. Ou quando observavam alguns colegas ganhando muitos pontos, o que os levou a rever suas estratégias como jogadores e obviamente suas estratégias de pensamento matemático, de modo a avançarem na competição.

Em alguns desafios que requeriam cálculos interdependentes para se chegar à solução do problema, percebia-se o diálogo de construção do conhecimento sendo efetivado pelos estudantes. As crianças apoiaram-se em conhecimentos que já possuíam e recorriam a estes saberes para solucionar as questões de forma adequada. Recorriam também àqueles conhecimentos efetivados em classe em momentos outros, utilizaram vocabulário próximo e compreensível por elas mesmas, elaboraram estratégias diversas para resoluções e, enfim, partilharam informações importantes para a execução da proposta.

Esses exemplos de ações realizadas pelos estudantes durante os jogos podem indicar que estavam em processo de desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Ribeiro (2003) afirmou ter encontrado duas formas de compreender a metacognição em educação: 1) os conhecimentos sobre o conhecimento que se referem à capacidade do sujeito em reconhecer quais processos e competências necessita para realizar determinada atividade; e 2) o controle e a autorregulação, que é a capacidade de avaliar a ação durante a execução de uma dada tarefa e fazer ajustes, quando necessários.

No decorrer da execução da atividade, observaram-se, ainda, algumas dificuldades que surgiram durante a resolução dos problemas. Percebeu-se a existência:

- de alunos que queriam resolver de forma imediata, sem refletir sobre os comandos, buscando pistas sobre qual o algoritmo deveriam usar ou também, por desejarem “terminar primeiro” (que é uma regra bastante comum a jogos e brincadeiras);
- de dificuldades para compreender uma das regras do jogo, em que os alunos deveriam responder aos problemas, sozinhos ou em grupos. Ou seja, viram esta regra como um obstáculo, uma vez que estavam acostumados a solicitar auxílio do professor em sala de aula sempre que tivessem dúvidas.
- dos erros dos alunos, que deveriam ser sinais de alerta para reformulação de estratégias de ensino e, em alguns momentos, passaram a preocupar os professores. Em consequência disso, sentiram necessidade de retomar conteúdos que já haviam sido “encerrados” (em termos de pertinência com relação ao bimestre letivo).

Por meio da competição, os próprios estudantes perceberam que deveriam ter se apropriado de alguns conceitos matemáticos para obterem bom desempenho. Questionaram onde haviam cometido os erros e ainda refletiam sobre eles. Nesse sentido, Muniz (2001) relatou que devemos rever o espaço do erro na construção do pensamento do estudante, uma vez que é a partir do erro que o caminho da aprendizagem se constitui e onde o professor encontrará forte instrumento de reconhecimento das estruturas do pensamento matemático do aluno, uma vez que a aprendizagem é um processo que se vale da constituição do próprio sujeito.

Vale ressaltar que, mesmo com apenas três alunos dentre todos os outros chegando à premiação principal, os resultados dos jogos foram além dos objetivos propostos: os estudantes obtiveram várias aprendizagens mediante as dificuldades enfrentadas, podendo almejar a possibilidade de aperfeiçoar seu desempenho e, com isso, favorecer o seu processo de desenvolvimento humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire (2009) afirmou que, por meio da aprendizagem acadêmica, se dá a integração social e o desenvolvimento dos indivíduos. Além de investir em estratégias diferenciadas para desenvolver os conteúdos, a escola deve possibilitar a compreensão daquilo que é ensinado para que, com isso, possa suscitar o desenvolvimento da autonomia, da independência e da criatividade nos alunos. Essa constatação do autor vem ao encontro das ideias apresentadas neste artigo e se relaciona diretamente com as atividades desenvolvidas durante os Desafios Matemáticos de Nike.

Outro ponto importante de se relatar é sobre a necessidade das interações para o contexto da aprendizagem. Quando colocados em situações em que tiveram que defender os grupos a partir de análises realizadas coletivamente, os estudantes discutiam entre si possibilidades, probabilidades, hipóteses e, assim, garantiam a análise necessária para a elaboração de estratégias de competição, até a concretização das respostas para a resolução das situações-problema propostas. Pôde-se conceber, portanto, que, ao utilizar as práticas lúdicas, na informalidade dos espaços recreativos ou mesmo em sala de aula, o professor possibilitou aos estudantes que interagissem e reconhecessem nos outros suas próprias aprendizagens e limitações.

Cabe aqui refletir ainda sobre o uso de materiais concretos para realização dos cálculos propostos nos Desafios Matemáticos de Nike. Ao manusear diferentes tipos de materiais, especialmente confeccionados para a atividade, os estudantes puderam discutir e definir estratégias de resolução, realizar contagens, testagens, confrontar e validar opiniões, tirar conclusões e construir teorias, conforme postularam Batista e Spinillo (2008). Sendo assim, foi possível notar a importância do contato dos estudantes com os elementos físicos que constituíam os problemas que, até então, não iam além de textos escritos e distantes do universo pessoal de cada um deles.

Além de todas essas questões apresentadas, acredita-se que o ensino de Matemática deve se configurar em um espaço investigativo que favoreça o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e também sociais. Sendo assim, pode-se afirmar a necessidade de promover situações de aprendizagem pelo aluno e de mediação pelo professor, nas quais os estudantes possam desenvolver a autonomia e autorregulação dos próprios processos, permitindo-os identificar as próprias incoerências e alterá-las (MUNIZ, 2009; POLYDORO; AZZI, 2008; RIBEIRO, 2003).

No ensino da Matemática, deve-se estimular a resolução de situações-problema levando em consideração as estratégias próprias dos alunos, respeitando os algoritmos por elas construídos, a partir da experiência que têm e da manipulação de materiais diversos para relacionar o abstrato ao concreto. Daí a importância das situações reais, significativas, próximas do seu dia a dia, vinculadas ao ritmo de aprendizagem das crianças, para que possam construir as próprias aprendizagens pela experiência, por erros e tentativas, utilizando-se de estratégias metacognitivas, sem deixar de contar com os aspectos lúdicos que auxiliarão na construção do conhecimento e na resolução de problemas contextualizados. Diante dessas informações, podemos perceber indicativos para possíveis pesquisas no futuro.

7 REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. M. S. B.; SPINILLO, A. G. Nem todo material concreto é igual: a importância dos referentes na resolução de problemas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 1, p. 13-21, 2008.
- BRANCA, N. A. Resolução de problemas como meta, processo e habilidades básicas. In: KRULIK, S.; REYS, R. E. (Org.). *A resolução de problemas na matemática escolar*. São Paulo: Atual, p. 4-12, 1997.
- BROUGÈRE, G. Lúdico e Educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.
- BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2008.
- DECONTO, N. M. Educação, Arte e Movimento. *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: Eixo integrador: escola como instituição social*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 221 p. Módulo IV, v. 1, 2002.
- FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 276-286, jul. 2009.
- FREITAS, J. L. M. D. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. 3. ed. São Paulo: Educ, 2010.
- KAMII, C. *A criança e o número*. 38. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- LUCKESI, C. C. *Brincar II: brincar e seriedade*. Disponível em: <www.faced.ufba.br>. Acesso em: 27 set. 2016.
- MALUF, A. C. M. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2012.

- MENDONÇA, T. M.; PINTO, S. M.; CARZOLA, I. M.; RIBEIRO, E. As estruturas aditivas nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, [S.L], v. 2, n. 10, p. 219-239, jun. 2007.
- MIRANDA, S. *Oficina de ludicidade na escola*. Campinas: Papirus, 2013.
- MUNIZ, C. A. Educação e Linguagem Matemática. *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: Eixo Integrador: Organização do Trabalho Pedagógico*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 154 p. Módulo I, v. 2, 2001.
- _____. A produção de notações matemáticas e seu significado. In: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. (Org.). *Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 115-143.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. D. S.; PASSOS, P. C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 295 p. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010.
- RIBEIRO, C. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Coleção Psicologia Psicanalítica.

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Sala da Pipa (n. 5)

Moderação: Josinalva Estacio Menezes

22. O lazer no contexto matemático: das recreações matemáticas aos hobbies comuns

Josinalva Estacio Menezes

23. Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a aprendizagem matemática

Virgínia Perpetuo Guimarães Pin; Antônio Villar Marques de Sá

24. A escola e a brincadeira: percepções de crianças sobre os espaços pedagógicos do brincar

Kátia Oliveira da Silva; Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

25. Jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem escolar

Thais Quirino Pereira de Sousa; Maira Vieira Amorim Franco; Virgínia Honorato Buffman Borges; Otilia Maria A. N. A. Dantas

26. Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: a partir de uma prática docente no 4º ano dos anos iniciais

Fabiana Barros de Araújo e Silva; Cleyton Hércules Gontijo

22 O LAZER NO CONTEXTO MATEMÁTICO: DAS RECREAÇÕES MATEMÁTICAS AOS HOBBIES COMUNS

- Josinalva Estacio Menezes, Universidade de Brasília (jomene@bol.com.br)

1 RESUMO

Neste trabalho, buscamos discutir as formas de lazer utilizadas pelos matemáticos desde a antiguidade, com base no trabalho filosófico de Huizinga, até os dias de hoje, a partir de pesquisa empírica feita com professores de universidades brasileiras. Para a revisão de literatura, examinamos também obras sobre literatura matemática. Para a pesquisa empírica, entrevistamos dez professores de cinco universidades de três regiões do Brasil. Os resultados obtidos levavam a concluir que as formas de lazer, embora muitas vezes comuns aos outros indivíduos, está imbuído do trabalho, quando às atividades sugeridas nestes momentos, remetem a conteúdos matemáticos, apresentados de forma recreativa.

Palavras-chave: Recreações matemáticas. Lúdico. Lazer. Matemática. Matemáticos.

2 INTRODUÇÃO

De modo geral, quando mencionamos a palavra matemática e a personagem a ela diretamente relacionada – o matemático, parece existir um senso comum que se manifesta imediatamente apresentando, para a figura citada, conotações de sisudez, excessiva abstração, permanente tensão pela busca da produção do conhecimento perfeito, alienação, enfim, algo fora da realidade dos

“outros mortais”. Quando examinamos, porém, as relações entre os matemáticos nas atividades sociais e a cultura, perpassadas pelos aspectos inerentes ao jogo e ao lúdico, observa-se um fato interessante. Transferidas para o contexto apropriado as formas de lazer dos matemáticos, desde a antiguidade, estão em consonância com as formas de lazer dos outros seres sociais, uma vez que os matemáticos estão inseridos em alguma sociedade, portanto recebe influência direta da cultura da mesma.

3 O LAZER E A CULTURA NA ANTIGUIDADE E AS FORMAS DE EXPRESSÃO DO LAZER NOS MATEMÁTICOS

Em seu estudo *Homo ludens* – o jogo como elemento de cultura, Huizinga (1996) faz uma análise profunda sobre a integração do conceito de jogo no de cultura, procurando determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. Nele, Huizinga busca mostrar, do ponto de vista filosófico – muito mais que psicológico ou antropológico – os elementos lúdicos presentes nas principais atividades de uma sociedade, inseridos na cultura, sendo o ser humano essencialmente “brincante”. Esse pensamento está bem expresso no trecho abaixo transcrito:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de Homo Sapiens. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como Homo faber. Embora faber não seja uma definição do ser humano tão inadequada como sapiens, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de Homo faber, e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 1996).

O que buscaremos verificar, no contexto da matemática, é que, desde a antiguidade, passando pela época do racionalismo, com a produção e publicação das recreações matemáticas, até os dias de hoje, com o desenvolvimento dos jogos matemáticos pedagógicos, os elementos lúdicos discutidos por Huizinga nesta atividade específica, inserida nas culturas em questão, também estão presentes.

As marcas do jogo estão presentes em todas as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana. Uma delas é a linguagem, o que permite ao homem comunicar, ensinar, comandar, distinguir as coisas, defini-las e constata-las, designá-las e elevá-las ao domínio do espírito, o qual salta entre matéria e coisas pensadas. Segundo Huizinga, “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras.” (p. 7). Outra atividade é o mito enquanto transformação ou imaginação do mundo exterior, em processo mais elaborado. “Em todas as caprichosas invenções da

mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. Os cultos aos mitos são feitos de um espírito de puro jogo” (p. 7).

Olhando as características do jogo, temos que é fundamentalmente uma atividade voluntária. Não sendo imposto, costuma ser praticado nas horas de ócio, tornando-se necessidade na medida em que o efeito provocado por ele o transforma numa necessidade, tornando-se dever quando constitui uma função cultural reconhecida, como o culto e o ritual. O jogo é desinteressado, pois, como não pertence à vida comum, situa-se fora do mecanismo de satisfação imediata de necessidades e desejos. O jogo é temporário, limitado no tempo. A quarta característica do jogo é a ordem, já que nele reina uma ordem específica e absoluta; a menor desobediência a esta ordem “estraga” o jogo. O jogo é tenso. Este elemento de tensão e solução é que confere ao jogo certo valor ético, na medida em que são postas em prova as qualidades do jogador, permeia principalmente os jogos de destreza e estratégia, esse último nosso alvo de interesse. O jogo é regrado. Todo jogo tem suas regras, as quais são absolutas e não permitem discussão. Quanto a essa última característica, curiosamente observa-se mais tolerância com o trapaceiro, que finge jogar seriamente, do que com o desmancha-prazeres, o que abandona o jogo por incapacidade ou imposição alheia, o qual não é tolerado, sendo banido do grupo. Na cultura, a observação dessas características é imposição tão séria, que pode, segundo algumas culturas, alterar o curso natural dos fenômenos e impedir o sucesso dos resultados das atividades a ela inerentes, como o resultado de uma colheita condicionada a uma dança executada fielmente por competições sagradas em uma cultura chinesa. A definição de Huizinga, nos parece ser a mais adequada, em vista da abrangência que ela possui:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente

obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (p. 33).

Dizer que a cultura surge, na concepção de Huizinga, desde seus primeiros passos, sob forma de jogo, significa dizer que, em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico, ou seja, que ela se processa segundo as formas e o ambiente do jogo, embora não seja fácil delimitar em que ponto a cultura emerge dele. Essa relação se torna mais evidente nas formas mais elevadas dos jogos sociais, competitivos, pois os jogos solitários dificilmente criam cultura. Por seu caráter antitético, agonístico, se faz constantemente presente na civilização, permitindo que a cultura se desenvolva como jogo e no jogo. O caráter lúdico da competição se faz notar nas características presentes nesta que remontam às do jogo, tais como a tensão, o respeito às regras, a satisfação que a vitória traz.

Várias referências à competição transmitidas pelas tradições ligadas à religião, aos rituais, às guerras mostram, em suas diversas formas, que a importância dela se deve ao seu caráter lúdico. Mais ainda, a competição sugere, em alguns povos, formas tão puras que parece superior a outras, mesmo de civilização mais avançada, o que nos permite reconhecer nas raízes dos rituais sagrados a imperecível necessidade humana de se viver em beleza, somente satisfeita pelo jogo. Seja em forma de luta, seja de demonstração de superioridade econômica ou pessoal, a competição está presente nas formas nas mais diversas e nas mais longínquas.

No contexto matemático, a competição com este sentido também se faz presente.

Em Garbi (1997), é relatada uma série de casos de competição entre matemáticos de várias épocas, choque entre talentos no âmbito das equações algébricas. Estes episódios mostram que os “grandes gênios” também têm suas qualidades, defeitos, paixões, fraquezas e espírito competitivo no sentido de demonstrar

a superioridade intelectual sobre seus colegas de interesse, “cujas essências eram as vaidades e outros sentimentos menos elevados” (p. 30).

É conhecido o episódio sobre Cardano e Tartaglia sobre as equações do terceiro grau, valendo resumi-lo aqui. Girolamo Cardano (Pavia, 1501 – Roma – 1576) era excepcional cientista, também dedicado à astrologia. Protegido do Papa Gregório XIII, teria sido acusado de heresia por haver divulgado o horóscopo de Jesus Cristo; como astrólogo do Vaticano, escreveu um livro louvando a Nero, o grande perseguidor de cristãos do Império Romano. Foi no trabalho intitulado “Liber de ludo Aleae” que introduziu a ideia de probabilidade que se usa modernamente, onde também ensinou como trapacear nos jogos. Definiu-se como desbocado, espião, melancólico, traidor, invejoso, solitário, obscuro, incomparavelmente vicioso e total desprezador da religião. Seu trabalho considerado como o maior legado à álgebra na época foi o ARS MAGNA (Nuremberg-Alemanha, 1545). Esta obra introduziu o conceito de número negativo, no contexto da contabilidade usual da época.

Seu oponente, Nicoló Fontana, apelidado Tartaglia – gago (Bréscia, 1500-1557), teve vida desventurada, pobre, difícil e áspera. Tendo demonstrado seu talento desde a tenra idade, não pode frequentar a escola normalmente e estudou por conta própria, tornando-se professor de ciência em Verona, Vicenza, Bréscia e Veneza. Foi o primeiro, 100 anos antes de Galileu, a realizar cálculos na técnica da artilharia. Consta que cerca de 1.510 Scipione del Ferro encontrou uma forma geral de resolver equações do tipo $x^3 + px + q = 0$, tendo morrido sem publicar sua descoberta. Fior desafiou Tartaglia, o qual aceitou o desafio, sabendo que aquele tinha posse do método do falecido Scipione del Ferro. Não só achou a solução da equação proposta, como ainda achou uma fórmula geral para as equações do tipo $x^3 + px^2 + q = 0$, desconhecida por Fior. Assim, Tartaglia resolveu os problemas propostos por Fior e ainda propôs problemas para o mesmo, o qual

não resolveu nenhum deles. Como nesta época Cardano, que estava escrevendo a *Pratica Arithmeticae*, soube que Tartaglia achara a solução geral para a equação do 3º grau; havia desistido de incluir tal solução no seu trabalho por ter sabido que certo Luca Paccioli haveria dito não haver tal solução, pediu-a a Tartaglia para publicar no seu trabalho. Este, alegando pretender publicá-la negou, e foi duramente ofendido por Cardano. Posteriormente, usando de artimanhas e jurando não divulgar, Cardano convenceu Tartaglia a fazer a antes negada revelação e publicou em 1545, na *Ars Magna*, tendo sido denunciado pela sua vítima. Outros desafios teriam ocorrido, mas a fórmula ficou conhecida como sendo de Cardano. Nesse contexto, a alegria, a satisfação e a emoção de Tartaglia devem ter sido enormes, dadas lembranças de sofrimento e fome passadas na infância, a agressão sofrida pelos inimigos franceses, os esforços para estudar sozinho, as humilhações pelos defeitos físicos, o prazer de ter vencido onde tantos tinham fracassado.

Outra contenda citada por Garbi ocorreu entre Ludovico Ferrari (Bolonha, 1522-1560) discípulo de Cardano e Zuanne de Tonini da Coi. Discípulo de Cardano, oriundo de condições humildes, foi ensinar por conta própria em Milão, e via proteção do Cardeal de Mântova, galgou boas posições, incluindo a de professor de Matemática na Universidade de Bolonha. Zuanne submeteu a Cardano uma questão que envolvia a equação $x^4 + 6x^2 - 60x + 36 = 0$, Ferrari encontrou, junto com a solução para o problema, a solução geral para as equações de quarto grau, método que Cardano também publicou na *Ars Magna*, em continuidade à solução de Tartaglia.

O jogo está fortemente ligado ao conhecimento. É no domínio do próprio espírito humano – o do conhecimento e da sabedoria – que encontramos semelhanças nos costumes agonísticos entre as culturas de forma mais impressionante. A relação do conhecimento com as características do jogo pode ser identificada na seguinte argumentação: o conhecimento é para o homem primitivo uma fonte de poder mágico, pois todo saber é saber

sagrado; esta sabedoria é extotérica capaz de fazer milagre, pois todo conhecimento está ligado à ordem cósmica; esta ordem, decretada por deuses e conservada pelo ritual de preservação da vida e salvação do homem, está salvaguardada no conhecimento das coisas sagradas, seus nomes secretos e na origem do mundo.

Os desafios, os enigmas, as adivinhações são elementos fortemente presentes nos mais conhecidos e preciosos livros do conhecimento. Em algumas culturas, existem concursos de enigmas em que a vida é posta em jogo, como tema principal da mitologia. No caso de uma pergunta enigmática, sua resposta não está necessariamente no uso da reflexão ou do raciocínio lógico. Em princípio, só há uma resposta certa, a qual será encontrada quando se conhecem as regras do jogo, as quais são de ordem gramatical, poética ou ritualística, daí a necessidade de se conhecer essa linguagem especial. Aos enigmas e adivinhações, são atribuídos efeitos mágicos importantes das relações sociais. O conhecimento nesses casos dá uma posição de superioridade ritual independente da condição social na cultura em questão, e todas essas formas de expressão das questões do conhecimento remontam à Matemática.

Aí entram as infinitas recreações matemáticas. Sob diversas formas, várias obras têm sido publicadas a partir do século XVII, com Gaspar de Blachet, Sieur de Méziac (1612), essas recreações, como o próprio nome sugere, eram problemas do âmbito matemático, cujo objetivo era descansar do trabalho matemático, visando ao relaxamento, à diversão. As formas do enunciado e as situações abordadas sugeriam lazer para estes e eram repassados para os demais indivíduos chegando até nós nos dias de hoje.

Poesia e arte também encerram seus elementos lúdicos. Desde a Antiga Grécia, nos âmbitos da competição sagrada, do conhecimento, da sabedoria, dos desafios, existe uma ligação entre a expressão religiosa e filosófica e a expressão poética. A poesia

da antiguidade é enigma, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, profecia, feitiçaria, adivinhação, competição. Nas principais obras religiosas, seus ensinamentos, contos, epopeias e escritas em geral, sua expressão mais pura se apresenta na forma poética. Enquanto função original de fator das culturas primitivas, a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo (sagrado, mas nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento). A poesia de caráter religioso se manifesta no Vates, desde a Antiga Grécia até o próprio jogo de perguntas-respostas em forma de verso, que pode funcionar como armazenamento de conhecimentos úteis. As relações entre poesia, mito e jogo mostram que a função vital da poesia, com seu pleno valor, só é desempenhada plenamente na atividade lúdica da comunidade.

Quanto à arte, em suas diversas manifestações, são identificadas apenas algumas características do jogo. Como esta identificação não é tão claramente delineada quanto as outras formas de atividade, isto é, não é claro até que ponto música, artesanato, artes plásticas, dança, arquitetura identificam o seu caráter lúdico, não nos deteremos neste aspecto.

Repetiremos aqui uma bela Declaração de Amor à Matemática, da autoria de Gildásio Magalhães (IX EBEM, Salvador, 2000):

*Matemática é feminino
É poesia, é arte,
É beleza, é harmonia,
É precisão, se preciso,
É muito perfeita, enfim.
Está no começo de tudo
Não tem início nem fim
Na dança há matemática
Na música ... na cantoria, também
Na simetria das flores,*

*Na natureza ... na fragrância
Na sabedoria, porém,
Há muito mais o que pensar
Do que um simples rimar
Não saberíamos falar
Se não fosse a matemática
Nossos dilemas são lógicos,
Sentimentais, pois não somos máquinas!
Ms de onde vem o valor da mente,
Senão da matemática?
Os infiéis não tiveram infância,
Muito menos poesia.
Desconhecem a matemática
Da beleza... da magia.
MATEMAGIA?
Eu queria era ser mágico
Ser matemático em guerra
Queria ser prático
Brincar de matemagia
Casei-me com uma mulher
Que também é matemática
Amo a ambas a mesma intensidade
Realizo meu sonho de infância
Só não sei (ainda) fazer mágica*

Finalmente, chegamos ao contexto da Filosofia. Na busca das formas lúdicas neste aspecto da cultura, encontramos, no centro do círculo dessa concepção de jogo, a figura do sofista grego¹. O sofista, um prolongamento da figura central da vida cultural da época arcaica, tomou formas de feiticeiro, profeta, vidente, taumaturgo e poeta, melhor designado como Vates. Suas duas funções mais importantes em comum com o antigo chefe cultural foram a

¹ O sofista é aquele que argumenta com sofismas, sendo sofisma um argumento falso ou raciocínio defeituoso intencionalmente feito para induzir em erro.

de exibir seus conhecimentos excepcionais, os mistérios de sua arte e, simultaneamente, derrotar seus rivais nas competições públicas.

A mitologia e a história da Grécia Antiga trazem exemplos e personagens que se vangloriam dos maiores e mais valiosos feitos pela humanidade, sendo o mais frequente a capacidade de responder a qualquer pergunta. O nome dados às proezas dos sofistas é epideixis, que significa exibição, por cujos ensinamentos recebem honorários. Era considerado um verdadeiro jogo apanhar o adversário num conjunto de argumentos, ou então aplicar-lhe um devastador golpe. Apresentar perguntas em forma de dilemas cujas respostas só podiam ser erradas se constituía em ponto de honra, e o caráter lúdico da arte dos sofistas era conhecido deles próprios, a exemplo de Górgias para quem seu Elogio de Helena um jogo, e seu tratado Da Natureza correspondiam a um estudo lúdico.

Foram os sofistas os criadores do meio em que se formou a concepção helênica da educação e da cultura, embora a sabedoria e a ciência dos gregos não eram aprendidas nem produzidas na escola. Após algumas reflexões mais, somos levados ao pensamento de que a Filosofia, como forma de conhecimento polêmica, e como toda forma de conhecimento desse tipo, só pode ser compreendida em termos agonísticos, o que a remete ao jogo.

Voltamos a lembrar que os matemáticos, enquanto integrantes de alguma sociedade, faziam parte do dia a dia e da cultura da mesma. Portanto, as situações relatadas até o momento, desde a Antiguidade, passando pelas recreações, as formas de lazer dos matemáticos, por um lado, são comuns aos outros seres sociais em vista do que já foi comentado; por outro lado, têm seus “apartes” quando apresentam as formas próprias de expressar suas criações. Resta-nos saber do lazer dos matemáticos de hoje.

Entrevistando dez matemáticos de cinco estados de três diferentes regiões do país, indagamos sobre as formas de lazer utilizadas pelos mesmos e de seus colegas de universo

de trabalho/comunidade, buscamos saber a semelhança com as formas de lazer mais comuns conhecidas. Os sujeitos eram de ambos os sexos, com faixa etária dos 25 aos 50 anos, trabalhando em universidades ou escolas de ensino básico.

Nos dias de hoje, em especial no contexto do ensino no Brasil, dado as condições socioeconômicas em geral, e do profissional do ensino em particular, os professores são obrigados a empreender longas e duras jornadas diárias de trabalho, restando poucas horas para o lazer. Assim, pelo que foi analisado, não ocorrem atividades frequentes que envolvam matemática no escasso tempo de lazer dos matemáticos; os argumentos costumam girar em torno do fato que já lidam tanto tempo com a matemática, durante o dia/semana no trabalho, que, nos momentos de lazer e reuniões com amigos, de trabalho ou não, o assunto sobre o qual menos interessa falar é matemática.

Assim, nas horas de lazer, os matemáticos se utilizam de várias opções. Vão a campo de futebol, leem livros sobre literatura nacional ou estrangeira, fazem programas com os familiares, visitam shoppings, vão a shows, recebem os amigos em casa, promovem almoços ou recepções de aniversário, em casa de um dos componentes do grupo ou em um restaurante/barzinho, jogam xadrez ou outros jogos grupais, e assim por diante. Em outras palavras, são atividades comuns da sociedade atual. Essa atitude é razoável, em vista das consequências desagradáveis que o não desligamento do trabalho pode trazer em termos de prejuízo para a saúde.

4 CONCLUSÃO

Do ponto de vista social, estes resultados levam a crer que os matemáticos não parecem se distinguir dos outros profissionais e indivíduos, no que se refere às opções de atividade para as horas de descanso.

5 REFERÊNCIAS

AABOE, A. *Episódios antigos da história da matemática*. Rio de Janeiro: SBM, 1984.

BACHET DE MEZIRIAC, G. *Problèmes plaisant et délectables qui si font par les nombres*. Paris: 1612.

BALL, R. *Récréations mathématiques et problèmes des temps anciens et modernes*. Paris: Librairie Scientifique A. Hermann, 1907. Vol. I, II, III.

BOLT, B. *Divertimentos matemáticos*. Barcelona: Labra, 1974.

BOUCHENY, Gaston. *Curiosités et recreations mathématiques*. Paris: Librairie Larrousse, 1939.

COSTELLO, M. J. *The greatest games of all time*. New York: John Wiley & Soons Inc.

GARBI, G. G. *O romance das equações algébricas*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1997.

GUY, R. K.; WOODDRAW, R. E. The lighter side of mathematics. *Proceedings of the Eugene Strems Memorial Conference of Recreational Mathematics and His History*. The MAA, 1994.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996 (1. ed. 1938).

VÁRIOS. *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

23 JOGOS DE REFLEXÃO PURA COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

- Virgínia Perpetuo Guimarães Pin, Universidade de Brasília (virginia.perg@gmail.com)
- Antônio Villar Marques de Sá, Universidade de Brasília (villar@unb.br)

1 RESUMO

O ambiente escolar deve ser acolhedor, interessante, provocativo e estimulante. Uma forma de desenvolver a aprendizagem matemática e o raciocínio dos alunos da educação infantil e despertar o seu interesse pela aprendizagem é utilizando instrumentos lúdicos e, em especial, os jogos. Os jogos de reflexão pura oferecem diferentes situações e possibilidades que estimulam o pensamento e o raciocínio e são capazes de desenvolver as bases necessárias para a aprendizagem matemática da criança. Dessa forma, esta pesquisa teve o objetivo de analisar o uso dos Jogos de Reflexão Pura na aprendizagem matemática da educação infantil. Sua base foi o desenvolvimento de jogos, observando a relação dos alunos com eles e como isto influencia a sua aprendizagem matemática. Ao final da pesquisa, observou-se um desenvolvimento dos alunos com relação à aprendizagem matemática, concluindo que os Jogos de Reflexão Pura podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem matemática na educação infantil de maneira lúdica.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos de reflexão pura. Aprendizagem matemática.

2 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar deve ser acolhedor, interessante, provocativo e estimulante desde o início. Já na educação infantil, os alunos devem ser provocados para o crescimento cognitivo, mas sem deixar de lado a essência da infância: a diversão e a espontaneidade.

Os jogos são excelente opção de instrumento para promover o desenvolvimento dos alunos de forma prazerosa, despertando o seu gosto pela escola e pelo aprendizagem. Mesmo na etapa da educação infantil, não há necessidade de um jogo abordar um conteúdo específico para promover a aprendizagem. Os Jogos de Reflexão Pura oferecem diferentes situações e possibilidade que estimulam o pensamento e o raciocínio, auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem matemática, além da interação entre os alunos. Acredita-se que estes jogos são capazes de desenvolver bases necessárias para a aprendizagem matemática da criança.

Assim, o presente trabalho é proposto a partir da necessidade de explorar este tipo de jogo e conhecer diferentes materiais que possam auxiliar o desenvolvimento matemático dos alunos da educação infantil. Seu objetivo geral é **analisar o uso dos Jogos de Reflexão Pura na aprendizagem matemática da educação infantil**. São propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Aplicar jogos de reflexão em uma sala de aula de educação infantil;

2. Analisar se o uso de jogos de reflexão pura desperta o espírito lúdico dos alunos;
3. Verificar como o uso de jogos de reflexão pura interfere na aprendizagem matemática;
4. Identificar as estruturas matemáticas estimuladas a partir dos jogos de reflexão pura.

Buscando embasar o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, há a necessidade de estudar os temas centrais: a ludicidade e a aprendizagem.

3 A LUDICIDADE E OS JOGOS DE REFLEXÃO PURA

O conceito de ludicidade é usualmente associado aos jogos e brincadeiras, porém não se restringe a estes. O lúdico é um conceito subjetivo. Não se prende a um objeto, pessoa ou atividade, mas está na relação de cada indivíduo com estes elementos. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 18):

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. O prazer funcional explica porque as atividades são realizadas não apenas como meio para outros fins, mas por si mesmas. O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Dessa forma, a ludicidade pode ser encontrada em qualquer lugar, pois ela não se relaciona ao objeto ou atividade, mas sim ao sentimento que este provoca no indivíduo. A ludicidade desperta o prazer da atividade e faz com que a pessoa deseje repeti-la. Este sentimento, o espírito lúdico, deve ser desenvolvido com relação ao estudo, à aprendizagem.

Um instrumento que pode estimular o espírito lúdico em sala de aula e ser considerado um aliado do professor é o jogo, pois desenvolve a aprendizagem enquanto diverte os alunos.

Piaget (1990) colocou que o jogo é um meio poderoso para a aprendizagem, pois favorece o

intercâmbio entre o pensamento e a realidade, estimula a troca de ideias, a colocação de hipóteses, a experimentação e o teste da realidade, contribuindo no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Muniz (2010), o jogo possibilita à criança manifestar os seus sentimentos e seu pensar, explorar seu meio físico, social e cultural, se comunicar e manter uma relação entre o real e o imaginário.

O jogo deve ser livre e voluntário; a pessoa tem que querer para jogar, deve gostar de jogar. Ele expressa uma fuga da vida real, não se constituindo como realidade, mas sim fantasia. Esta distinção entre jogo e realidade ocorre pelo tempo espaço que ocupa, sendo que o jogo é limitado temporariamente e fisicamente. Esta atividade é composta também de tensão e regras, o que o torna capaz de absorver totalmente o jogador. (HUIZINGA, 2007).

Caillois (apud MUNIZ, 2010) propôs elementos necessários para que uma atividade seja considerada um jogo. São eles: ser livre, improdutiva, regrada, simuladora da realidade e ter tempo e espaço próprios. Com relação às pesquisas de Caillois e Brougère, Muniz (2010) elencou outros elementos: conter regras, jogadores, base simbólica e enfrentamento de riscos.

No desenvolvimento desta pesquisa, serão utilizados jogos classificados como Jogos de Reflexão Pura. Este tipo de jogo pode ser classificado, de acordo com Spada (2009), como jogo matemático, de modo que suas regras se confundem com as regras formais da matemática. De acordo com Muniz (2010), os Jogos de Reflexão Pura foram criados sobre estruturas lógico-matemáticas e, por causa dessa relação, são considerados altamente criativos. Apesar de se relacionar com a matemática, tais jogos não apresentam um conteúdo específico, relacionando-se por meio de competências transversais à aprendizagem matemática.

Este tipo de jogo pode ser trabalhado com diferentes faixas etárias, e suas bases permanecem similares, não havendo distinção entre o jogo proposto para o adulto e para a

criança. Assim, no decorrer da atividade, são exigidas as mesmas estruturas matemáticas de qualquer participante. O jogo do adulto e da criança são distintos apenas por sua complexidade, mas proporcionam o mesmo desenvolvimento (MUNIZ, 2010).

A partir das leituras de Mezzaroba (2009), Muniz (2010) e Spada (2009), pode-se elencar alguns quesitos necessários para que uma atividade seja considerada um Jogo de Reflexão Pura. São eles: desenvolver estruturas matemáticas; não apresentar conteúdo específico; promover a competição entre dois jogadores ou duas equipes; não apresentar o aspecto do azar.

Assim, compreende-se que os jogos de reflexão pura são um tipo de jogos de estratégia construídos sobre bases matemáticas, mas que não apresentam um conteúdo matemático específico. Estes promovem a competição entre dois adversários e seu desenvolvimento não conta com o fator sorte, de modo que o planejamento do jogador é essencial para vencê-lo.

Estes jogos favorecem o desenvolvimento do raciocínio abstrato e lógico, o que auxiliará na aprendizagem matemática. Além disso, carrega as características dos jogos de competição e de estratégia. Por ser um jogo de competição, também possibilita ao jogador lidar com a perda, com a frustração. Como jogo de estratégia, de acordo com Cunha e Nascimento (2005), mobilizam e desenvolvem a atenção e a concentração, além de favorecer a organização e domínio das relações de espaço e tempo, pois o jogador deve planejar o que fazer a cada momento, aguardando o tempo certo da jogada.

4 APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Antes mesmo de a criança ser inserida ao convívio escolar, ela já tem acesso a uma grande quantidade de informação no ambiente em que vive. Ela está em contato diariamente com instrumentos que utilizam e reproduzem

a linguagem matemática. Por meio de músicas, de programas de televisão, jogos e brincadeiras, a criança aprende a recitar os números, além disso, é estimulada pela família a contar e pode observar as pessoas a sua volta utilizando a contagem e operações matemáticas a todo o momento. Quando chegam à escola, os professores estimulam a criança a reproduzir este conhecimento, acreditando que ela já está avançada em relação à matemática, mas não necessariamente este aluno apresenta as estruturas básicas para o desenvolvimento matemático.

É, então, importante tornar o aluno numerizado. Isto significa ser capaz de refletir matematicamente sobre todo tipo de situações. Para que isso seja possível, é preciso:

conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizaremos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática (NUNES; BRYANT, 2009, p. 31).

O desenvolvimento do conceito de número é, segundo a teoria de Piaget (1979; NUNES; BRYANT, 2009; KAMII, 2012), a base para a aprendizagem matemática. Segundo Kamii (2012, p. 18), “o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo”, sendo que ele não pode ser ensinado para o aluno, que tem que o construir sozinho.

De acordo com Piaget (1979) para que o indivíduo se desenvolva matematicamente, é necessário aprender algumas estruturas lógico-matemáticas. Estas não são ensinadas ou transmitidas à criança pela família ou escola, devem ser desenvolvidas pelo aluno (PIAGET, 1979).

Para a aquisição dessas estruturas, desenvolvendo assim a aprendizagem matemática, as crianças devem obedecer a

alguns princípios lógicos. Esses conceitos são descritos a seguir conforme apresentados nos estudos de Kamii (2012), Nunes e Bryant (1997) e Piaget (1979).

Um desses princípios é a natureza ordinal do número; isso significa compreender que a sequência numérica é ordenada seguindo a grandeza dos números, e, sendo assim, 3 é mais do que 2 e 2 mais do que 1, por exemplo. Também é preciso compreender que não importa a ordem na qual os objetos são contados, o número final será o mesmo.

De acordo com os autores estudados, outra regra lógica básica é a da transitividade. A transitividade seria a compreensão de que se um número A é maior do que outro, B, sendo B maior C, então o número A deve, obrigatoriamente, ser maior do que C.

O principal princípio lógico-matemático proposto por Piaget foi a conservação. Para os autores, compreender conservação significa saber que o número de um conjunto de objetos apenas poderá ser alterado por operações matemáticas, tais como adição e subtração, verificando que as outras mudanças, como modificações nos elementos e arranjo espacial, serão irrelevantes.

O aluno que não compreende essas regras lógicas não desenvolve o conceito de número, não sendo capaz de assimilar a lógica da adição e da subtração. Assim, a criança poderá até ser capaz de realizar operações simples com facilidade, mas não compreenderá o que está fazendo, o que dificultará sua relação com a matemática.

Os Jogos de Reflexão Pura podem auxiliar no desenvolvimento do conceito de número na educação infantil, influenciando na aprendizagem matemática. Com seu uso, é possível desenvolver o pensamento lógico, a reflexão, a atenção, a discriminação visual, a estratégia, a classificação, a comparação, a memória, o pareamento e a contagem. Trabalhando estas habilidades, será possível estimular o pensamento dos alunos e auxiliá-los a fazer relações entre objetos e resolver situações problemas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RELATO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com uma turma de 2º período da educação infantil composta por alunos com, aproximadamente, 5 anos de idade de uma escola pública da cidade de Sobradinho, Distrito Federal. A turma selecionada para a pesquisa continha 14 alunos regulares, sendo uma turma de inclusão. Havia 8 meninas e 6 meninos, dentre estes, um aluno com necessidades educacionais especiais (Anee). Trata-se de uma dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor (PIN, 2016).

Como a pesquisa se baseou no trabalho com um grupo de alunos, lidando diretamente com eles e observando suas concepções e seu desenvolvimento, ela enquadra-se na abordagem qualitativa. Esta abordagem refere-se à aquisição dos dados por meio do contato do pesquisador com a realidade estudada, sendo que é dada mais importância ao processo do que ao produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)..

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 59), a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo, portanto não há como produzir uma pesquisa totalmente objetiva, este “não é um relator passivo, mas sim um agente ativo na construção do mundo”. Assim, a pesquisa foi realizada a partir da ação do pesquisador e provocando reflexão também sobre seu trabalho, não apenas sobre as ações dos sujeitos. Dessa forma, apresenta características da metodologia da pesquisa-ação. Segundo Barbier (2007, p. 21), a pesquisa-ação é a “ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago do seu local de investimento”. O mesmo autor cita que a pesquisa-ação tem o objetivo de servir de instrumento de mudança social. O processo de pesquisa deve então levar o pesquisador e os sujeitos a uma reflexão tal que consiga provocar mudança em sua prática.

Para coleta de dados e produção de informação da pesquisa, foram selecionadas como instrumentos a observação e a análise das atividades desenvolvidas. Foram propostos jogos e atividades de avaliação aos alunos, sendo observado como reagiam e realizavam a estas. Todas as sessões com os alunos foram registradas em vídeo e em um diário de bordo.

No primeiro contato da pesquisadora com os alunos, foi realizada uma avaliação individual, observando o desenvolvimento com relação à aprendizagem matemática. A avaliação foi realizada utilizando recursos lúdicos e baseada em conceitos e estruturas matemáticas que se pretendia desenvolver com os Jogos de Reflexão Pura e que são esperados para uma turma de 2º período da educação infantil. Foram utilizados três instrumentos: um trecho da avaliação das competências e dificuldades conceituais sobre número, elaborada pelo grupo Címete; um quebra-cabeças; e um jogo para localizar imagens escondidas. Os mesmos foram reaplicados ao final da pesquisa para uma reavaliação dos sujeitos.

Após a avaliação inicial, foi proposto um trabalho com os alunos utilizando os jogos, que ocorreu pelo período de três meses letivos situados no primeiro semestre do ano de 2016. A pesquisadora trabalhou os jogos com os alunos na frequência de duas vezes por semana, sendo que cada encontro tinha a duração de aproximadamente uma hora.

Foram selecionados quatro jogos que se adequassem às características dos Jogos de Reflexão Pura: Jogo da Velha, Jogo da Memória, Cara a Cara, Mancala e Pontinhos. Estes foram analisados pela pesquisadora que os reformulou, adaptou e confeccionou para se adequar à faixa etária escolhida. Para cada jogo, foi confeccionada uma versão em tamanho grande e sete versões menores. Cada jogo foi trabalhado por cinco aulas, sendo que na primeira eram apresentadas as regras e toda a turma jogava ao mesmo tempo, dividindo-se a turma em duas equipes. A turma foi dividida em equipes de meninos e de meninas, conforme o proposto pelos alunos. Nas aulas

seguintes, o jogo em versão grande era utilizado para relembrar as regras antes da distribuição das versões menores para que os alunos jogassem em duplas, interagindo com os colegas de maneira autônoma.

Ao final da pesquisa, os alunos foram novamente avaliados individualmente, reutilizando os elementos propostos na avaliação inicial.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 APLICAÇÃO DOS JOGOS

Esta análise baseia-se nos conceitos e estruturas que se esperava desenvolver com o uso dos Jogos de Reflexão Pura, destacando em que momentos foi possível perceber esse desenvolvimento, bem como na presença do aspecto lúdico no decorrer das aulas.

Um ponto central desta pesquisa foi a utilização de recursos lúdicos. Assim, é necessário analisar se os Jogos de Reflexão Pura podem ser considerados dessa forma. A pesquisadora foi recebida pelos alunos com muito entusiasmo, o que se manteve no decorrer de toda a pesquisa. A mesma relação era percebida ao se tratar dos jogos. A proposta inicial era deixar os alunos à vontade para interagir com os jogos e em poucos momentos ou alunos se recusaram a fazê-lo, apenas dois alunos em momentos específicos se recusaram a jogar, mas retomaram as atividades na aula seguinte. Na maioria das aulas, as crianças discutiam para ser o primeiro jogador e reclamavam quando a pesquisadora pedia para recolher os materiais.

Os alunos demonstraram uma boa relação com os jogos individuais também, sendo que sempre que um jogo era anunciado os alunos cobravam a versão reduzida e gostavam de jogar com os colegas.

Com base nas observações das relações dos alunos com os jogos propostos e suas reações, fica claro que os Jogos de Reflexão Pura foram capazes de despertar o espírito lúdico nos alunos do 2º período da educação

infantil. Os alunos não foram obrigados a jogar pela pesquisadora, mas todos se mostraram ansiosos para o início das aulas e houve poucas incidências de alunos que se recusaram a participar, demonstrando a espontaneidade, essencial para os jogos e para a ludicidade. O prazer pela repetição também é percebido, pois os alunos jogavam repetidas vezes e em diversos momentos pediam para a aula prosseguir.

Esta pesquisa considera que, com os Jogos de Reflexão Pura, é possível desenvolver diferentes habilidades importantes para a aprendizagem e, em especial, para a aprendizagem matemática. Como relatado anteriormente, com os jogos propostos esperava-se desenvolver o pensamento lógico, a reflexão, a atenção, a discriminação visual, a estratégia, a comparação, a memória, o pareamento e a contagem.

O pensamento lógico é claro no desenvolvimento dos jogos. Tal habilidade era percebida inicialmente quando os alunos decidiam onde ou como realizariam a jogada com base na situação do jogo no momento. Os alunos precisavam observar as jogadas já realizadas pelo oponente para decidir onde deveriam fazê-la. Nas primeiras partidas, estas eram realizadas de forma aleatória, o que não configura pensamento lógico, porém as jogadas evoluíam com o desenvolvimento das aulas, de modo que, diversas vezes, os alunos trocavam a posição de suas peças antes de encerrar um movimento ou pensavam por um tempo antes de jogar. Em alguns momentos, os alunos foram capazes de antecipar as jogadas a partir da observação do jogo.

A reflexão, compreendida nesta pesquisa como pensar sobre um fato ou atividade, também é muito estimulada pelo uso dos jogos. No jogo Cara a Cara, a reflexão era notada quando os alunos criavam as perguntas para descobrir qual era o personagem selecionado pelo colega. As crianças precisavam refletir sobre os personagens dispostos para criar uma questão, habilidade que também evoluiu com as aulas.

Fica claro o desenvolvimento da atenção dos alunos quando se observa o comportamento com relação aos jogos no decorrer da pesquisa. Inicialmente, os alunos eram agitados e não conseguiam se acalmar para ouvir a explicação. Conforme as aulas passaram, os alunos se demonstraram cada vez menos agitados e atentos à fala da professora para compreender as regras propostas.

A discriminação visual tem seu desenvolvimento identificado com mais clareza no jogo da Memória, uma vez que, para formar os pares, os alunos necessitam reconhecer as imagens dispostas, e no Cara a Cara onde os alunos analisavam detalhes dos personagens para criação de uma pergunta ou exclusão de um componente com base na resposta do adversário. O Jogo da Velha também demonstrou o desenvolvimento desta habilidade. No início da sua aplicação, os alunos não percebiam a formação da linha na diagonal. Após o desenvolvimento das aulas, as crianças já se mostravam capazes de identificá-las, percebendo qual era a equipe vencedora e sendo capazes inclusive de atrapalhar a outra equipe na formação.

A estratégia pode parecer um conceito complexo para a educação infantil, mas pode ser percebida quando as crianças tomavam decisões conscientes para vencer os jogos. No Jogo da Velha, os alunos faziam jogadas para atrapalhar o adversário a vencer, o impedindo de completar a linha. A criação de perguntas para o jogo Cara a Cara também se constitui como uma estratégia, já que eles precisavam criar as questões para excluir os personagens.

A classificação é percebida para além da aplicação dos jogos, uma vez que a divisão da turma em equipes já configura uma forma de classificação, pois foi realizada seguindo um critério preestabelecido selecionado pelos alunos, a divisão entre meninos e meninas. Esta habilidade também foi desenvolvida por meio de alguns jogos, como o Cara a Cara em que o aluno excluía os personagens a partir de um critério estabelecido por ele por meio de uma pergunta e confirmado ou refutado pela resposta do colega.

Os alunos puderam exercitar a comparação por meio da verificação dos pontos marcados pelas equipes ou participantes durante os jogos. Nos jogos da Memória e Pontinhos, assim como nos demais, os alunos comparavam os pontos ganhos para determinar o vencedor. Em todos os jogos mencionados, a comparação poderia ser baseada na contagem ou apenas com base na percepção visual. No jogo de memória, em alguns casos, os alunos comparavam a altura dos montinhos de cartas coletados. Já no Pontinhos, em algumas partidas, a diferença de pontuação era tão grande que podia ser percebida com clareza.

A memória era claramente mais presente no Jogo da Memória, sendo fácil perceber o desenvolvimento dos alunos neste. Na primeira partida jogando com toda a turma, quase todos os alunos jogaram mais de uma vez. Já na segunda partida, não foi possível todos os alunos jogarem, pois eles foram capazes de encontrar os pares com mais facilidade. Na segunda aula, todos os alunos foram capazes de encontrar algum par durante o jogo, demonstrando o desenvolvimento de toda a turma. Além do referido jogo, a memória também é trabalhada e desenvolvida por meio das regras do jogo, sendo que os alunos aprenderam as regras e eram capazes de replicá-las e até de ensiná-las aos demais colegas.

O pareamento foi desenvolvido em dois momentos. Com mais clareza, é possível percebê-lo no jogo da memória, pois a dinâmica do jogo já exige a formação dos pares de imagens semelhantes. Porém esta habilidade foi trabalhada com mais frequência na aplicação dos jogos em versão menor, quando os alunos necessitavam de formavam duplas para jogar, compondo um pareamento entre os estudantes.

A contagem não estava incluída no foco inicial da pesquisa, que buscava desenvolver jogos e atividades sem focar o desenvolvimento de conteúdos matemáticos, mas sim focando em desenvolver habilidades para aprendizagem

matemática. Porém a contagem foi amplamente trabalhada no decorrer das aulas. Pode-se notar este desenvolvimento por meio da contagem das cartas ganhas no jogo da Memória e dos pontos feitos no jogo Pontinhos. A distribuição das sementes no jogo Mancala, bem como a contagem das sementes coletadas ao final, também estimula essa habilidade, apesar de este jogo não ter sido trabalhado por muitas aulas. Por fim, a contagem esteve presente em todas as aulas, quando os pontos das equipes ou dos jogadores eram computados.

6.2 AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS

A avaliação inicial foi realizada em três dias distintos e seguindo a ordem: avaliação do conceito de número do grupo Cimate (FÁVERO, 2012), quebra-cabeças e imagem para encontrar figuras escondidas. A avaliação final seguiu a mesma sequência.

Na avaliação do conceito de número, foram dispostos três animais de pelúcia, um urso, um elefante e uma ovelha e entregue para cada animal uma quantidade de fichas. Posteriormente, foram realizadas duas questões. A primeira questionava qual dos animais tinha mais fichas. Esta foi respondida corretamente por todos os alunos, que não necessitaram de intervenção. A questão seguinte, que solicitava que os alunos deixassem todos os animais com a mesma quantidade de elementos, poderia ser respondida de duas maneiras, utilizando mais fichas disponibilizadas pela pesquisadora ou reorganizando aquelas que já estavam dispostas na mesa. Esta questão foi respondida corretamente por nove alunos, sendo que destes três alunos conseguiram respondê-la apenas de uma maneira e seis apresentaram duas respostas distintas. Cinco alunos não foram capazes de encontrar nenhuma solução para o desafio. Entre os alunos, apenas cinco não necessitaram de intervenção da pesquisadora, que precisou mediar a questão para os demais nove alunos.

Na reaplicação da avaliação do conceito de número ao final, novamente todos os alunos foram capazes de identificar qual dos animais havia recebido mais fichas. Com relação à segunda questão, para deixar todos os bichos com a mesma quantidade de fichas, apenas um aluno não conseguiu responder corretamente, sendo que 13 alunos foram capazes de encontrar solução para o problema proposto. Destes, um encontrou apenas uma solução e 12 alunos encontraram duas soluções. Entre os 14 alunos, apenas três necessitaram de intervenção, sendo que os outros 11 responderam de maneira autônoma.

A atividade do quebra-cabeças era composta por um triângulo e um quadrado, sendo que haviam três soluções possíveis para o quadrado e duas para o triângulo. Na avaliação inicial, todos os alunos conseguiram montar pelo menos uma das figuras, sendo que um aluno montou apenas o quadrado uma vez. Dois alunos conseguiram montar a imagem inteira, mas apenas uma vez. Oito alunos montaram o quadrado duas vezes e o triângulo uma vez. Por fim, dois alunos montaram tanto o triângulo quanto o quadrado duas vezes. Os alunos não apresentaram dificuldade ao encontrar a primeira solução para o quebra-cabeça, apesar de poucos terem conseguido montar as partes novamente.

Com a repetição do quebra-cabeças, todos os alunos se demonstraram capazes de montar as duas partes, triângulo e quadrado, pelo menos uma vez. Entre os 14 alunos, três montaram as duas partes apenas uma vez cada, oito encontraram a solução para o quadrado duas vezes e para o triângulo uma vez, um aluno montou as duas partes duas vezes e dois alunos montaram o triângulo duas vezes e o quadrado três, todas as opções possíveis.

A última avaliação era feita utilizando uma imagem e solicitando que os alunos encontrassem seis figuras específicas. Dos 14 alunos, apenas três foram capazes de indicar corretamente todas as figuras solicitadas. 10 alunos encontraram apenas 5 imagens, sendo que todos confundiram a mesma imagem. Um aluno indicou corretamente apenas três imagens.

A imagem foi apresentada novamente aos alunos. Dessa vez, todos os alunos conseguiram encontrar pelo menos cinco imagens, sendo que todos confundiram a mesma imagem da avaliação inicial. Oito alunos foram capazes de encontrar todas as imagens propostas.

A análise e a comparação dos resultados das avaliações individuais inicial e final confirmam o que foi percebido pela observação no decorrer da aplicação dos jogos, que houve desenvolvimento dos alunos com relação às habilidades mencionadas, o que contribui para a aprendizagem matemática.

7 CONCLUSÕES

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a reflexão sobre questões importantes envolvendo a aprendizagem dos alunos, em especial a aprendizagem matemática na educação infantil. Os conceitos de ludicidade e de Jogos de Reflexão Pura foram trabalhados e relacionados à aprendizagem matemática na educação infantil, observando-se e concluindo-se que os Jogos de Reflexão Pura poderiam desenvolver, de forma lúdica, diversas habilidades e estruturas essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem matemática.

Partiu-se então para a escolha dos jogos, o que se constituiu como uma difícil tarefa, visto que há poucas opções de jogos voltados para a faixa etária selecionada na pesquisa e, dentre estes, uma parcela ainda menor atende às características necessárias para ser considerado um Jogo de Reflexão Pura. Houve necessidade de selecionar jogos destinados para crianças maiores ou adultos e adaptá-los para os alunos da educação infantil.

A pesquisa foi realizada com uma turma composta por 14 alunos, sendo que, no decorrer desta, a pesquisadora pode contar com o apoio da professora e, em diversas aulas, da auxiliar de turma, mas ficou claro que a quantidade de alunos é determinante para a dinâmica em sala. Apesar de estar com uma turma reduzida, com a agitação

natural dos alunos foi difícil acompanhar todas as crianças quando o jogo em duplas era distribuído. Para contornar a dificuldade de acompanhar os alunos enquanto jogavam em duplas, a pesquisadora decidiu utilizar o jogo com toda a turma por mais tempo a cada aula. Nestes momentos, era possível observar o modo como cada criança jogava e intervir quando necessário. Os momentos de jogos em duplas foram utilizados para observar como os alunos agiam autonomamente e planejar a intervenção da aula seguinte, que era aplicada quando os alunos estavam jogando em equipes, com toda a turma reunida. Para que o jogo flua bem em sala esta é uma dinâmica que pode ser reaplicada.

A partir das observações, foi possível perceber que os alunos demonstravam gosto pelos jogos e pelas aulas. Também era claro o desejo de repetição dos jogos, visto que os alunos comemoravam quando a pesquisadora chegava e cobraram a continuidade do projeto após o seu término. Estes fatos demonstram que foi possível alcançar a ludicidade em sala utilizando os Jogos de Reflexão Pura, pois se considerou que a ideia de ludicidade está relacionada ao prazer que a atividade proporciona e ao desejo de repeti-la.

Também foi possível verificar a interferência do uso dos Jogos de Reflexão Pura na aprendizagem matemática, pelo desenvolvimento de diferentes habilidades. Este desenvolvimento foi observado diariamente quando os jogos eram aplicados e pode ser confirmado com a aplicação e reaplicação da avaliação individual dos alunos. Ao final da pesquisa, os alunos se demonstravam muito mais atentos e refletiam mais sobre suas atividades, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático. Foi possível analisar a relação do desenvolvimento matemático dos alunos com a aplicação dos jogos, uma vez que os alunos também evoluíram em sua postura como jogadores.

Por fim, este trabalho foi capaz de demonstrar, não apenas a importância de se trabalhar com a ludicidade em sala de aula, destacando que o

aspecto lúdico atraía os alunos para a atividade e fazia com que eles desejassem repeti-la, ampliando assim o seu desenvolvimento, mas que é possível alcançar o espírito lúdico com o tipo de jogo escolhido. Concluiu-se também que os Jogos de Reflexão Pura podem contribuir com a aprendizagem matemática dos alunos da Educação Infantil de forma lúdica e significativa.

8 REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva; NASCIMENTO, Sandra Kraft do. *Brincando aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FÁVERO, Maria Helena. *Avaliação das competências e dificuldades conceituais sobre número*. Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Trad.: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 39. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos: o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEZZARROBA, Cristiane Dorst. *Problemas de lógica como motivadores no fazer matemática no sexto ano*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. *O estruturalismo*. Trad.: Moacir Renato de Amorim. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad.: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIN, Virgínia Perpetuo Guimarães. *Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a promoção da aprendizagem matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SPADA, Arlene Buzatto Delabary. *A construção de jogos de regras na formação dos professores de matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

24 A ESCOLA E A BRINCADEIRA: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DO BRINCAR

- Kátia Oliveira da Silva, Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal (katiaoliveiradasilva1983@gmail.com)
- Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal (deborasalesvieira@uol.com.br)

1 RESUMO

A infância é marcada pelo desejo permanente de brincar e as atividades lúdicas permeiam esta etapa da vida e colaboram para os processos de imaginação, criação, aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e emocionalidade. O presente artigo pretende analisar as percepções de crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental sobre os espaços pedagógicos do brincar. O referencial teórico encontra-se pautado nos conceitos de aprendizagem e imaginação em Vigotski (2003, 2009) e brinquedo e brincadeira em Brougère (2004). O aporte metodológico fundamenta-se na pesquisa-ação existencial de Barbier (2007). A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, com um grupo de 26 crianças, com idades entre 6 e 7 anos. Os instrumentos utilizados foram: contação de histórias, rodas de conversa e registros pictóricos. As falas das crianças evidenciaram a relação entre a brincadeira e a aprendizagem e como o brincar proporcionou o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Infância.

2 POR UMA APRENDIZAGEM LÚDICA

A infância é marcada pelo desejo permanente de brincar. As atividades lúdicas permeiam esta etapa da vida do ser humano. Além de serem prazerosas, colaboram para o processo de imaginação, criação, recriação, aprendizagem, desenvolvimento, pensamento, linguagem e organização da emocionalidade. Ao brincar, as crianças interagem com seus pares, estreitam laços afetivos e aprendem a conviver em grupos, respeitando suas especificidades e colaborando para o crescimento conjunto. Ali deixam e recebem suas impressões.

A escola, como espaço privilegiado do brincar, favorece o desenvolvimento da criança em sua pluralidade de aspectos, compreendendo-a como sujeito brincante ao apresentar um trabalho pedagógico comprometido com a ludicidade. As brincadeiras não podem sair das instituições educativas para dar espaço aos processos de alfabetização e letramento. O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) traz, em suas diretrizes, a tríade alfabetização, letramento e ludicidade. Todavia esta proposta pedagógica ainda não se tornou uma realidade concreta nos espaços escolares e a ludicidade, por muitas vezes, se encontra marginalizada em detrimento das outras duas, retirando o protagonismo das crianças.

A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 1990, p. 41).

Inserir a brincadeira e o brinquedo no cotidiano é uma forma de respeitar os direitos das crianças e sua integralidade. A construção do conhecimento pelo viés da ludicidade ocorre de forma significativa; se a aprendizagem só ganha sentido quando ocorre de forma ativa na vida dos sujeitos em situações reais de uso, esta terá maior significado quando se inserir no cotidiano das crianças que constantemente estão nos contextos das brincadeiras e das situações imaginárias. A preocupação em organizar estes espaços é importante para uma educação de qualidade que compreende a criança como sujeitos de pensamento, linguagem e emoção. Nesse contexto, o olhar voltado para a educação requer a unidade entre aprendizagem/brincadeira.

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos. Portanto, o professor tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota

os alunos de conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que age sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Os processos educativos desenvolvidos dentro das instituições necessitam privilegiar as ações das crianças, evidenciando as características da infância. Neste cenário, a criança é a protagonista e o olhar direcionado aos seus anseios e centro de interesses perpassa o planejamento e a teoria e tornam-se uma ação viva dentro desses espaços. Ao professor cabe o papel de organizador do ambiente que busca propor situações para que as crianças se desenvolvam e vivenciem novas experiências, sem desconsiderar as unidades afeto-intelecto e aprendizagem-ludicidade.

3 PENSANDO E REPENSANDO A PRÁXIS: PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca de analisar as percepções de crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental sobre os espaços pedagógicos do brincar, optou-se pelo uso da pesquisa-ação existencial proposta por Barbier que nos permite compreender a prática dos diversos grupos sociais por meio da sua própria expressão.

A pesquisa-ação existencial (P-AE) é, sem dúvida, levada a favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo de maturação e o instante da descoberta (BARBIER, 2007, p. 73).

Nesta perspectiva o cotidiano ganha visibilidade e oportuniza pensar e repensar a práxis dos sujeitos envolvidos, possibilitando ações transformadoras. Para Barbier (2007):

[...] a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão, iniciadores da mudança programada. A produção de conhecimento pode ser independente e distinta do progresso social (BARBIER, 2007, p. 53).

A pesquisa-ação busca preencher o hiato entre a teoria e a prática, levando-nos à reflexão e transformação da mesma. A pesquisa nesta matriz não é um fim em si mesma, mas um instrumento que permite repensar o habitual e propor alterações, extinções ou a continuidade de ações exitosas.

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição pública do Distrito Federal que atende crianças da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Participaram 26 crianças, sendo 16 meninos e 10 meninas do 1º ano do ensino fundamental entre 6 e 7 anos de idade. Os nomes citados são fictícios e foram escolhas dos próprios sujeitos ao término das oficinas por questões éticas.

A pesquisa apresentou o formato de oficinas e buscou-se privilegiar algumas atividades lúdicas que fazem parte do cotidiano das crianças, respeitando as singularidades da infância. Nesse âmbito, foram realizadas duas oficinas para a construção dos dados empíricos.

O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (BARBIER, 2007, p. 56).

Nesse cenário, optou-se pelos seguintes instrumentos: contação de história, roda de conversa e registro pictórico, contribuindo assim para a expressão e produção da totalidade dos sujeitos envolvidos no processo e levando-nos a percepção dos seus olhares sobre a realidade.

A pesquisa-ação propicia o envolvimento afetivo entre pesquisador e pesquisado, no presente contexto entre professora e crianças, estabelecendo maior aproximação e um processo colaborativo que já teve sua construção iniciada. Barbier (2007) ressaltou que:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2007, p. 19).

Nos moldes da pesquisa-ação, o pesquisador e os pesquisados construíram mutuamente os dados e reflexões, mas, para tanto, se fez necessária uma escuta sensível sobre a expressão dos sujeitos e um olhar atento sobre as suas singularidades, levando-os a se perceberem como participantes e construtores do processo. Nessa conjuntura, as crianças foram as mais indicadas para falarem sobre as suas percepções em relação aos espaços pedagógicos do brincar, evidenciaram suas potencialidades e fragilidades e colaboraram

para tornar a prática na instituição educativa mais adequada as suas necessidades.

4 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA

A roda de conversa é um instrumento complexo, nela existe uma construção coletiva de aspectos diversos que evidenciam as constituições subjetivas de cada sujeito que dela participa, é um momento que requer um olhar e uma escuta respeitosa para as expressões sociais e culturais dos sujeitos. Nesse espaço, as crianças são livres para falarem ou se calarem diante da temática que está sendo abordada.

Durante a roda de conversa, as crianças foram questionadas sobre os espaços pedagógicos do brincar. Vejamos:

1. Pesquisadora: Eu quero que vocês pensem nos vários espaços que temos aqui na escola e também nas atividades e brincadeiras que fazemos. Vocês acreditam que estão aprendendo?

2. Jonas: A gente aprende brincando e estudando.

3. Pesquisadora: E como se aprende brincando?

4. Jonas: Quando a gente tá brincando, tá se desenvolvendo. A gente faz o bingo e aprende os sons e as palavras. E é legal brincar, a gente aprende com os dois.

5. Guto: Aqui a gente brinca de brinquedo todos os dias.

6. Iane: Igual quando a gente tá brincando de comidinha ou quando a gente faz comidinha de verdade. A gente vai para casa e faz com a mãe ou com o pai que sabe. E quando a gente brinca na casinha ou traz brinquedo de casa.

7. Pesquisadora: E você aprende com estes momentos?

8. Iane: Com ele, com a aula de receita e com várias brincadeiras. Por que copiar só deixa a mão doendo e tem dia que a gente não faz tarefa e aprendeu um monte de coisas.

9. Janaína: Como o meu sonho é ter uma biblioteca, pra mim eu tenho que aprender a ler e a escrever. E quando eu for adulta eu vou construir uma biblioteca, por que eu gosto muito de livros. E enquanto eu não sei ler, eu fico vendo as imagens dos livros e imaginando o que vai acontecer.

10. Pesquisadora: Você não sabe ler?

11. Janaína: Já sei algumas coisas, aí eu vou tentando juntar, até que uma hora eu consigo. Eu gosto mais da hora da história, você mostra a imagem e eu fico pensando e aí antes de você falar outra coisa eu já consigo ler. Aí eu imagino na minha cabeça. Mas quando você escreve um pedaço da história no quadro eu consigo ler, por que a letra é diferente.

12. Simone: Eu gosto da história do pátio, por que parece de verdade. Eu gostei da galinha.

13. Pesquisadora: Por que da galinha?

14. Simone: Por que eu gosto de você e você era a galinha e nos ensinou que temos que dividir as coisas e depois nós fizemos o bolo e todo mundo dividiu.

15. Túlio: Ou tia, eu gosto de desenhar e montar e brincar de massinha e eu amo a aula de comidinha, por que teve um dia que a gente fez o bolo de cenoura com chocolate, eu que escolhi, eu fiquei feliz e achei que eu era importante.

16. Pesquisadora: Importante?

17. Túlio: Pensei que você tava enganando a gente, mas não tava e meu nome é quase o último e a gente fez a minha receita.

18. Marcos: É muito importante você brincar em todos os grupinhos. Aí você vai aprendendo coisas que pode fazer.

19. Pesquisadora: Coisas?

20. Marcos: Eu, eu quando crescer vou querer ser um construtor. Aí eu vou ter que brincar na construção e aprender a fazer coisas. Por isso que tem ir para todos os grupinhos, por que antes eu só queria ir para as miniaturas.

21. Kaio: Brincar é importante por que ajuda o ‘cérebro’ a ficar mais esperto e ajuda a fazer novos amigos.

O Jonas afirma que aprendemos brincando, ou seja, que, nos espaços pedagógicos do brincar, a aprendizagem ocorre e não apenas na sistematização dos conceitos. A criança aqui percebeu que seu desenvolvimento ocorre por meio das atividades lúdicas desenvolvidas nesses espaços. O brincar contribui para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, por meio dele, as crianças orientam suas ações e organizam suas emoções, respeitando o sujeito em sua unidade afeto/intelecto.

O Guto diz que as crianças brincam de brinquedo todos os dias, nos mostrando que as brincadeiras fazem parte da rotina de sala de aula e não é usada apenas como ferramenta para alcançar as atividades de alfabetização e letramento. Para Brougère (2004, p. 258):

[...] Brincar com um brinquedo implica em inseri-lo num universo específico, distinto das atividades comuns da vida, a partir de uma decisão tomada livremente por quem brinca, sendo que essa inserção supõe tomar decisões em função dos mecanismos do brinquedo, das regras da brincadeira, do roteiro que está sendo inventado, sem que se saiba como vai terminar esse processo. Enfim, essa ação é praticada por ela mesma, pelo prazer que ela produz, sem outra finalidade, e seu término não tem como motivação produzir um efeito. [...] O brinquedo parece ser um dos meios de introduzir a brincadeira, de construir este espaço de segundo grau, do

faz-de-conta, mas também de caráter frívolo. E não se pode esquecer que ele envolve, para se tornar objeto da brincadeira (e não simplesmente do ambiente), a decisão da criança de brincar.

Os espaços organizados em sala de aula privilegiam o brincar das crianças, a organização de vários grupos, a saber:

GRUPO	OBJETOS
Casinha	Neste grupo, existe a presença de objetos que remetem a uma casa: fogão, panelinhas, bonecas, mesa, escova e outros.
Massinha	Massinha de modelar, moldes, palitos, facas e alguns recipientes.
Faz de conta	Fantasia, máscaras, espadas e adereços.
Construção	Blocos lógicos e pedaços diversos de madeira.
Miniaturas	Brinquedos diversos em tamanho menor.
Música	Réplicas de instrumentos musicais.
Histórias	Livros diversos.
Jogos	Neste grupo são disponibilizados: quebra-cabeça, dominó, xadrez, baralhos, dama e outros.

As crianças têm acesso aos grupos três vezes por semana e ao fim das atividades de registro. A disponibilização desses brinquedos não implica uma brincadeira engessada, os sujeitos são livres e fazem uso do processo imaginativo para recriarem e atribuírem novos significados aos objetos.

A Iane relacionou o grupo da casinha e as aulas de culinária com os momentos em família, reforçando que existe uma linearidade entre a vivência que tem em casa, no contexto familiar com as atividades desenvolvidas

na escola. Considerar as crianças como sujeitos histórico culturais nos leva a refletir que elas trazem um saber constituído dos vários grupos sociais aos quais pertencem e que as instituições educativas necessitam valorizar estes processos para, a partir deles, proporcionar uma aprendizagem significativa. A percepção desta criança ainda vai para além, pois ela reconhece que, por mais que não haja a realização de uma atividade que envolva a linguagem escrita, a aprendizagem ocorre em outros campos. A valorização da linguagem oral e das relações dialógicas estabelecidas entre os pares permitem que a aprendizagem ocorra de forma a garantir que os objetivos traçados para a turma sejam alcançados de forma a garantir o desenvolvimento do saber sistematizado.

A Janaína relaciona o seu processo de aprendizagem ao seu sonho de ter uma biblioteca, ela percebe o processo de leitura e escrita como um meio para alcançar algo maior. Ela destaca a leitura das histórias como o seu momento preferido, a imaginação mais uma vez aparece quando a criança afirma que recria momentos para antecipar o que irá acontecer na próxima página do livro. Para Vigotski (2009, p. 25):

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não viveu diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia.

A imaginação encontra-se pautada na realidade ou na experiência de outro. A contação de uma história dispara o processo imaginativo da Janaína que, na busca por

saber o que acontecerá na página seguinte, atribui suas impressões e vivências a fim de antecipar o que está por vir, o que colabora ao desenvolvimento do seu pensamento. A criança ainda demonstra sua inquietação em relação ao formato da letra que ainda se encontra presente na maioria dos livros literários destinados à sua idade. Embora se trabalhe os vários formatos, a ênfase maior é dada às letras em caixa altas, o que requer uma elaboração maior para o desenvolvimento da sua leitura, o que acontecerá gradativamente.

A Simone prefere a dramatização das histórias semanais por considerar que se aproximam mais da realidade e ainda diz preferir os personagens interpretados pela professora, escolha essa que pode ser justificada pela relação afetiva das duas. A criança ainda percebe as respostas simbólicas que estão implícitas nas histórias.

O Túlio destaca a aula de “comidinha”, as receitas são sugeridas pelas crianças e, ao saber que naquele dia a aula seria baseada numa escolha dele, afirma que se sentiu importante. Nesta fala, percebemos o protagonismo das crianças ao terem a sua voz ouvida, eles se percebem como partes integrantes do processo educativo, sendo respeitados como sujeitos de escolhas. As crianças falam, e a nós educadores comprometidos com este processo cabe uma escuta sensível e um olhar atento para percebermos e contribuirmos para o seu desenvolvimento. A criança, neste momento, sente-se como protagonista e percebe que pode contribuir significativamente para a construção da aprendizagem e das atividades desenvolvidas.

O Marcos destaca a importância de brincar nos diversos grupos. Inicialmente foi realizada uma roda de conversa sobre o rodízio nos grupos, as crianças optaram pela realização de sorteios. Feito o combinado, nem todos ficaram contentes com as escolhas, pois sempre existia um grupo de preferência. A criança afirma que, quando crescer, quer ser um construtor e isto reforça sua escolha pelo grupo da construção. Ao brincar, Marcos faz projeções futuras, com a relação da imaginação associada ao brincar.

Brincar ajuda o “cérebro” a ficar mais esperto, a fala do Kaio traz a brincadeira para o centro do ato educativo, a aprendizagem encontra-se diretamente ligada a ludicidade e proporciona a criação de novas amizades.

A brincadeira e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança comportamento além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI apud QUEIROZ; MARTINS, 2002, p. 6).

Pautadas nas concepções das crianças, percebemos a relação entre brincadeira e aprendizagem, bem como a valorização desses espaços dentro das rotinas da instituição e da sala de aula. Uma prática correta que busque contemplar o desenvolvimento integral dos sujeitos precisa dar voz aos sujeitos e que esta seja ouvida e que a brincadeira e aprendizagem sejam elementos indissociáveis e permanentes a fim de contribuir para prática engajada com a concepção correta de educação que busca infundir de dentro pra fora aquilo que já existe nas crianças.

Num segundo momento, as crianças foram convidadas a produzirem um registro pictórico sobre os seus espaços e brincadeiras preferidos dentro da instituição educativa.

Figura 1: Registro pictórico Jorge



Fonte: material empírico.

1. Pesquisadora: Mostra pra gente o que você desenhou!
2. Jorge: Eu fiz a quadra por que a gente joga futebol com a minha bola. Aí eu acho que a gente desenvolve com isso.
3. Pesquisadora: Desenvolve como?
4. Jorge: Desenvolve a correr, correr rápido, a desviar para não bater no colega e também sabe que você pode cair e se machucar e que isso faz parte da vida. E a gente inventa outras regras para jogar.

O Jorge destaca a quadra poliesportiva e o jogo de futebol, a criança relaciona o jogo ao desenvolvimento de habilidades diversas que privilegiam a psicomotricidade e que ainda podem ocorrer momentos que se machucam, isso pode ser inevitável. Ele destaca ainda que, embora este jogo possua suas regras, os integrantes são livres para modificá-las e transformá-las de acordo com seus interesses. Ao dizer que “e a gente inventa outras regras para jogar”, percebemos que as regras que norteiam essa prática não são engessadas e que, dentro do contexto da brincadeira das crianças, a flexibilidade existe e não se trata apenas de uma reprodução de algo já vivido, mas uma recriação que leva as marcas dos sujeitos que se apropriaram do jogo de futebol e que, por meio de uma relação dialógica, fizeram um novo constructo.

O Cristian destaca o faz de conta como o momento preferido dentro das atividades desenvolvidas na instituição educativa.

Figura 2: Registro pictórico Cristian



Fonte: material empírico.

1. Cristian: Eu fiz eu, o Kaio, o Túlio e o Daniel brincando no faz de conta. Aí a gente brinca de cavaleiro.
2. Pesquisadora: Sei
3. Jonas: A pessoa imagina que é uma coisa que gosta.
4. Janaína: Quando a gente faz de conta, aí a gente pega um palito e finge que é uma boneca, a gente pega um cadarço, assim de sapato e finge que é uma cobra brincando. Por que quando a gente não tem brinquedo, a gente pega essas coisas e imagina.
5. Túlio: Eu já tenho um amigo imaginário. É Spyke, eu brinco com ele de bolinha.
6. Pesquisadora: Ele existe?
7. Túlio: Não, é de faz de conta também.
8. Kaio: Ele existe só na imaginação!

O cantinho reservado para o faz de conta traz alguns adereços que fazem referências a alguns personagens, o que não inviabiliza o processo imaginativo das crianças, elas são livres para atribuírem novos significados aos objetos e brinquedos.

A fala da Janaína esclarece que nem sempre é necessária a presença de um brinquedo para que as crianças brinquem, objetos do cotidiano podem ser transformados em qualquer coisa por meio da imaginação e que um palito ou um cadarço podem ser transformados em boneca ou cobra respectivamente, desde que a criança assim o deseje. Nesta construção, percebemos a relação entre realidade-imaginação-emoção. O palito e o cadarço são objetos reais que disparam a imaginação, ali a criança cria e recria e traz para a realidade uma emoção viva.

O Túlio afirma ter um amigo imaginário, destacando assim que, mesmo quando não tem alguém para brincar, a fantasia se encarrega dessa criação. Ao dizer que este amigo também é de faz de conta, percebemos que a criança neste momento tem a clareza do que

é real e do que é imaginário. A fala do Kaio vem para afirmar que o Túlio não está solitário nesta concepção.

Figura 3: Registro pictórico Ingrid



Fonte: material empírico.

1. Iane: Eu fiz a entrevista, um menino e uma menina. A gente faz um monte de coisa legal. Aí a gente pode falar do que a gente gosta e do que a gente não gosta.
2. Janaína: No dia que eu fui entrevistada, eu fui a princesa e todo mundo ficou sabendo de mim.
3. Jonas: No meu dia foi legal por que todo mundo fez uma parte do meu desenho com a massinha. E ficou muito bonito o xerife.
4. Cristian: Eu gosto por que eu aprendo um monte de coisa dos colegas e você pergunta o que quiser!

A Iane evidencia, no seu registro, o projeto sobre identidade que acontece todas as segundas-feiras, em que se realiza uma atividade lúdica ou mesmo um jogo para descoberta dos nomes de duas crianças que serão trabalhados naquele dia. Após a descoberta dos nomes, as crianças vão para o centro da roda e são entrevistadas pelas demais. Nesse momento, elas são questionadas sobre suas preferências, brincadeiras e tudo o que os pares julgam necessário saber. Após a entrevista, realizamos uma atividade que ressalta algo que foi colocado pelo entrevistado e, em seguida, ocorre a realização de um desenho coletivo

sobre a criança, geralmente um autorretrato com materiais diversos que, posteriormente, compõe um painel presente em sala de aula.

A Janaína, em sua fala, diz que se sentiu uma princesa, pois, naquele momento, várias perguntas foram dirigidas a ela e os colegas puderam conhecê-la mais profundamente.

O Jonas ressalta a realização do seu autorretrato com massinha de modelar, que foi feito com a participação de todos os colegas. Naquele dia, a criança disse que adorava brincar de xerife e os colegas tiveram o cuidado de reproduzi-lo assim.

O Cristian evidencia o fato de poder perguntar o que quiser aos colegas, talvez a possibilidade das crianças se sentirem livres para questionar o outro e também para descobrir afinidades e fatos desconhecidos contribuam para maior proximidade.

A entrevista proporciona mais um momento de interação entre as crianças, elas também têm a oportunidade de exprimirem suas percepções sobre a criança em destaque e o entrevistado consegue se enxergar pelos olhos do outro. Em Bakhtin (1992, p. 278):

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

A fala das crianças a respeito do outro revelam suas impressões e percepções, levando-nos a refletir sobre a importância das relações dialógicas nos espaços pedagógicos das instituições educativas, mas tendo a clareza que esses sujeitos encontram-se inseridos em vários outros grupos sociais e que os influenciam e são influenciados por eles. É neste contexto que não podemos pensar

a criança apenas dentro das instituições educativas, mas percebê-la na multiplicidade dos grupos aos quais pertencem. Em Vigotski (2003, p. 300-301):

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve sempre estar vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida.

As crianças são curiosas e questionadoras, um trabalho pedagógico comprometido com as concepções corretas de educação e infância se compromete em estabelecer momentos para que desenvolvam suas possibilidades, para que falem e sejam ouvidas e que suas manifestações sejam passíveis de olhares afetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de analisar as percepções de crianças sobre os espaços pedagógicos do brincar de uma turma de 1º ano do ensino fundamental do Distrito Federal, foi possível perceber as relações entre ludicidade e aprendizagem, evidenciando na fala dos sujeitos da pesquisa que essa construção ocorre de maneira significativa, colaborando para o processo de desenvolvimento das mesmas.

A pesquisa permitiu ainda um repensar sobre as práticas existentes dentro do espaço da sala de aula e da instituição educativa e se estas estão colaborando para o desenvolvimento deste sujeito brincante, que também é sujeito de pensamento, linguagem e emoção que anseiam por protagonizar o processo de aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. *Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z*. São Paulo: Rideel, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

25 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

- Thais Quirino Pereira de Sousa, UnB/FE/Curso de Pedagogia (thaais_quirino@hotmail.com)
- Maira Vieira Amorim Franco, UnB/PPGE/Mestranda em Educação (maira.vaf@gmail.com)
- Virgínia Honorato Buffman Borges, UnB/PPGE/Mestrado em Educação (virginiahbuffman@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, UnB/FE/ Professora (otiliadantas@unb.br)

206

1 RESUMO

A ludicidade vem chamando a atenção de professores e de pesquisadores principalmente no que se refere à educação infantil, considerando que o ato de brincar, para as crianças, é importante para sua plena formação psicossocial. Os jogos e as brincadeiras contribuem, nesse sentido, para o desenvolvimento cognitivo, físico e moral das crianças. Nesse contexto, o trabalho proposto tem por objetivo analisar a influência dos brinquedos e das brincadeiras como processador didático para o ensino e a aprendizagem nas classes de educação infantil. Por tratar-se de uma investigação inicial, metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Os resultados parciais apontam para a necessidade de se entender o lúdico como mediador da aprendizagem significativa, buscando, nos aportes teóricos, os subsídios para a compreensão das teorias que tratam do assunto bem como a necessidade da continuidade do trabalho ora apresentado.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos. Brinquedos. Brincadeiras. Ensino-aprendizagem.

2 INTRODUÇÃO

Durante o estágio desenvolvido em uma turma de educação infantil de uma escola pública do Distrito Federal, por ocasião da disciplina de Projeto 2, no ano de 2016, percebemos que as professoras observadas, em alguns momentos, utilizavam brinquedos para trabalhar determinados conteúdos. Empregados como suporte didático, os brinquedos, com formas geométricas e coloridas, eram os mais requisitados. Entendendo os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como mediadores de aprendizagem escolar, essa pesquisa procura investigar a influência dos brinquedos e das brincadeiras como processador didático da aprendizagem escolar.

A metodologia utilizada, nessa pesquisa, foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa na qual as informações analisadas, sem o uso de estatística, tendem a embasar o estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte que influencia diretamente os dados e tem o pesquisador como um importante instrumento, descrevendo não só a aparência do fenômeno, mas também a sua essência. Vale ressaltar que os significados

são a principal preocupação de quem realiza pesquisa qualitativa.

Os aportes teóricos, adotados para este estudo, pautaram-se em Piaget (2010) e em Vigotski (2011; 2013). Esses são teóricos interacionistas que consideram que as crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com o meio em que estão inseridas, um processo que vai sendo construído durante toda sua vida. Além de Luckesi (2007), de Oliveira (2007), de Sá, Silva e Braga (2013), dentre outros autores que tratam a ludicidade no fazer pedagógico da sala de aula e do cotidiano das crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como se consolida o conhecimento na criança? Quem e em quais situações a ludicidade e a educação contribuem para a construção do conhecimento na criança, ou seja, da sua aprendizagem no ambiente escolar? Para responder essas questões, delimitaremos nosso campo teórico delineando as categorias do referente estudo.

Piaget (2010), o primeiro teórico a estudar a percepção e a lógica do pensamento infantil, comprovou que a diferença existente entre o pensamento de uma criança e o de um adulto é mais qualitativa do que quantitativa. Afirma que o pensamento infantil é original e, por isso, é autístico, só se torna um pensamento dirigido e real após duradoura e forte pressão da sociedade. E que a forma mais espontânea do pensamento infantil é o brinquedo ou situação imaginária. A criança utiliza instrumentos até que aprenda a falar para se comunicar com os adultos. Ela passa a querer controlar o meio com a fala, produzindo novas relações com o meio e essa produção irá, no futuro, ajudar a definir o intelecto.

Para obter a capacidade humana da linguagem, as crianças procuram instrumentos que vão servir de auxílio na resolução de problemas e no planejamento antes de agir. Os signos e as palavras são, para as crianças, meios de contato com a sociedade.

Piaget (2010) é conhecido por desconsiderar os fatores sociais na formação dos homens. De acordo com ele, no estágio sensório-motor é um exagero falar que existe socialização da inteligência, pois essa socialização acontece quase que individualmente, não havendo trocas com a sociedade. Isso começa a mudar depois que a criança adquire a linguagem, já no estágio pré-operatório. Porém, ainda há a presença de alguns obstáculos como, por exemplo, a dificuldade de se por no lugar do outro e a falta de capacidade de conseguir uma referência impossibilitando o diálogo, oportunizando, assim, o pensamento egocêntrico.

A criança, com pensamento egocêntrico, entende que seu ponto de vista é absoluto. E essa indiferença, com o que o outro diz, caracteriza o tipo de ser social que essa criança é no estágio pré-operatório. Ou seja, ela ainda não tem capacidade de socialização. Ao entrar no estágio operatório, a criança consegue se socializar melhor ajudando na definição do que Piaget (2010) denominou personalidade.

A fala egocêntrica, aquela em que a criança fala exclusivamente de si, é ainda mais usada pelas crianças quando buscam ajuda de um adulto e não adquirem ou quando estão sozinhas. Assim, não podem utilizar a fala social passando à fala egocêntrica. Esse é um conceito interpretado diferentemente por Vigotski (2011). Para ele, apenas no início da vida da criança, os fatores biológicos se sobressaem em relação aos fatores sociais, pois o seu desenvolvimento sofre influência dos adultos ou de quem for mais velho e estiver em contato com ela. O modo, como a criança utiliza a linguagem, tem um papel de suma importância na organização do seu pensamento. A linguagem adquirida pela criança ajuda a formar o pensamento infantil, bem como auxilia na sua atenção, sua imaginação e sua memória.

3.1 APRENDIZAGEM

Segundo Vigotski (2013, p. 53), a aprendizagem “[...] centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da

criança são independentes do aprendizado”. A aprendizagem é apenas um processo que não se interliga com o desenvolvimento, embora se baseie no desenvolvimento. Para Piaget (2010), o desenvolvimento ocorre antes da aprendizagem, deixando de lado que a aprendizagem pode ajudar no desenvolvimento, para ocorrer o aprendizado, é preciso que exista desenvolvimento e maturação. Segundo Vigotski (2013), a aprendizagem se inicia antes mesmo da criança entrar na escola. Ela chega, neste ambiente, proprietária de um conjunto de conhecimentos prévios relevantes para sua qualificação escolar e a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo é o que caracteriza melhor esse momento.

A zona de desenvolvimento proximal, criada por Vigotski (2013), representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, os conhecimentos prévios do aprendiz, e o nível de desenvolvimento potencial, o que se deseja que a criança aprenda; ou seja, as expectativas de aprendizagem propostas pelos professores. Todo o trabalho escolar tende a fortalecer e a configurar a aprendizagem dos alunos, provocando a transposição dos conhecimentos prévios para o conhecimento escolar ou científico. Ninguém aprende por igual, por mais que se deseje isso. Para o autor, o desenvolvimento não é prioridade para a aprendizagem, pois o sujeito pode aprender sem ter maturidade biológica.

3.2 LUDICIDADE

De acordo com Luckesi (2007, p. 18), “A ludicidade [...] é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluído e feliz.”. Por meio de atividades lúdicas, o processo de aprendizagem se torna mais prazeroso e propicia melhores relações entre professor-aluno e entre o ambiente em que vivem.

A pesquisa aponta que a ludicidade pode não estar está sendo utilizada nas escolas de forma correta, tendo em vista que não é uma prática corriqueira nos planejamentos pedagógicos ou apenas em momentos de recreação, nos quais a

intencionalidade não está bem definida. Ainda é comum pais e educadores verem os jogos e os brinquedos como instrumentos destinados exclusivamente ao recreio.

Dantas (2013, p. 146-147) argumentou que:

É importante entender que brincar não constitui perda de tempo, nem é uma forma de preencher o tempo. A criança que tem oportunidade de brincar está incluída do convívio social integrado, pois o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança considerando que ela se envolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Só é considerado lúdico, aquilo que estimular esse estado dentro de nós. Para Santos (2011), todos os seres humanos nascem sabendo o que é e como brincar. Na educação, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tornam-se ferramentas importantes em um ambiente criativo e capaz de envolver as crianças a, ludicamente, se deparar com as vivências sociais e educacionais, de modo a oportunizá-las a pensar e a tomar decisões. Para Piaget (2010), ao brincar, a criança deixa de lado o real e passa a enxergar o mundo conforme sua imaginação, tendo em vista que o jogo simbólico ganha um papel preponderante, expondo a criança ao sociodrama, passando a representar certas pessoas, que não estão ali, como uma mãe ou o um pai, ou mesmo um professor. Esse jogo simbólico tem seu auge entre dois e quatro anos de idade. Para Vigotski (2013), ao brincar, leva-se em consideração a situação imaginária criada pela criança.

3.3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Os brinquedos foram criados para que as crianças, com desejos irrealizáveis, se distraíssem. Foram pensados para que, em idade pré-escolar, estando em seu mundo imaginário, as crianças possam realizá-los. Partindo dessa concepção, o prazer, proveniente do brinquedo para crianças de cinco e seis anos, é oportunizado por diferentes

estímulos. Mas não significa que aquilo que não é realizável se torna um brinquedo. O que, na realidade, não é percebido pelas crianças, acaba se tornando uma regra com o brinquedo.

O brinquedo influencia no desenvolvimento da criança. Bebês ou aqueles, com menos de três anos de idade, não conseguem se envolver em situações imaginárias, pois isso seria para eles um novo modo de se comportar que os deixariam livres das condições daquele ambiente, o comportamento deles é determinado pela forma como a atividade acontece.

Ao brincar, crianças, em idades pré-escolares, conseguem separar o significado do objeto daquilo que ela está vendo, ou seja, se torna capaz de transformar simples objetos em brinquedos, a sua ação surge da sua própria imaginação, enquanto crianças mais novas não conseguem fazer essa separação, para elas, há uma relação enorme entre significado e aquilo que está sendo visto. O brinquedo oferece à criança um mundo imaginário que varia de acordo com a idade: crianças pré-escolares de três anos darão vida a objetos e às plantas, crianças de cinco e de seis anos usam mais objetos da realidade.

Pelos brinquedos e pelas brincadeiras, desde muito cedo, as crianças conseguem perceber os objetos reais, ou seja, saber o verdadeiro significado das coisas. No brinquedo, o significado é o mais importante. Durante a interação com o brinquedo, a criança enfrenta um desafio entre regras e aquilo que ela faria se as regras não existissem fazendo com que ela desenvolva o autocontrole. Logo, a característica principal de um brinquedo é que a regra transforma-se em vontade. Saciar as regras é um modo de sentir prazer. Vigotski (2013, p. 67) lembrou que:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo [...]. dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Vigotski (2013) considerou que o brinquedo não é o principal ponto da infância, porém é de suma importância para o desenvolvimento, pois tem relação direta com as situações comportamentais da criança. Ao contrário do jogo, o brinquedo dispensa o uso das regras e requer uma relação de intimidade com a criança. Esta precisa de imaginação, o que vai determinar que o brinquedo tenha um sentido real. Um dos objetivos designados a ele é o de substituir os objetos reais.

O brinquedo leva com ele uma bagagem de memória e de imaginação de seu criador e tem uma referência da infância daquele que construiu o brinquedo. Já a brincadeira é o que a criança faz para seguir as regras do jogo. De acordo com Kishimoto (2010, p. 24), “o brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com jogo.”.

O brinquedo, para Santos (2011, p. 13), é cultura e carrega consigo uma ordem:

[...] educacional, porque o brinquedo educa; pessoal, porque a ação de brincar deixa sua marca na vida das pessoas; social, porque ele é “presente” destinado à criança e, por isso tornou-se uma atividade ritualizada entre pais e familiares; psicológica, porque, no brincar as pessoas se revelam como são; filosófica, porque a atividade lúdica faz pensar, refletir e questionar sobre a origem das coisas; mística, porque o brincar tem um caráter mágico; histórico, porque através do brincar pode-se descobrir o modo de brincar das crianças em épocas distantes; econômica, porque é um dos produtos mais vendidos do mundo.

Para o campo da educação e para construção do conhecimento escolar, os brinquedos e as brincadeiras são importantes mediadores para todo professor, atuantes de todos os níveis e de todas as modalidades.

3.4 JOGOS

A definição do termo jogo é algo bastante complexo e pouco unânime. Muitos estudiosos têm apresentado diferentes conceitos. Entretanto, optamos por explicitar a concepção de Kishimoto (2010). Ela nos explicou o conceito de jogo comparando-o com o brinquedo. Para ela, há três níveis para o jogo:

- o jogo se realiza de acordo com a linguagem dos determinados contextos da sociedade sem obedecer qualquer lógica, mas tem de respeitar a linguagem presente naquele ambiente social. Dependendo do local e do ano em que é jogado, ganha significados diferentes. No Romantismo, é que se começa a ver o jogo como uma forma de auxiliar na educação;
- as regras que darão sequência ao jogo irão definir o que deve ser jogado. É a sequência que vai diferenciar um jogo de outro e, a partir daí, temos a relação entre as regras do jogo e o lúdico, pois, quando são obedecidas, ocorre a atividade lúdica;
- o jogo é definido como objeto, sua confecção, o material utilizado (papel, papelão, cola, madeira e outros). A função do jogo educativo não apresenta a mesma função da criança, mas com o produto, com o resultado no processo de aprendizagem. Só se é considerado um jogo infantil quando é a criança quem escolhe. Quando isso não ocorre é considerado trabalho ou ensino.

O uso do jogo, para fins educativos, visa, por exemplo, melhorar o ensino e a aprendizagem da Matemática. É reconhecido, também, como um meio de aprender durante o cotidiano, principalmente na educação infantil. Os jogos são, ainda, um material rico para a realização de atividades pedagógicas e estimulantes para a construção do conhecimento.

Destarte, os jogos promovem a aprendizagem e o desenvolvimento porque fazem com que o aluno se aproxime dos conteúdos escolares, além de ajudar no desenvolvimento da cognição. Não se trata de um simples

passatempo ou uma forma de se divertir, mas também um meio de desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo e moral da criança. Segundo Piaget (2010), o jogo auxilia a construção do conhecimento. Oferece às crianças que possuem algum tipo de deficiência (cognitiva ou motora) aprendizagem, mas, no seu tempo, e com as próprias capacidades, além de oferecer a essa criança uma maior relação com as outras crianças e o seu professor.

3.5 BRINCADEIRAS

Segundo Piaget (2010), a brincadeira é uma forma de expressar o comportamento. Piaget não discutiu a brincadeira em suas teorias, mas destaca que a criança utiliza as brincadeiras pelo prazer que lhe é proporcionado e que, por meio delas, é possível demonstrar em que estágio cognitivo a criança está e como constrói seus conhecimentos. As brincadeiras de papéis sociais é uma importante prática utilizada pela pedagogia e pela psicologia no trato com crianças e jovens.

Na educação infantil, estão presentes algumas modalidades de brincadeiras, sendo elas: o brinquedo educativo, a brincadeira tradicional, a brincadeira de faz de conta e os jogos de construção. O brinquedo educativo teve sua expansão na educação infantil a partir do século XXI, pois é considerado aquele que ensina, desenvolve e educa com prazer. Contudo, nem sempre lhe foi garantido que aquilo que a criança é corresponde ao desejo dele ou de seu professor. O brinquedo educativo conquistou o seu espaço na educação infantil por utilizar, como metáfora, a ludicidade estimulando a construção de novos conhecimentos.

A brincadeira tradicional infantil se expressa, principalmente, pela oralidade. Normalmente, as brincadeiras não tem um autor conhecido e possuem certa tradição, foram passadas de geração em geração e as crianças guardam em sua memória. Garantem a ludicidade e a situação imaginária para a criança e são formas de se expressar livres e espontâneas da cultura popular.

É na brincadeira de faz de conta que se lida mais com ação imaginária. Esta ação inicia bem cedo na vida da criança acompanhada do desenvolvimento da fala, modificando o significado das coisas. O conteúdo presente na imaginação sofre influência do contexto social em que ela está inserida. É, por meio dessas modificações, que ocorre o desenvolvimento da função simbólica, o que, no futuro, vai garantir a racionalidade do ser.

Os jogos de construção são vistos como importantes por influenciar no enriquecimento de experiência sensorial, na estimulação da criatividade e no desenvolvimento de habilidades. Ao permitir que a criança construa, mude e destrua, ela expressa sua imaginação e suas dificuldades, auxiliando terapeutas e educadores. Há uma breve relação com aqueles de faz de conta. É preciso levar em consideração como o mundo real influenciou essa criança.

Ao se imaginar reis ou super-heróis, as crianças estão em busca da satisfação indireta por meio de um sonho e, simultaneamente, tentam se livrar do controle de pais e de professores. As crianças, quando imitam super-heróis, desejam possuir os mesmos poderes que eles têm, pois elas sabem que, no mundo real, são os adultos que têm mais poder.

Para Abramovich (2011), esse tipo de brincadeira ajuda a criança a fazer amigos, bem como fortalece a sua autoconfiança. No ato de brincar, as crianças adquirem o controle que elas não podem ter no mundo real.

Quando brincam, as crianças lidam com problemas psicológicos, como, por exemplo, a relação entre bem e mal citado por Bettelheim (1988). Elas tendem a realizar brincadeiras de acordo com o tema que representam o meio em que elas vivem. O brincar não é apenas aquilo que está vivendo agora, mas também é um reflexo do que foi vivido e o pensamento no que ainda pode acontecer. Por meio da brincadeira, a criança pode se comunicar com os adultos e, em relação ao trabalho docente, ela pode favorecer a autonomia dos alunos. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras

são excelentes mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais apontam para a necessidade de se entender o lúdico como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando, nos aportes teóricos, os subsídios para a compreensão das teorias que discutem o assunto.

Ao se descobrir os jogos, os brinquedos e a brincadeira, com a intenção de educar, o processo de aprendizagem passa a se transformar além de se tornar mais atraente para os alunos e os professores. É preciso mostrar, para os pais e para a sociedade, que a criança aprende concretamente e com prazer quando se está brincando. É, por meio das brincadeiras, que as crianças podem expressar o que sente, aprendendo a lidar com esses sentimentos.

Portanto, esse é apenas o começo da pesquisa. Daremos continuidade mergulhando na empiria para identificar os principais brinquedos e brincadeiras utilizados pelos professores durante as aulas, e como esses recursos são inseridos no planejamento pedagógico. Realizado esse mapeamento, observaremos e entrevistaremos crianças, pais e professores visando compreender a lógica utilizada pelas crianças para aprender brincando. A execução dos instrumentos de coleta dos dados, também, é parte importante, pois deverão apresentar a realidade do objeto estudado, as impressões dos sujeitos participantes, no intuito de corroborar ou não com a teoria levantada, trazendo, para a sociedade e para a universidade, resultados relevantes para estudos e práticas futuras.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Temas e birras*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DANTAS, Otília Maria A. N. A. *O professor universitário e sua relação com o saber pedagógico*. Brasília: UnB/PPGE, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e Desenvolvimento Humano*. Educação e Ludicidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

OLIVEIRA, Washington Carlos. *Ludicidade e Desenvolvimento Humano*. Educação e Ludicidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SÁ, Antônio Villar Marques de; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã. *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

26 TRABALHO PEDAGÓGICO E CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA: A PARTIR DE UMA PRÁTICA DOCENTE NO 4º ANO DOS ANOS INICIAIS

- Fabiana Barros de Araújo e Silva, Universidade de Brasília (fbasilva@hotmail.com)
- Cleyton Hércules Gontijo, Universidade de Brasília (cleyton@unb.br)

1 RESUMO

A criatividade é vista como uma característica importante no mundo contemporâneo que agrega valor tanto às ideias e aos produtos, quanto ao reconhecimento das capacidades das pessoas. O objeto da pesquisa foi investigar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e sua influência na criatividade matemática dos estudantes. Os conceitos centrais de sustentação da pesquisa são: criatividade, criatividade em matemática e trabalho pedagógico. Sobre este último, o foco recai, também, para as questões relativas ao clima de sala de aula. Os instrumentos foram entrevistas e observações em sala de aula. Foram realizados quatro encontros com a professora no horário de coordenação. Alguns fatores, como avaliação e a cobrança do tempo, para realização das atividades, foram discutidos durante os encontros com a professora. Ficou evidenciada a necessidade de mais pesquisas e formação continuada acerca da melhor compreensão sobre o assunto.

Palavras-chave: Criatividade. Criatividade em Matemática. Trabalho Pedagógico.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA

A pesquisa teve como objeto: o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e sua influência na criatividade matemática dos estudantes. Desta maneira, o foco da pesquisa esteve na ação do professor, ou seja, se a forma pela qual ele organiza seu trabalho pedagógico, e o desenvolve em sala de aula, influencia para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

O objetivo geral foi analisar o trabalho pedagógico do professor e suas influências para o desenvolvimento da criatividade matemática de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal.

Os objetivos específicos foram analisar quais as concepções do professor sobre criatividade e criatividade em matemática; analisar quais aspectos do planejamento realizado, antes das aulas, contribuem para um trabalho pedagógico que possa favorecer a criatividade matemática dos estudantes; analisar as atividades desenvolvidas pelo professor e suas influências na criatividade dos estudantes; analisar a relação professor/aluno e sua influência na criatividade matemática dos estudantes; e analisar o processo avaliativo e sua influência na criatividade matemática dos estudantes.

3 COMPREENDER A CRIATIVIDADE E A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO SOCIOCULTURAL

Ao buscar uma conceituação para o termo criatividade, observa-se uma recorrência em associá-lo com algo diferente do usual. De acordo com Alencar e Fleith (2003), a criatividade é compreendida como um produto novo, referindo-se a uma ideia ou a uma invenção original considerando um momento da história. De forma semelhante, Martínez (2014) disse que a invenção de algo é considerada criativa se for, ao mesmo tempo, reconhecida como algo novo e valioso para determinado campo da ação humana. Dessa forma, entende-se que o termo criatividade está ligado tanto ao fator novidade como à utilidade.

Csikzentmihalyi (1988) ressaltou que é mais relevante questionar onde há criatividade e não o que é e quem é criativo, pois os suportes provenientes dos diversos ambientes socioculturais poderão prover, de forma variada, estímulos que poderão favorecer a produção de algo que se apresenta como uma novidade em determinado contexto, mesmo que não seja considerado novo ou útil em outro. A partir dessa perspectiva, ressaltamos que os debates, acerca do tema criatividade, devem ser realizados considerando que o seu desenvolvimento será compreendido de forma mais ampla, quando as circunstâncias e contextos, nos quais os indivíduos estão inseridos, também, forem examinados, pois a criatividade é considerada a partir de um processo sociocultural e não a partir do indivíduo isoladamente.

Ao se falar em criatividade, uma das possíveis formas de se trabalhar é a partir de jogos e de brincadeiras, reforçando-se os aspectos lúdicos. Assim, segundo Machado (2004), a interferência dos aspectos lúdicos, para o desenvolvimento da criatividade, explica-se devido à suas características básicas, como o divertimento impregnado de

sensação de bem-estar e de satisfação. Isso se relaciona intimamente com a motivação.

Dessa maneira, a importância da criatividade, nos processos de ensino e aprendizagem, foi destacada em vários documentos oficiais que tratam da organização curricular em âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999), as Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, bem como em documentos orientadores da educação em diversas unidades da federação, como no Distrito Federal, por meio do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A presença do desenvolvimento da criatividade, entre os objetivos educacionais, reflete o que muitos pesquisadores da área têm insistido, como, por exemplo, Wechsler (2002), que enfatizou que é possível estimular a criatividade em sala de aula desde a Educação Infantil até o Ensino Universitário. Ela citou que, a partir de pesquisas desenvolvidas no Brasil, com estudantes de diversas faixas etárias, foi evidenciado o valor da criatividade no desenvolvimento da motivação para aprender. Entretanto, conforme realçou Martínez (2002), muitas instituições escolares não valorizam a criatividade e a inovação.

A fim de colaborar com o debate acerca de como estimular a criatividade em sala de aula, Martínez (2002) listou um conjunto de habilidades comunicativas do professor que podem favorecer a expressão e o desenvolvimento da criatividade do aluno. Dentre elas, destaca-se: a habilidade de lidar adequadamente com o erro; a de perceber os avanços alcançados pelos alunos; a de utilizar a avaliação como um espaço comunicativo; a de escutar e colocar-se no lugar do outro; a de detectar os problemas e as necessidades dos alunos; a habilidade de respeitar a individualidade e aproveitar as diferentes situações que o contexto de sala de aula oferece.

4 CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES

Ao pensar em aprendizagem matemática, deve-se considerar o seu estreito vínculo com o desenvolvimento cognitivo, observando os processos pelos quais as pessoas passam para aprender. Este processo caracteriza-se pela construção e pela apreensão de conceitos, a partir da ação sobre eles. Então, o professor, ao ensinar, deve buscar articular o conhecimento matemático com as vivências dos alunos. Contudo, segundo Pais (2013), criar circunstâncias para que a questão inicial possa ser transformada no caminho dos saberes escolares, articulando com a formação inicial de conceitos e a passagem das expressões espontâneas para as representações, constitui-se como um dos desafios didáticos.

Para Vale e Pimentel (2012), ao produzir matemática, a descoberta está presente nesse processo. Partindo desse princípio, a criatividade exerce um papel importante. Para tanto, é necessário que os professores ofereçam aos alunos oportunidades de aprendizagens significativas e adequadas as quais despertem a curiosidade dos estudantes e a imaginação.

Especificamente, em relação ao desenvolvimento da criatividade matemática, Gontijo (2007) afirmou que a metodologia de resolução de problemas é importante, principalmente o trabalho com problemas abertos, que permitem várias possibilidades de respostas. Esse tipo de atividade vai ao encontro da proposta de ensino evidenciada pela educação matemática, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012), concebe a matemática como um meio importante para a formação tanto intelectual como social, seja da criança, seja do jovem ou do adulto e, até mesmo, do professor de matemática, proporcionando uma educação pela matemática.

Buscou-se, nesta pesquisa, entrelaçar a matemática com a criatividade. Quando o assunto é criatividade, percebe-se que

muitos autores já têm desenvolvido pesquisas abordando vários aspectos sobre a criatividade, como Alencar e Fleith (2003), Martínez (2002, 2014) e Wechsler (2002, 2011). No entanto, especificamente sobre a criatividade no campo da matemática, no Brasil, ainda não dispomos de muitos estudos. Daí a necessidade de aumentar as investigações sobre esse assunto.

De acordo com Valdés (2010), separar as concepções matemática e criatividade, em consequência à criatividade em matemática, é negar a história do surgimento e do desenvolvimento dessa área do conhecimento. Mas, para que haja um clima propício para o desenvolvimento da criatividade, é necessária uma preparação, por parte dos professores, para que tenham condições de criar situações em que os alunos tenham mais autonomia ao realizar as atividades matemáticas, e se sintam mais motivados e tenham condições de discutir, com seus pares, suas ideias. O autor citou algumas razões pelas quais os professores não encaminham seu trabalho nessa direção, entre elas: a falta de conhecimento sobre os caminhos e os métodos a serem utilizados e a pouca informação sobre a criatividade.

Nessa mesma perspectiva, Muniz (2015) destacou que, em uma atividade de matemática, ao se considerar as etapas pelas quais o aluno passa para realizar a tarefa (quais sejam: a apropriação, o procedimento, o registro e a validação), pode-se encontrar indícios de criatividade. Percebe-se, dessa forma, que o indivíduo é capaz de apresentar maneiras diferentes de aprender e de produzir matemática.

Assim, dentro que já foi ressaltado até aqui, Higginson (2000 apud GONTIJO, 2010), reforçou, mais uma vez, que é muito importante a participação do professor na construção de um ambiente de ensino e de aprendizagem em matemática que colabore para o favorecimento do potencial criativo dos estudantes. Ele apresentou quatro tipos de condutas que um professor pode apresentar, as quais expressam a sua compreensão do que seja criatividade na prática pedagógica

com a matemática: (a) quando a criatividade é vista como um recurso metodológico a fim de dinamizar o trabalho – por exemplo, na aula em que o professor apresenta o conteúdo de uma forma diferente do que costuma fazer; (b) a criatividade é entendida como a construção de materiais didáticos manipuláveis, transformando a sala de aula em um laboratório para produzir artefatos que possam ilustrar aspectos matemáticos que estão sendo estudados; (c) a criatividade é vista como “resultado” do clima da sala de aula, compreendendo que a criatividade se desenvolverá se houver maior abertura para a exposição de ideias; e (d) a criatividade é tratada como a construção de modelos simbólicos, a partir de situações-problema.

Considera-se que, independentemente da prevalência de uma ou de outra forma de conceber a criatividade no espaço da sala de aula, a partir dos tipos de condutas identificadas por Higginson (2000), quando o trabalho pedagógico é organizado intencional e sistematicamente, incluindo estratégias para o desenvolvimento da criatividade, alunos e professores ampliam o seu potencial criativo.

Uma das formas, de também se trabalhar a criatividade em matemática, é a partir do jogo. Conforme ressaltou Muniz (2010, p. 14), “a noção de jogo é tomada como uma fonte por excelência de criação e de resolução de situações-problema de matemática para seus participantes”. Assim, entende-se que, a partir do jogo proposto em sala de aula, o estudante tem oportunidades de criar novas estratégias, o que se remete a importância da argumentação nesse ambiente de aprendizagem.

Para compreender o que vem a ser jogo, Muniz (2010) partiu de contribuições de Caillois e Brougère. Assim, para que uma atividade seja considerada como um jogo, é necessário que tenha regras, uma base simbólica, os jogadores, além de uma incerteza quanto aos resultados finais. É válido destacar que a presença do jogo é garantia para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, porém, como o

jogo costuma mexer muito com a motivação, pode-se promover um ambiente estimulador para novas descobertas.

5 O TRABALHO PEDAGÓGICO E O CLIMA DE SALA DE AULA

O trabalho pedagógico articula-se a partir de um processo histórico. É legítimo considerar as mudanças de paradigmas e de concepções que foram se transformando ao longo dos tempos. E isso se explica com maior nitidez, quando se compreende que o indivíduo é um sujeito histórico e, portanto, ele é afetado pelas mudanças que ocorrerem ao seu redor.

De acordo com Freitas (2014, p. 94), entende-se a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: “como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver predominantemente em sala de aula; e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto-político da escola”. Assim sendo, o nível que está se focando nesse artigo é o da sala de aula.

O trabalho pedagógico, que é realizado em sala de aula, para que seja pautado nessas dimensões, deve começar a partir de como se constrói o planejamento, passa por qual tipo de currículo ele está pautado, por quais recursos metodológicos serão utilizados, pelo modo como o ambiente poderá ser organizado, a fim de favorecer a comunicação entre os pares e o professor, e pelo desenvolvimento da criatividade, entre outros. Um ambiente de aprendizagem, em que se valoriza a relação dialógica entre professores e alunos, deve dar voz e ouvido aos alunos, construindo uma comunicação embasada no (com) partilhamento das ideias e dos diversos conhecimentos (NACARATO et al., 2009).

No sentido de aguçar mais os desejos de estudar, de refletir, de criticar, de agir e de transformar, é que se entende a criatividade e, de acordo com Martínez (2014, p.79), “trabalhar em uma perspectiva de ‘passar conhecimentos’ demanda menos criatividade do que trabalhar

em uma perspectiva de incentivar processos de aprendizagem e desenvolvimento reais”. Dessa forma, é uma questão de escolha do professor e ele precisa ter consciência disso, se, de fato, busca a construção da práxis em seu trabalho pedagógico.

Diversos autores utilizam a expressão “clima de sala de aula”, para analisar se o ambiente é propício ao desenvolvimento da criatividade. Entende-se, assim, que esse clima está imbricado no trabalho pedagógico, constituindo como parte importante. Afinal, a escola é um dos contextos sociais muito pesquisados quando o assunto é criatividade.

Quando se fala em criatividade, a relação professor-aluno tem uma íntima ligação. Alencar e Fleith (2003) apontaram algumas possibilidades para o desenvolvimento do potencial criativo, entre elas: encorajar o aluno a lidar com novas situações; apoiar a sua participação em sala; encorajá-lo a lidar com situações desconhecidas e a conceber o erro como parte do processo de aprendizagem. Libório e Neves (2010) destacaram a necessidade de que haja o desafio para que as interações sociais favoreçam a construção de certos conhecimentos. Ressaltando, também, que as influências dos aspectos sociais, culturais e históricos são imprescindíveis. Assim, o aluno deve estar em posição ativa, sendo o propulsor de suas aprendizagens, cabendo ao professor exercer o papel de problematizador nesse processo, sem dar respostas prontas. Com isso, o professor prioriza o desenvolvimento da autonomia do aluno, bem como sua autoconfiança.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO E O SUJEITO DA PESQUISA

A opção metodológica de uma pesquisa é feita pelo pesquisador frente aos objetivos propostos, ou seja, decorre do objeto a ser investigado e das crenças e dos valores do próprio pesquisador. Nesse sentido, essa

pesquisa se torna qualitativa quando busca meios para compreender o fato em si e analisá-lo dentro do contexto no qual está inserido.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Madureira e Branco (2001), não deve se resumir à aplicação de determinados métodos, mas deve ser realizada como uma forma de investigação comprometida com as rupturas epistemológicas. Assim, a metodologia passa a ser vista como um processo cíclico que, além de englobar a visão de mundo, engloba, também, as experiências do pesquisador, o fenômeno em si, o método e a teoria.

Após escolhida uma escola pública do Distrito Federal, e um encontro com a equipe de direção, foi realizada uma reunião com grupo de professores para apresentação da proposta de pesquisa. Assim, o sujeito da pesquisa é uma professora de uma turma do turno matutino, do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de atender o primeiro objetivo específico, que é analisar quais as concepções do professor sobre ensinar e aprender matemática, realizou-se uma entrevista semiestruturada, no horário de coordenação pedagógica. Para privilegiar a comunicação entre o sujeito da pesquisa e a pesquisadora, foi proposto que fizesse um desenho a partir da frase “Como você vê a matemática?”. As perguntas seguintes foram formuladas no intuito de perceber como a professora concebe a matemática e o que costuma priorizar ao planejar suas aulas.

A fim de analisar o trabalho pedagógico da professora e suas influências para o desenvolvimento da criatividade matemática de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas 14 observações. Essas observações aconteceram no período de 6 de abril a 4 de maio de 2016. Inicialmente, ficava-se apenas duas horas na turma, antes ou depois do recreio para que a professora e os alunos se acostumassem com a presença da pesquisadora. Tais observações não foram limitadas ao campo da matemática, optou-se por observar as aulas de todas as áreas do

conhecimento. Nesse período, a professora escreveu dois textos em dias distintos a respeito do seu trabalho pedagógico com a matemática.

Com relação ao registro das observações, foi realizado por meio de uma ficha que foi estruturada a partir de 25 indicadores relacionados à elementos da prática docente que favorecem a criatividade dos estudantes. Tais indicadores foram escolhidos tendo como base: 1) as habilidades propostas por Martínez (2002); 2) as estratégias que podem ser utilizadas para favorecer o desenvolvimento da criatividade em matemática de Sternberg e Grigorenko (2004) e; 3) a Escala de Clima para Criatividade em Matemática, de Carvalho (2015). A manifestação desses indicadores foi registrada no decorrer das aulas, tanto na ficha como em um caderno de campo, considerando o contexto e a forma como se manifestaram. Durante as observações, a professora não realizou jogos atrelados à aprendizagem matemática.

7 MOMENTOS DE INTERVENÇÃO

Após análise das observações que se deram, a partir da ficha de cada aula, composta pelos indicadores que foram registrados, considerando o momento em que ocorreram, o contexto e a forma como se manifestaram, segundo a percepção da pesquisadora durante as aulas, foram planejados 4 encontros com a professora no horário de coordenação pedagógica. Vale ressaltar, também, que algumas atividades e/ou leituras complementares foram incorporadas de acordo com a necessidade apresentada pela professora a cada encontro semanal.

Buscou-se destacar os pontos mais frágeis, como: a forma como a avaliação é vista pela professora, mais para uma questão de nota do que dentro de uma concepção formativa; o tempo que foi muito cobrado na realização atividades, servindo mais como inibidor

da criatividade; e, ainda, a necessidade de criar situações em que os estudantes possam argumentar mais, explicitando como estão pensando.

Assim, no primeiro encontro, após um breve relato do que vinha realizando em sala de aula, partiu-se para o conceito de criatividade e de criatividade em matemática. Trabalhou-se com textos de Gontijo (2006, 2010) e de Martínez (2002). Ressaltou-se, com ela, que, mesmo ainda não tendo uma leitura aprofundada sobre criatividade, o seu entendimento sobre o assunto tinha coerência, porém estava mais presa no sujeito criativo. Falou muito em ser criativa, porém isso não garante o desenvolvimento da criatividade em matemática dos estudantes.

Depois se partiu para o preenchimento da ficha de observação quanto ao que ela acreditava que fazia e o que não fazia. Nesse momento, no indicador *“Trata os momentos de avaliação como algo natural no processo de ensino-aprendizagem”*, primeiro disse que, sim; depois ao ser questionada sobre ser natural, ficou pensativa. Disse tentar suprir a falta de atenção das famílias e usa algumas estratégias para que se organizem melhor e possam estudar sozinhos em casa. O outro indicador *“Encoraja os alunos a formularem uma pergunta nova, diferente, sobre um problema de Matemática existente”* disse que achava que, não, e isso foi ao encontro do que observou-se nas aulas. E outro indicador *“Incentiva os alunos a fazerem contas de cabeça para realizar as tarefas”* falou que, às vezes, e que peca em querer que façam o algoritmo, registrem a conta. Discutiu-se sobre a importância de que eles, alunos, utilizem de outras estratégias e que só o algoritmo formal não é garantia que os alunos construíram o conceito, compreendendo o processo.

No segundo encontro, buscou-se discutir pontos específicos como: organização do currículo, a resolução de problemas e as técnicas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Ainda nesse encontro, trabalhou-se a

resolução de problemas com textos extraídos do material do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), caderno 4, (MEC, 2013) e de Bertoni (s/d), utilizado no curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília, na modalidade à distância, para professores do Estado do Acre, focado nas situações de multiplicação e de divisão, embasado nos estudos de Vergnaud sobre o campo conceitual da multiplicação. Além do texto de Smole (2013), sobre as diversas formas de se resolver problemas. Esses textos foram escolhidos na tentativa de enriquecer o trabalho da professora com a matemática e para, também, atender a um pedido dela sobre sugestões de como se trabalhar com a divisão explorando as ideias de medida e de partilha. Como o objetivo desses encontros da intervenção foi refletir e não dar modelos prontos, escolheu-se por tais textos.

A pesquisadora levou um pacote de balas e pediu que a professora entregasse aos alunos. A partir dele, foram criadas várias situações, sem abrir o saco, como: quantas balas tem? De acordo com a quantidade de alunos, quantas balas cada um vai receber? Inicialmente, a professora olhou quanto pesava o saco (600g) e disse que tinha por volta de 80 balas. Começou fazendo grupinhos com 5 balas. Como eram 17 alunos ao todo, iriam sobrar balas. Observou, então, que tinham mais balas do que estimou. Assim, a pesquisadora foi fazendo novas problematizações com a professora para que percebesse a importância de se trabalhar a partir de um contexto real. Por fim, também explorou um texto de Gontijo (2015) com técnicas de criatividade que estimulam o pensamento matemático. Aliando, dessa forma, a criatividade com a matemática.

No terceiro encontro, a professora relatou como foram as situações-problema criadas a partir do saco de balão com os estudantes. Inicialmente, também, fizeram estimativas do total de balas do saco. Esse momento, com os alunos, foi só oral. A pesquisadora enfatizou, também, que poderiam ser explorados os vários tipos de registros, evidenciando como os alunos pensaram para resolver.

A pesquisadora levou vários materiais de contagem, evidenciando a necessidade de todos os alunos manusearem. Além de livros de literatura, com possibilidades de se trabalhar situações-problema envolvendo o campo conceitual multiplicativo, enfatizando as diferentes ideias da divisão.

Juntas pensaram em várias situações que poderiam ser desenvolvidas em sala, como jogos matemáticos e a necessidade de dar maior autonomia para os estudantes refletirem entre seus pares sobre os desafios presentes nas atividades. A pesquisadora destacou este ponto, por ter sido levantado tanto pelos estudantes durante uma das aulas que esteve presente em sala, como pela própria professora. Observou-se que, às vezes, perante um desafio matemático, a professora não deu tempo suficiente ou foi fazendo juntamente com os estudantes, limitando-os de pensarem autonomamente, com vistas a novos caminhos para resolução de uma única situação-problema.

Discutiu-se, também, a relevância do professor em compreender os conceitos que envolvem as diversas circunstâncias com a matemática nos anos iniciais para que possa planejar situações significativas e que façam sentido para os estudantes. Quando o professor não entende bem o conteúdo a ser desenvolvido, apresenta poucas condições de sair de um ensino mecanizado e criar problematizações que façam os estudantes pensarem e utilizarem a habilidade de argumentação nos diversos momentos das atividades propostas. Pensar sobre o que se sabe, envolve o processo de metacognição, que é entender como se dá sua aprendizagem. Esse processo deve ser vivenciado tanto pelo professor em seus momentos de estudo como pelo estudante.

Durante esse encontro entendeu-se melhor a importância do planejamento intencional, de conhecer as necessidades da turma e do contexto em que está inserido. Além da relevância de criar um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes, onde o erro é visto como uma

pista de como o aluno pensou e não como uma não aprendizagem.

E, ainda, a partir da leitura de algumas das fichas preenchidas pela pesquisadora durante as aulas, foram levantados os pontos relevantes durante as observações, dando exemplos de quando e como aconteceram. Foi um momento rico de autoavaliação. Ao final desse encontro, foi pedido que a professora escrevesse um texto relatando sobre como havia sido esses encontros de intervenção e o que poderia ser feito a partir de então. Por fim, foi entregue, também, um saco de pirulito para que a professora planejasse outra atividade significativa para os estudantes, além de um texto a respeito das estratégias para trabalhar com grandezas e medidas que favorecem a criatividade em matemática (GONTIJO, 2015).

O quarto encontro foi planejado no sentido de contemplar o que ainda não havia sido compreendido a respeito do trabalho pedagógico, criatividade e criatividade matemática, na qual a professora enfatizou sua vontade de ensinar despertando o prazer dos estudantes. Veio, em consonância ao que foi ressaltado até aquele momento, sobre a efetivação de um trabalho pedagógico em matemática que tenha mais sentido e significado para os estudantes, que desperte o pensamento divergente, além da questão da motivação.

A professora listou quais são seus próximos desafios de trabalho, a partir dessas discussões: que os alunos tenham condições de melhor compreender os diversos tipos situações-problema e não fiquem presos a um único tipo de solução em que se dá pela busca de palavras-chaves sem nenhuma compreensão; a utilização de mais materiais concretos com todos os alunos; além de planejar momentos com jogos que levem a sistematização das aprendizagens dos estudantes.

A pesquisadora realizou uma nova entrevista com a professora que enfatizou que esses momentos abriram um leque maior de possibilidades para seu trabalho pedagógico com a matemática.

8 CONSIDERAÇÕES

De acordo com todas as informações adquiridas no período de observação em sala de aula e após análise, utilizou-se de quatro categorias, adaptadas da proposição de Higginson (2000) acerca de como a criatividade é concebida pelos professores. Essas categorias são: (a) a criatividade é vista como recurso metodológico a fim de dinamizar o trabalho; (b) a criatividade é entendida como o uso de materiais didáticos manipuláveis, transformando a sala de aula em um laboratório para produzir artefatos que possam ilustrar aspectos que estão sendo estudados; (c) a criatividade é “resultado” do clima da sala de aula, compreendendo que a criatividade se desenvolverá se houver maior abertura para a exposição de ideias; e (d) a criatividade é tratada como a construção de modelos simbólicos, a partir de situações-problema.

Assim, nas categorias, notou-se que a professora fez uso dos indicadores em todas as áreas do conhecimento, sendo que, às vezes, mais em uma do que em outras, porém realizou de maneira intuitiva, sem ter uma total consciência disso por falta de estudos e discussões específicas sobre o assunto criatividade, criatividade em matemática e trabalho pedagógico.

Surgiu nos momentos de intervenção várias oportunidades de enriquecimento e melhor compreensão a respeito de como se pode e deve ser realizado um trabalho pedagógico intencional que influencie o desenvolvimento da criatividade matemática dos estudantes. E ainda, não foi possível afirmar que o trabalho pedagógico da professora tem como base a práxis pedagógica. Devido à complexidade do tema da pesquisa, poderiam ser feitos mais encontros interventivos com a professora.

Dessa maneira, o período de pesquisa foi muito rico de oportunidades de aprendizagem, tanto para a professora quanto para a pesquisadora. Para a pesquisadora, ficou evidente a necessidade de investir em mais processos de pesquisa e de formação continuada

acerca da constituição de um ambiente propício à aprendizagem matemática e ao desenvolvimento da criatividade nessa área do conhecimento. E para professora, ficou a importância do planejamento intencional a partir do que estudantes já sabem e o que precisam aprender, melhorar a comunicação entre eles, a necessidade da avaliação formativa e o feedback tanto individual como no coletivo.

9 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Edunb, 2003, 2009 (reimpressão).

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BERTONI, Nilza Eigenheer. *Educação e linguagem matemática II*. Numerização. Brasília: UnB, 2007.

CARVALHO, Alexandre Tolentino; FARIAS, Mateus Pinheiro; GONTIJO, Cleyton Hércules. Estratégias para trabalhar com grandezas e medidas que favorecem a criatividade em matemática. *Revista Educação e Matemática*, v. 135, p. 65-69, 2015.

CSIKZENTMIHALYI, M. Society, culture and person: a systems view of creativity. In: STERBERG, R. J. (Ed.). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.

CSIKZENTMIHALYI, M. *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais*, p. 67, 2014.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2014.

FREITAS, José Luiz M. Situações Didáticas. In: MACHADO, Sílvia D. A. et al. (Org.). *Didática da Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1999.

GONTIJO, Cleyton Hércules. Estratégias para o desenvolvimento da criatividade em matemática. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 229-243, 2006.

_____. Criatividade em matemática: identificação e promoção de talentos criativos. *Educação*, Santa Maria, v. 32, p. 481-494, 2007.

_____. *Criatividade em matemática: explorando conceitos e relações com medida de criatividade e motivação*. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro. Anped, 2010.

_____. Técnicas de criatividade para estimular o pensamento matemático. *Revista Educação e Matemática*, v. 135, p. 16-20, 2015.

GONTIJO, Cleyton Hércules; SILVA, Erondina; CARVALHO, Rosália. A criatividade e as situações didáticas no ensino e aprendizagem da matemática. *Linhas Críticas*, Brasília, v.18, n. 35, p. 29-46, 2012.

LIBÓRIO, Ana Clara Oliveira; NEVES, Marisa Marina Brito da Justa. Instruções sociais e clima de criatividade em sala de aula. *Aletheia*, v. 31, p. 168-183, jan./abr. 2010.

MACHADO, Fernanda Harmitt. O lúdico como diferencial no despertar da criatividade. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri, SP: Manole, 2004, p. 171-188.

- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, v. 9, p. 63-75, 2001.
- MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.
- _____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014, p. 69-95.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. *As crianças que calculavam: o ser matemático como sujeito produtor de sentidos subjetivos na aprendizagem*. 2015. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- _____. *Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L.; PASSOS, C. L. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PAIS, Luiz Carlos. *Ensinar e aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SACRISTÁN, J. Cimenno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed, 2000.
- SMOLE, Katia Stocco. Entre o pessoal e o formal: as crianças e suas formas de resolver problemas. In: SMOLE, Katia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto (Org.). *A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. *Inteligência Plena. Ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VALDÉS, C. Eloy Artega. El desarrollo de la creatividad en la Educación Matemática. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*, Buenos Aires, set. 2010.
- VALE, Isabel; PIMENTEL, Teresa. Um novo-velho desafio: da resolução de problemas à criatividade em matemática. In: CANAVARRO, A. P. et al. (Ed.). *Investigação em Educação Matemática: práticas de ensino de matemática*, p. 347-360. Porto Alegre: Spiem, 2012.
- WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 179-188, 2002.
- WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Org.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Sala do Cata-Vento (n. 6)

Moderação: Maria Dalvirene Braga

27. A ludicidade como estratégia de inclusão de estudantes surdos em uma escola pública do Distrito Federal

Dayse Do Prado Barros

28. A simulação realística como estratégia lúdica no ensino superior em saúde: um relato de experiência na disciplina de Bioquímica Clínica

Lorena Aparecida Gonçalves de Noronha; Diana Lucia Moura Pinho; Eduardo Antonio Ferreira

29. Riacho Fundo II, nossa identidade, nossa história e nossa cultura: aprendizagem lúdica das crianças sobre a cidade

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Ivana Rocha Salignác de Araújo

30. Resignificar a matemática: uma experiência lúdica no estudo de probabilidades com classes de 3º ano do ensino médio

Marlene Pereira do Nascimento Mendonça

31. Abordagem lúdica aos pacientes do Hospital da Criança José de Alencar

Luan da Cruz Vieira; Alessandra Lisboa da Silva

32. Jogo #MatemáticaGo

Anny Cristinne Silva Rodrigues; Edgar Sampaio de Barros

33. Jogo de trilha: No caminho da inclusão

Claudia de Brito Barros; Sandro Francisco de Brito

27 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

- Dayse do Prado Barros, Universidade de Brasília (dayse.prado@gmail.com)

1 RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo descrever o caso da interação social promovida por meio da ludicidade e mediada por meio de jogos e brincadeiras entre estudantes surdos e seus pares, bem como entre os estudantes surdos e os ouvintes dentro do contexto de uma escola inclusiva de séries iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal.

Palavras-chave: Ludicidade. Inclusão social. Surdos.

2 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, assegura:

A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Sendo assim, a Carta Magna de 1988 inaugura o reconhecimento da educação como direito público subjetivo¹, isto é, o cidadão torna-se titular desse poder, podendo, caso esse direito lhe seja negado, recorrer à justiça.

Obviamente, quando a Constituição Federal garante a educação a todos, fica assegurada também a educação para as pessoas com deficiência de qualquer tipo: auditiva, física, intelectual ou visual. Ressalto aqui que há uma evolução histórica dos termos e precisamos estar atentos a esse fato. De acordo com a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificada no Brasil em julho de 2008, o termo convencionado desde então é: pessoa com deficiência.

Ainda que nossa legislação garanta “o acesso à escola regular de todas as crianças, sem discriminações, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, deficiente e das demais crianças” (UNESCO, 1994, p. 12), a realidade vivenciada não traduz a escola como berço de oportunidades, sendo antes o berço das desigualdades (PACHECO, 2012).

Ao analisar o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2012), constata-se que o total de alunos surdos na educação básica no país é de 74.547. Porém, ao estudar os dados, verifica-se uma queda de matrículas no ensino médio: apenas 8.751. Ainda mais alarmante, é o número de surdos que conseguiram acesso à educação profissional: apenas 370.

¹ Para Bobbio (1992, p. 61), o Estado de Direito caracteriza-se pelo fato de que nele os cidadãos, em face do Estado, têm não apenas direitos privados, mas também direitos públicos. “O Estado de Direito é o Estado dos Cidadãos”.

Modalidade de ensino	Quantitativo de alunos surdos matriculados
Ensino fundamental	65.796
Ensino médio	8.751
Educação profissionalizante	370
Total	74.547

Fonte: Censo Escolar Inep, 2012.

Diante desses números, observo claramente que a educação de surdos é marcada pelo fracasso escolar. Apesar de esse grupo ser alvo das políticas públicas de inclusão, os dados indicam que a política na qual se baseia o processo de escolarização do surdo necessita ser revista. De fato, o surdo, no decorrer da história da humanidade, tem sido visto sob o estigma da incapacidade e do fracasso. Isso nos leva a questionar o que há de desacerto na educação dos surdos. Vigotski (1997) apontou um caminho para reflexão de nossa práxis ao afirmar que o problema da educação de crianças com deficiência é localizá-lo apenas como um problema biológico, pois, na visão do psicólogo russo, é antes de tudo um problema social, ou seja, os maiores obstáculos que as pessoas com deficiência enfrentam são decorrentes das barreiras sociais.

3 PROBLEMATIZANDO: ONDE ENTRA O LÚDICO NESTA QUESTÃO?

Nessa perspectiva, promover a inclusão é, em última instância, promover também a inclusão social com respeito às múltiplas formas de viver e ser dos sujeitos. Brougère (2001), pesquisador que tem como característica marcante o foco no aspecto pedagógico das atividades lúdicas, afirmou que o caráter lúdico é importante, pois tem o poder de imprimir nas atividades de ensino aprendizagem um caráter prazeroso, tornando possível que o educando haja com espontaneidade, contribuindo assim para as diversas dimensões: social, motivacional, cognitiva, afetiva, criativa e imaginativa.

Silva (2006) chamou atenção sobre a realidade do surdo, afirmando que ele, em geral, fica à margem de seu meio social, o que acarreta um estado de “mutismo” e uma “falta de consciência”, que comprometem seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nessa perspectiva, percebo a importância das atividades lúdicas, como instrumento facilitador das interações sociais, em especial para os surdos que são excluídos em virtude da barreira linguística.

Dessa forma, pretende-se, por meio deste trabalho, descrever um relato de experiência de interação social promovida pela ludicidade e mediada por meio de jogos e brincadeiras entre estudantes surdos e seus pares, bem como entre os estudantes surdos e os ouvintes.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa consistiu em um relato de experiência que descreve aspectos vivenciados pela autora, na oportunidade em que fazia parte da equipe gestora de uma escola pública de séries iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal (primeiro semestre de 2016). A escola em questão é inclusiva atendendo seis crianças surdas que estavam matriculadas apenas no turno vespertino. Foi observado que, durante o recreio, as crianças surdas ficavam isoladas, não interagindo nem sequer entre seus pares e menos ainda com as crianças ouvintes.

Diante da situação apresentada, pensou-se em uma mediação possível uma vez que entendíamos que o modelo apresentado pelo atual sistema educacional no Brasil é excludente e queríamos contribuir para a construção de um modelo diferente. Era necessário, então, repensar nossa práxis. A primeira ação foi conversar com os professores e os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que atendiam os estudantes surdos para uma roda de conversa em que se buscou fazer uma escuta sensível. O objetivo era perceber os motivos que levavam os surdos

a se isolarem. Os seguintes aspectos foram categorizados: a barreira linguística, os ouvintes não compreendem o sujeito surdo, os estudantes não sabem lidar com as diferenças.

O segundo momento foi pensar em uma estratégia que pudesse diminuir a barreira linguística. A ação tomada nesse sentido foi tornar bilíngues os momentos coletivos. Por exemplo: a entrada dos alunos seria feita em Português falado em Libras com a ajuda dos intérpretes. Essa ação foi contextualizada. Afinal, a exclusão social das minorias exige engajamento dos atores envolvidos. Levar nossos estudantes a discutir e a pensar a respeito da situação era preciso. Todas as crianças começaram a aprender a língua de sinais. Esse foi um marco importante porque, no caso das pessoas surdas, o processo de inclusão social perpassa necessariamente pela valorização da Língua de Sinais. Importa dizer que, apesar de os alunos surdos estarem matriculados no turno vespertino apenas, toda a escola se envolveu no processo de aprendizagem da Língua de Sinais, inclusive os estudantes do matutino.

Quebrar o obstáculo da língua foi um divisor de águas. A partir de então, os estudantes ouvintes entendiam um pouco mais da realidade dos estudantes surdos que, pela primeira vez, foram notados como sujeitos. Não eram mais invisíveis sociais. No entanto necessitávamos avançar ainda mais para efetivar a inclusão. Observamos que necessitávamos de abordagem mais contextualizada para a língua, porque percebemos ainda estar apenas no nível informacional e, assim, não seria possível atingir nosso objetivo: a inclusão social dos estudantes surdos.

4.1 O LÚDICO SURGE COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DO ESTUDANTE SURDO

Surgiu um novo desafio: se, por um lado, a barreira linguística estava sendo quebrada lentamente, à medida que os ouvintes se

apropriavam dos sinais básicos da Libras, ainda restavam duas questões levantadas durante a escuta sensível e que ainda não havíamos encontrado a solução: 1) os ouvintes não compreendem o sujeito surdo; 2) os estudantes não sabem lidar com as diferenças.

Com intuito de buscar respostas para essas questões, decidi fazer uma observação atenta das interações sociais dos estudantes surdos durante o intervalo. Essa etapa durou cinco dias. O que observei foi: os surdos continuavam não interagindo com seus pares; eles ainda continuavam isolados das brincadeiras: muitas vezes, até iniciavam um jogo ou alguma outra atividade, mas eram logo excluídos da mesma; alguns alunos já iniciavam uma conversa utilizando a Libras, mas apenas ficava no nível dos cumprimentos iniciais, pois faltava repertório linguístico.

Dantas(2013)apontou que, ao brincar, a criança vai paulatinamente tomando contato com a realidade, tornando-se capaz de compreendê-la e atuar sobre ela. A criança que não brinca está excluída do convívio social integrado. As consequências disso vão para além do período infantil, sendo refletidas por toda a vida do sujeito. Influenciadas por essa ideia, decidi fazer uma intervenção lúdica na hora do intervalo que seria operacionalizada por mim. A proposta foi estabelecer brincadeiras envolvendo os surdos. Ensinei o sinal de algumas brincadeiras para os ouvintes, ensinei as regras delas para os surdos e estabelecemos sinais básicos para a comunicação ser estabelecida na hora dos jogos. Os primeiros jogos foram: pique-pega, pebolim, futebol e brincadeira com maquiagens e esmaltes.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nos primeiros dias, a mediação se fez necessária. A minha presença era solicitada para viabilizar as brincadeiras, esclarecendo as regras dos jogos, e para solucionar conflitos. Aos poucos, os estudantes ouvintes já conseguiam estabelecer uma comunicação satisfatória com os estudantes com surdez.

No caso com as brincadeiras que envolviam maquiagens, a aluna surda (no grupo em questão havia apenas uma menina) foi capaz de criar um enredo de faz de conta, dizendo que estava se arrumando para ir para uma festa. A brincadeira foi estabelecida com as colegas ouvintes que entraram na brincadeira e participaram do faz de conta, fornecendo novos elementos ao enredo lúdico que ali estava sendo construído.

No segundo dia, a minha mediação foi solicitada apenas para esclarecer algumas regras ao grupo de estudantes surdos. Já, no terceiro dia, os estudantes ouvintes e os estudantes surdos já brincavam de maneira integrada.

A partir dessa mediação inicial, foi possível verificar que os surdos não mais se isolavam durante o recreio e, a cada dia, mais e mais estudantes ouvintes se integravam voluntariamente às brincadeiras.

Além disso, observamos que, ao passar do tempo, as brincadeiras puderam se tornar cada dia mais complexas e negociadas. Outro fato interessante foi que os estudantes surdos preferiram em 100% dos casos interagir com seus colegas ouvintes, apresentando certa resistência de interagir com seus pares. Essa ocorrência pareceu-me instigante e digna de uma posterior pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência destaca o papel de centralidade da ludicidade na promoção da inclusão social de estudantes surdos. Conforme os episódios apresentados, restou comprovado que as atividades lúdicas foram, de fato, uma estratégia promotora de integração nas relações interpessoais entre os sujeitos analisados (ouvintes e surdos).

Em se tratando das brincadeiras de faz de conta, Kishimoto (2005) apontou sua relevância ao afirmar que elas possibilitam a aquisição do símbolo. Obviamente, o conteúdo do imaginário provém de experiências adquiridas

pelas crianças em suas interações sociais, incluindo a família, os colegas, as ideias discutidas em classe. Sob essa perspectiva, quando a criança brinca, ela desenvolve a dimensão simbólica e constrói paulatinamente o pensamento abstrato, elemento que garante a racionalidade do sujeito. Ao brincar de faz de conta, a criança está se construindo enquanto sujeito cognoscente. No caso das crianças surdas, a ludicidade é importante não só para desenvolver o simbolismo, mas também para compreensão do mundo a partir das interações sociais que as brincadeiras viabilizam para esses sujeitos.

Outra questão importante a ser destacada é que os jogos e as brincadeiras proporcionam aos surdos a oportunidade de lidarem com regras e também de discuti-las e até de negociá-las. Essa negociação estabelece-se em base igualitárias, na relação dialógica entre os sujeitos. Não se encara o surdo como o coitadinho, aquele que é “café com leite” nas brincadeiras e que por isso pode fazer o quiser, pois é o “pobre deficiente”. Ao contrário, ele se reafirma como sujeito que se submete às regras e que verifica se os colegas também estão cumprindo com os acordos preestabelecidos. Esse movimento estabelece responsabilidades mútuas e torna a convivência igualitária.

As reflexões apresentadas visam contribuir para que se lance outro olhar sobre a inclusão social de estudantes surdos: que ela é necessária e é exequível. Talvez tudo que tenhamos que fazer é brincar, é resgatar ludicamente a essência da alma humana pela busca do prazer de ser, estreitando nossa rede de solidariedade e compartilhamento mútuo.

7 REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência*. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

_____. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Trad.: G. Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

DANTAS, O. M. A. da N. A. Brinquedos, brincadeiras e construção do conhecimento matemático na criança. In: SÁ, A. V. M. et al. (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livros, 2013, p. 139-158.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em: <www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>. Acesso em: 19 jun. 2016.

PACHECO, J. Berços da desigualdade. In: GOMES, M. (Org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 23-35.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, maio/ago. 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

28 A SIMULAÇÃO REALÍSTICA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA BIOQUÍMICA CLÍNICA

- Lorena Aparecida Gonçalves de Noronha, Universidade de Brasília (lorena@unb.br)
- Diana Lucia Moura Pinho, Universidade de Brasília (diana@unb.br)
- Eduardo Antonio Ferreira, Universidade de Brasília (eduardoferreira@unb.br)

1 RESUMO

Trata-se de um relato de experiência que teve como objetivo registrar o emprego de uma estratégia de ensino e aprendizagem de maneira lúdica denominada Simulação Realística na graduação em Saúde. A atividade foi desenvolvida no contexto da disciplina do curso de Farmácia em uma instituição de nível superior federal na disciplina de Bioquímica Clínica, durante a aula introdutória de coleta de sangue venoso. Verificou-se que a aula foi conduzida de forma dinâmica em que todos atuaram, como qualquer jogo, com suas regras, limites e possibilidades. Os alunos puderam exercitar, errar e consertar o erro. Tal prática também refletirá na segurança de um futuro paciente que passará pelo crivo da falta de experiência do profissional recém-formado. Verificou-se que a prática representada com o caráter lúdico pretendido ocorreu de forma que os discentes apreenderam melhor o conteúdo e refletiram a atividade-fim, que é realizar um atendimento qualificado e humanizado.

Palavras-chave: Ludicidade. Simulação. Ensino superior. Saúde. Bioquímica Clínica.

2 INTRODUÇÃO

A rotina de um laboratório clínico de ensino na Saúde, especificamente da disciplina de Bioquímica, não apresenta variedade nas aulas práticas devido aos protocolos que devem ser seguidos para a execução das análises. O engessamento das estratégias de ensino nos cursos de Saúde apresenta-se latente na graduação, assim como a perda do caráter lúdico no ato de ensinar nessa etapa acadêmica. Dessa forma, foi implementado pelo professor regente da disciplina já citada uma prática que despertasse o interesse dos alunos pelo conteúdo introdutório.

Assim, implementou-se a aula de coleta de sangue venoso, utilizando a estratégia de ensino e aprendizado denominada simulação. Tal estratégia de ensino atualmente é expressivamente trabalhada, na universidade acima relatada, nos cursos de Enfermagem e, por vezes, no de Fisioterapia. A inserção da simulação no curso de Farmácia efetua o caráter interdisciplinar que preconiza essa estratégia de ensino. Dessa forma, para efetivar a prática, utilizaram-se os simuladores do Laboratório de Habilidades do Cuidar, com a participação da aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências e

Tecnologias da Saúde sob a orientação de um profissional da Enfermagem.

O presente relato de experiência objetiva registrar o emprego de uma estratégia de ensino e aprendizagem de maneira lúdica aplicada com o auxílio de simuladores realísticos no curso de ensino superior. Entretanto, antes de demonstrar a descrição da atividade na prática laboratorial, encontram-se pontuados a seguir a contextualização da origem e o conceito de simulação como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim como a explanação da relação destes com a ludicidade no ensino superior, a descrição do método educativo da atuação no laboratório e as conclusões que triangulam o sentido da simulação, da ludicidade e do ensino superior.

230

3 SIMULAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A simulação na área da saúde contempla uma estratégia de ensino de forma interativa guiadas pela substituição ou amplificação das experiências do mundo real integradas às técnicas clínicas desenvolvendo competências básicas (GABA, 2004).

O treinamento por meio da simulação surgiu na necessidade de submeter os aprendizes da aviação aos ambientes controlados, assim como no treinamento militar, na astronáutica e na engenharia militar (LÓPEZ; SPIRKO, 2007). Na área da Saúde, o uso da simulação como estratégia de ensino é relativamente novo, mas foi introduzida, no ano de 1960, especificamente a simulação de alta fidelidade (ORLEDGE et al., 2012).

A partir da reforma da educação médica, final dos anos 1990, desencadeou-se a necessidade de adotar uma abordagem educacional mais sólida com o uso de metodologias de simulações, em que os cenários projetados são eficazes por promover a autoconfiança e melhorar a qualidade

do ensino na graduação e de pós-graduação nos cursos de graduação e pós-graduação (BRADLEY, 2006, KIM; SHIM, 2013).

São diversos os tipos de simulação que variam do simples ao complexo, apresentando-se como instrumentos eficazes no processo de ensino e aprendizagem (EASON, 2013, KIRKMAN, 2013). Ressalta-se que a simulação emprega tecnologia, possui dispositivos, a exemplo dos simuladores como objetos integrantes da ação de simular. Um simulador reproduz parcial ou integralmente uma técnica ou uma tarefa a ser executada, de acordo com o seu nível de classificação: baixa fidelidade, de fidelidade média ou moderada, de alta fidelidade, *part task trainers*, realidade virtual, simuladores baseados em programas de computadores, pessoas, *game bases simulation* e simulador híbrido (QUILICI, 2012).

As simulações com cenários reais tornam rico o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a prática segura, no intuito de diminuir os riscos e possibilitar aos estudantes o aprimoramento da sua atuação. Assim, são vistas como promissoras para a melhora desse processo, pois são capazes de proporcionar o contato do aluno com diferentes situações e conteúdos de aprendizagem (VALADARES; MAGRO, 2014).

A constante evolução tecnológica desencadeou uma veemente transformação do comportamento social em sua totalidade, desde as atividades cognitivas às atividades de representação no mundo. Tais mudanças são refletidas nas estratégias, na forma de condução do processo ensino e aprendizagem (MARCHIORI; MELO, J.; MELO, W., 2011, PIAGET, 1972).

As estratégias de ensino e de aprendizagem, *a priori*, apresentam-se como termos semanticamente semelhantes. Entretanto possuem definições e focos distintos que se complementam. A escolha e a aplicação de maneira correta das estratégias tanto de ensino quanto de aprendizagem são de suma importância para que o aluno seja desafiado, de acordo com o seu ritmo, e que tenha disponíveis diversas possibilidades

de aprender. As estratégias de ensino são intervenções definidas pelo educador oportunizadoras de envolvimento dos alunos com o conhecimento, contribuindo para uma mudança motora, afetiva e intelectual. Assim, o educador pode encorajar os alunos às tarefas propostas, considerando os objetivos educacionais (MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016).

Ademais, em caráter complementar, torna-se necessário compreender as estratégias de aprendizagem que são ações cognitivas e metacognitivas, traduzidas nos atos de comportar-se, agir com atitudes e técnicas direcionadas para um aprendizado efetivo pelos alunos.

Em um estudo de revisão crítica, desenvolvida por Boruchovitch (1999), acerca das estratégias de aprendizagem e desempenho escolar, ele expõe vários conceitos acerca de tais estratégias como serem técnicas ou métodos utilizados pelos alunos na aquisição de informação, procedimentos ou atividades sequenciais com o propósito de adquiri-la, armazená-la e utilizá-la. Assim, trata-se de procedimentos aplicados na execução de uma tarefa específica. O autor ainda descreve o modelo de processamento da informação humana recebidas do meio ambiente de maneira dinâmica e complexa. Em suma, entender o funcionamento da memória permite melhor visualização do papel das estratégias ao auxiliar o aluno a controlar, armazenar e recuperar a informação na memória de longa duração (BORUCHOVITCH, 1999).

Cabe ressaltar que não somente os aspectos cognitivos são beneficiados por meio das intervenções estratégicas de ensino e aprendizagem. Espera-se desenvolver mudança também social que faça diferença na busca da inversão do fracasso escolar, ensinando a aprender a apreender diante das novas intervenções de ensino (BORUCHOVITCH, 1999).

Tais intervenções proporcionam ambientes de simulação, que passam por técnicas de criação de cenários e situações críticas, objetiva a construção de saberes humanísticos, baseadas

em uma maneira de aprendizagem lúdica. A palavra ludicidade geralmente resgata uma pedagogia de aprendizagem afetiva e efetiva, da qual ainda não se identificaram estudos que triangulam: estratégia lúdica, simulação e ensino superior em saúde.

4 A COMPLEMENTARIEDADE ENTRE LUDICIDADE, SIMULAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

A aprendizagem efetiva desenvolvida por meio de atitudes e competências ocorre na aprendizagem mediada. Um dos possíveis mediadores do processo de ensino e aprendizagem é o desenvolvimento da atividade lúdica. Uma das ferramentas essenciais da aprendizagem, no sentido de despertar um estímulo ao aprendiz, é o jogo (SILVA, 2010).

Entre as alternativas educacionais eficazes na educação em Saúde, estão os jogos de computadores, devido à flexibilidade tecnológica de educação precisa, contínua e ativa. Contudo deve-se considerar a relevância dos jogos de cartas e tabuleiros, à medida que proporcionam a mediação da aprendizagem do lúdico à realidade vivenciada de maneira prazerosa e reflexiva, englobando também os benefícios nos aspectos comportamentais sociais (SILVA, 2010).

A experiência de aprender com o lúdico apresentou-se como surpreendente e positiva. Pois, o lúdico está presente nas atividades do ser humano, favorece a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, sociocultural, beneficia a saúde mental e proporciona um refletir e um aprender humanizados. De acordo com a concepção freireana, a qual acredita que a construção dos saberes parte das reflexões e vivências entre o educador e o educando, ampliando a sua autonomia e maturidade, e também com os estudos de Ausubel, na proposta de aprendizagem significativa predeterminada ao esquema conceitual do aprendiz, foram

corroborados os resultados encontrados. O fato de trabalhar o lúdico intensifica e inova o processo de ensino e aprendizagem. A atividade de Simulação Realística pode proporcionar experimentações voltadas às técnicas e às ações educativas em saúde.

5 ATIVIDADE PRÁTICA

Durante a aula prática de Bioquímica no Laboratório de Análises Clínicas, foram utilizados dois simuladores para realização da técnica de coleta de sangue venoso. Tais modelos têm como objetivo imergir os alunos na anatomia semelhante ao modelo humano, assim como poder executar o ato de coleta com punção realística² que proporciona a plataforma ideal para todos os alunos que necessitam treinar e praticar as habilidades relacionadas à punção venosa.

A aula foi conduzida de forma dinâmica, com a teoria aplicada simultaneamente com a prática. Com isso, todos adentraram no jogo (simulação) com o seu respectivo brinquedo (simulador) sob regras, limites e possibilidades, nesse caso, preconizadas pela Sociedade Brasileira de Patologia Clínica. Os alunos puderam exercitar, errar e consertar o erro. Tal prática também refletirá na segurança de um futuro paciente que passará pelo crivo da falta de experiência do profissional recém-formado.

Verificou-se, durante a intervenção de simulação, uma participação integral da turma, desde a ministração da parte teórica à completude da prática. Findada a aula, apreendeu-se o envolvimento dos discentes com as atividades propostas e, em seus discursos, foram observadas características de aprovação, além dos depoimentos de que mais aulas deveriam proporcionar essas experiências que retratam não puramente a técnica mecânica e, sim, humanizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se que essa estratégia de ensino tem proporcionado a experimentação lúdica capaz de envolver os discentes nos conhecimentos referentes à sua formação profissional. Espera-se que os alunos, após cursarem a disciplina de Bioquímica Clínica, obtenham tanto os conhecimentos sobre a aplicação e a interpretação dos parâmetros e ensaios bioquímicos na Medicina clínica, quanto essa prática possa levá-los a entender a importância do início do processo analítico de uma amostra, ou seja, a fase pré-analítica da qual pode interferir na fase de análise e, principalmente, no resultado. Além disso, os alunos aprenderam, de maneira lúdica, a fim de melhor fixar o conteúdo quanto à atividade-fim, que é realizar um atendimento humanizado.

7 AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos serão destinados aos técnicos e professores do Laboratório de Habilidades do Cuidado e Simulação que disponibilizaram os simuladores.

8 REFERÊNCIAS

- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BRADLEY, P. The history of simulation in medical education and possible future directions. *Medical Education*, v. 40, n. 3, p. 254-262, 2006.
- EASON, M. P. The use of simulation in teaching the basic sciences. *Current Opinion in Anesthesiology*, v. 26, n. 6, p. 721-725, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1097/ACO.0000000000000008>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

² Punção realística com sangue simulado de material não contaminante.

- GABA, D. M. The future vision of simulation in health care. *Quality & Safety in Health Care*, v. 13 Suppl 1, p. i2-i10, 2004.
- KIM, M.; SHIM, M. Development and evaluation of simulation-based training for obstetrical nursing using human patient simulators. *Computers, Informatics, Nursing*, v. 31, n. 2, p. 76-84, fev. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1097/NXN.0b013e3182701041>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- KIRKMAN, T. R. High fidelity simulation effectiveness in nursing students' transfer of learning. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1515/ijnes-2012-0009>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- LÓPEZ, J. G.; SPIRKO, L. V. Simulation, a teaching aid for medical education. *Simulación, Herramienta para la Educación Médica*, v. 23, n. 1, p. 79-95, 2007. Disponível em: <www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-78349288450&partnerID=40&md5=e4ff679e6595a67a5f92f70e0a4b3e4a>.
- MARCHIORI, L. L. D. M.; MELO, J. J.; MELO, W. J. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e atenção no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 433-443, 2011.
- MOREIRA, A. E. da C.; OLIVEIRA, K. L. de; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 106-116, 4 dez. 2016. Disponível em: <www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/7056>.
- ORLEDGE, J. et al. The use of simulation in healthcare. *Current Opinion in Critical Care*, v. 18, n. 4, p. 326-332, 2012.
- PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972. Disponível em: <<https://blu179.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgniwV81sK5hGxNwAjfeSnOA2&folderid=flinbox&attindex=1&cp=-1&attdepth=1&n=65087997>>.
- QUILICI, A. P. et al. *Simulação clínica: do conceito à aplicabilidade*. São Paulo: Atheneu, 2012.
- SILVA, I. M. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde : uma revisão integrativa da literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 257-263, abr. 2010.
- VALADARES, A. F. M.; MAGRO, M. C. da S. Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a simulação realística e o estágio curricular em cenário hospitalar. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 138-143, abr. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2015.

29 RIACHO FUNDO II, NOSSA IDENTIDADE, HISTÓRIA E CULTURA: APRENDIZAGEM LÚDICA DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE

- Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (deborasalesvieira@uol.com.br)
- Ivana Rocha Salignac de Araújo, Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (rochaivana21@gmail.com)

234

1 RESUMO

O presente relato de experiência apresenta atividades pedagógicas realizadas no Centro de Educação Infantil do Riacho Fundo II (CEI-RF II) com a articulação entre o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e o projeto da IV Plenarinha, descrevendo as aprendizagens lúdicas das crianças na vivência urbana da Região Administrativa (RA) do Riacho Fundo II. A realização desse projeto promoveu uma rede de aprendizagens na comunidade escolar acerca da cidade. As professoras realizaram passeios, rodas de conversa e entrevistas com as crianças, que também se expressaram via registros gráficos e fotográficos. As falas das crianças apontaram a necessidade de construção de escolas, delegacia, *shopping*, posto de gasolina e ampliação de espaços para brincar. As crianças vivenciaram experiências lúdicas na aprendizagem sobre a cidade onde vivem e puderam expressar seus olhares, opiniões e sugestões por meio de diversas linguagens para a construção de uma cidade melhor.

Palavras-chave: Educação infantil. Projeto político-pedagógico (PPP). Aprendizagem lúdica.

2 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta atividades pedagógicas realizadas no Centro de Educação Infantil do Riacho Fundo II (CEI-RF II) com a articulação entre o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e o projeto da IV Plenarinha, apresentando as aprendizagens lúdicas das crianças na vivência urbana da Região Administrativa (RA) do Riacho Fundo II.

O tema do PPP da instituição *Riacho Fundo II: nossa identidade, nossa história e nossa cultura* visa valorizar a comunidade local, buscando conhecer a história da cidade e identificar os problemas socioeconômicos que influenciam o cotidiano, fundamentados no preceito da territorialidade.

O projeto da IV Plenarinha *A cidade e o campo que as crianças querem* preconiza a escuta sensível das crianças acerca da cidade e permite que elas expressem seus olhares e levantem sugestões para melhoria da comunidade em que vivem. É compreender a criança como um sujeito de direitos capaz de opinar e ajudar na construção de uma cidade melhor.

3 UM POUCO SOBRE O CEI-RF II

O CEI-RF II, situado na RA do Riacho Fundo II/DF, está vinculado à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante e tem 14 anos de existência. A unidade escolar foi inicialmente destinada exclusivamente ao atendimento da educação infantil na época de sua inauguração (2002) e atualmente faz atendimento educacional em quatro modalidades de ensino: educação precoce, educação infantil, educação especial e 1º ano do ensino fundamental. Há turmas regulares, classes de integração inversa e classes especiais que atendem a estudantes com necessidades educacionais especiais.

A comunidade em que esta unidade escolar está inserida é muito diversificada em aspectos socioeconômicos, pois o Riacho Fundo II é uma cidade em constante crescimento populacional, o que gera grande demanda educacional. A instituição procura adequar as atividades educacionais de modo a ofertar oportunidades de cultura, lazer e outras experiências significativas para o desenvolvimento pleno das crianças, considerando as necessidades diagnosticadas pela falta de estruturas e serviços, de acordo com a realidade local.

4 CONHECENDO O RIACHO FUNDO II COM AS CRIANÇAS

As professoras da instituição planejaram e realizaram coletivamente atividades ao longo do ano letivo para ampliação do conhecimento das crianças dos espaços urbanos próximos à escola como: jogos infantis do CEI-RF II, caminhada contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, caminhada ao redor da escola e utilização dos espaços públicos de lazer da comunidade.

Foram realizados os jogos infantis na quadra poliesportiva vizinha à escola, com a participação das crianças em circuitos de psicomotricidade, futebol de tecido, arremesso de peso e basquete divertido. As crianças

tiveram a oportunidade de divertirem-se na quadra poliesportiva, que normalmente é utilizada apenas por crianças maiores e adolescentes. Uma experiência muito exitosa para as crianças e as professoras que se permitiram sair dos muros da escola para garantir o direito das crianças de usufruírem de um espaço público.

Outra atividade realizada foi a participação das crianças e professoras no desfile cívico de aniversário do Riacho Fundo II. Neste ano, o tema do desfile foi o combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. As crianças levaram flores confeccionadas de papel, balões e faixas pedindo o respeito a todas as crianças ao longo do trajeto na principal via pública da RA.

Figura 1 – Caminhada contra o abuso e exploração sexual de crianças



Fonte: acervo da escola.

As crianças realizaram uma caminhada ao redor da escola observando a paisagem urbana e utilizando os espaços públicos planejados para atividades físicas de diferentes faixas etárias. Utilizaram o Ponto de Encontro Comunitário, que possui aparelhos para atividade física de pessoas adultas e idosas; utilizaram também uma estação de Parkour, destinada para uso de adolescentes e também brincaram no parque infantil localizado fora da escola. Essas vivências permitiram às crianças desenvolverem sua motricidade de maneira lúdica e significativa.

5 OUVINDO AS CRIANÇAS SOBRE O RIACHO FUNDO II

As professoras organizaram momentos de escuta sensível das crianças acerca da cidade, levantando suas opiniões e sugestões para a melhoria do Riacho Fundo II. As estratégias pedagógicas utilizadas contemplaram algumas sugestões do *IV Guia da Plenarinha*, documento norteador para realização do processo de escuta das crianças:

Este projeto materializa-se por meio da *escuta sensível e atenta às crianças*, de forma a considerar a sua percepção sobre as situações que vivenciam na escola, na comunidade, na cidade e no campo, traduzindo-se em contribuições relevantes para melhor compreensão de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, vislumbrando um trabalho pedagógico de qualidade no atendimento a todas as crianças da primeira etapa da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 8).

As professoras realizaram rodas de conversa e entrevistas com as crianças, que também se expressaram via registros gráficos e fotográficos. A ideia central foi trazer o olhar das crianças acerca da cidade e das possíveis mudanças propostas por elas. Nesse exercício dialógico, as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem em diferentes linguagens.

Figura 2 – Mural com a produção das crianças



Fonte: acervo da escola.

As falas das crianças apontaram a presença dos espaços sociais que vivenciam como: escola, igreja, casa de familiares e também revelaram a presença da violência e criminalidade presentes no Riacho Fundo II. Em contrapartida, foram levantadas algumas necessidades, como a construção de mais escolas, uma delegacia, um *shopping* e posto de gasolina, pois, na cidade, ainda não há. As crianças também pediram mais espaços para brincarem no Riacho Fundo II.

Figura 3 – Mural com a produção das crianças



Fonte: acervo da escola.

Na construção de maquetes, as crianças com ajuda de seus familiares, fizeram pequenos recortes da cidade e expressaram o desejo de construção de uma cidade melhor para todos, na qual possam brincar livremente e em segurança nas ruas. Os condomínios Parques do Riacho foram representados pelas crianças moradoras e estas afirmaram que gostavam muito de brincar dentro do espaço de lazer do condomínio. Podemos perceber uma maior circulação das crianças nos espaços externos dos condomínios, por apresentar uma possível segurança para as mesmas na perspectiva dos pais.

6 O INGÁ DO CEI-RF II

Durante a realização do estudo sobre a vegetação do Riacho Fundo II, uma turma do 1º ano começou a se interessar pelas diferentes árvores presentes no espaço interno da escola, e a professora iniciou um trabalho de pesquisa com as crianças sobre essa vegetação. As árvores que mais encantaram as crianças foram de ingá, um fruto nativo do cerrado.

As estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para a aprendizagem lúdica das crianças acerca do ingá foram: colheita do fruto, separação das sementes, plantio, classificação dos diferentes tipos de ingá, pesquisa sobre as propriedades nutritivas do fruto, realização de receita culinária, organização de apresentação oral das crianças para os demais colegas da escola, explicando o trabalho realizado em sala de aula e organização de exposição de fotos e livro confeccionados pelos estudantes durante o projeto.

Ao permitir que as crianças trouxessem o foco de seu interesse para a organização do trabalho pedagógico, a professora favoreceu a aprendizagem lúdica e significativa com um envolvimento maior das mesmas. Oportunizar o protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas fortalece o sentido de educar para a constituição de uma criança cidadã:

A instituição educacional deve ser sinônimo de situação de aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque situ (remete a lugar/espço) + ação (refere-se a tempo/ movimento) significa mudança/transformação. A instituição tem a função social de proporcionar o incremento do capital cultural do bebê e da criança pequena, trazendo o novo, o instigante, o desafio em seu processo de humanização (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25).

Figura 4 – Painel com fotos das atividades realizadas



Fonte: acervo da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desses projetos pedagógicos promoveu uma rede de aprendizagem na comunidade escolar. Aprendizagens lúdicas diferenciadas e muito significativas para professoras e crianças. É um desafio para o professor realizar a escuta sensível das crianças, justamente por envolver uma prática dialógica, na qual a fala do aprendiz é mais importante que a do mestre. As crianças vivenciaram experiências lúdicas na aprendizagem acerca da cidade onde vivem e puderam expressar seus olhares, opiniões e sugestões para a construção de uma cidade melhor.

8 REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil*. Brasília: [s.n.], 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). *Guia da IV Plenarilha: a cidade e o campo que as crianças querem*. Brasília: [s.n.], 2016.

30 RESSIGNIFICAR A MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NO ESTUDO DE PROBABILIDADES COM CLASSES DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

- Marlene Pereira do Nascimento Mendonça, Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (marlenenascimentomendonca@yahoo.com.br)

1 RESUMO

Desenvolver conceitos de probabilidades, arranjos e combinações no ensino médio, por meio da ludicidade, é uma estratégia para tornar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática mais proveitoso. Esse relato de experiência versa sobre uma atividade lúdica desenvolvida com 192 alunos do 3º ano do ensino médio, em uma escola pública localizada em Ceilândia, Distrito Federal. Este relato pretende oferecer inquietações sobre as formas de atuação do educador, visando favorecer as aprendizagens significativas, assim como discutir a importância do lúdico na construção do conhecimento. Olhar o estudante como sujeito ativo do processo, oportunizando a ele ser mais participativo, contribui para tornar a aprendizagem da Matemática atraente e estimulante, tanto para quem ensina como para aqueles que aprendem.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino médio. Aprendizagem. Matemática. Probabilidades.

2 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência versa sobre um trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal, com o objetivo de levar o estudante à construção

do conhecimento por meio de uma atividade lúdica, com o intuito de proporcionar uma visão mais dinâmica do ensino da Matemática.

A Matemática sempre foi tida como uma ciência complexa, e sua aprendizagem era reservada a poucos que ousassem compreendê-la. Seu ensino axiomático, com métodos essencialmente verbais – fundados exclusivamente na transmissão de conteúdos e não na reinvenção e descoberta pelos estudantes – acentuou sua descontextualização, tornando-a algo distante da realidade.

Diante de constatações, observações do comportamento dos estudantes, durante as aulas de Matemática, e de indagações deles a respeito do ensino da disciplina, foi montada a proposta de uma aula com a utilização da ludicidade para propiciar e provocar o desejo da aprendizagem.

A experiência foi desenvolvida com as sete turmas da docente regente de 3º ano no primeiro e segundo bimestre de 2016, com o objetivo de tornar as aulas mais produtivas e igualmente interessantes ao estudante, estimulando a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos matemáticos sobre probabilidades. Todo o planejamento buscou ofertar aos estudantes momentos de descontração, a partir de desafios.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A Matemática é uma ciência incompreendida em nossa sociedade, mesmo sendo importante, útil, necessária e usada a todo o momento por todos, independentemente da formação e da idade. O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em Matemática é uma constatação lamentável, real e que precisa ser urgentemente revertido. O ensino de Matemática é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão. A má fama da disciplina deve-se à abordagem superficial e mecânica há muitos anos utilizada nas salas de aula, desprovida de aprendizagem significativa. O ensino resume-se a regras mecânicas que ninguém sabe, quicá nem o professor, para que servem.

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimulando o pensamento criativo e a capacidade de cada um em ações conjuntas para a resolução de problemas. Por isso, o uso de atividades lúdicas nas aulas de matemática tem esse papel primordial para fazer com que os estudantes gostem das aulas, mudando a rotina na interação entre eles. Estas auxiliam na aprendizagem, partindo-se de situações concretas para a construção de uma estrutura mental que possibilite a articulação entre teoria e prática. A Matemática pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e indutivo, como explica Piaget. Jogar não é estudar nem trabalhar, porque jogando, o estudante aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia (MOURA, 1996).

No ensino médio, a Matemática deve ser compreendida como uma parcela de conhecimento humano essencial à formação de todos os jovens, pois ela contribui para construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), ao final do ensino médio, espera-se que os estudantes saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano, para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico.

Diante das dificuldades enfrentadas com o ensino da Matemática, a utilização de uma atividade lúdica é uma estratégia de ensino e aprendizagem, um recurso pedagógico que tem apresentado bons resultados, estimulando a criatividade e participação dos estudantes, levando-os a se envolver com as aplicações da matemática e propiciando momentos de interação entre estudantes e professores, com trocas de experiências e discussões. Para muitos estudantes, o ensino da Matemática é desestimulante, pois eles não veem sentido no que estão aprendendo. Um ensino mecânico, fixo em um sistema arcaico, encaminha o estudante para resultados abstratos em detrimento da capacitação, para construção de padrões, que possam ajudá-lo na vida prática.

Luckesi (2004) afirmou que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006). É um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”, pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à

medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância. Assim, Grando (1995) considerou que a proposta da utilização do lúdico propicia um ambiente favorável ao aprendizado, pois motiva os educandos a frequentar as aulas e a fazer suas atividades de aprendizagem. Mesmo que enfrentemos oposição por parte de pais, diretores e professores, a utilização dos jogos gera interesse e, pelo desafio, motiva professores e alunos.

4 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA LÚDICA

Diante da dificuldade de obter a atenção dos estudantes e conseguir manter o interesse deles durante as aulas devido a vários fatores – como: número excessivo de estudantes, sala quente e abafada, estudantes desinteressados e desestimulados com o processo ensino e aprendizagem –, a grande vontade do fazer pedagógico diferente, centrado na aprendizagem, optei por utilizar uma experiência lúdica para despertar nos estudantes o interesse em construir seu raciocínio, necessário ao estudo do conteúdo de probabilidades. As atividades da experiência lúdica foram executadas durante o primeiro e segundo bimestre de 2016, com minhas sete turmas de 3º ano do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, atendendo 192 alunos de 16 a 19 anos de idade.

A primeira atividade desenvolvida foi construída com oito atividades em que o estudante teria de desenvolver seu raciocínio de acordo com as proposições apresentadas em cada comando, de forma lúdica e descontraída, com o objetivo de formular ideias a respeito de probabilidades, princípio fundamental da contagem, arranjos e combinações.

Em virtude das turmas terem em torno de 42 estudantes, foram divididos em oito grupos com cinco estudantes aproximadamente,

de forma aleatória. Como as salas de aulas não dispõem de mobiliário adequado para realização das tarefas, os estudantes foram alocados no refeitório da escola, que tem mesas e bancos, para que pudessem desenvolver com mais conforto as atividades.

Atividade 1. Os estudantes receberam grupo de cinco bonecos de papelão. De quantas maneiras diferentes pode-se escolher duplas a partir de um grupo com cinco crianças?

Atividade 2. Os estudantes receberam uma boneca, cinco vestidos e quatro pares de sapatos confeccionados em EVA. Maria tem cinco vestidos e quatro sapatos. De quantas maneiras diferentes Maria pode se vestir?

Atividade 3. Os estudantes receberam as letras da palavra A M O R. De quantas formas podemos dispor as letras da palavra AMOR, mantendo sempre como última letra a letra R?

Atividade 4. Os estudantes receberam os algarismos 2, 3 e 8. Com os algarismos 2, 3, 8, determine quantos números de dois algarismos podemos formar?

Atividade 5. Os estudantes receberam os algarismos 2, 3, 4 e 5. Com os algarismos 2, 3, 4 e 5, determine quantos números de três algarismos podemos formar?

Atividade 6. Os estudantes receberam três moedas. A moeda tem duas faces – cara e coroa. Ao lançar duas moedas, qual a chance de dar cara ou coroa? Ao lançar três moedas, quais são os possíveis resultados?

Atividade 7. O estudante recebeu um dado. Lançar o dado e observar o número de pontos da face voltada para cima: sair número par, sair um quadrado perfeito, sair divisor de 10, sair um número primo, sair número primo par, sair o número 7, sair um número menor que 7.

Atividade 8. O estudante recebeu dois dados. O dado é um instrumento formado por seis faces enumeradas de 1 a 6. Ele possui o formato de um cubo. Ao lançar dois dados, quantos são os casos possíveis? Qual é a chance de sair dois números maiores que 3.

Após realização das oito atividades em aulas seguidas, foi feita a discussão das proposições em sala, e cada grupo socializou as ideias e o raciocínio encontrados. Nesse ambiente, foram apresentados aos estudantes os conceitos do assunto estudado e a resolução de situações-problema extraídas de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e das Olimpíadas de Matemática.

Com a realização da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), foi proposta a realização de dois problemas das provas anteriores com a utilização de material concreto.

Problema 1. Os estudantes receberam um dado confeccionado em cartolina, tinham de manipulá-lo e formular o raciocínio para resolução do problema.

Problema 2. Os estudantes receberam uma caixa transparente com cinco bolas numeradas de 1 a 5. De quantos modos podemos tirar, ao acaso, 2 entre as cinco bolas distintas?

5 BREVES RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Matemática é um grande desafio pedagógico, fazer o aluno ver sentido no que está aprendendo, dar sentido à ciência, apresentar desafios concretos aos alunos não é uma tarefa fácil. Mas não é impossível. Requer que o professor tenha conhecimento matemático, esteja motivado a mudar sua prática docente e disponha de recursos para levar seu aluno a construir seu conhecimento de forma mais lúdica e descontraída, sem confundir com bagunça e irresponsabilidade.

A receptividade dos estudantes foi positiva, pois, no ensino médio, o senso comum espera que o estudante tenha uma postura mais séria, sem espaço para descontração ao longo das aulas. Os estudantes do ensino médio, em especial os do 3º ano, sofrem com muitas cobranças voltadas aos resultados que deverão

ter no vestibular, no Enem e em outros exames. Essa premissa para o “ter bom desempenho” parte do princípio de que, se for ofertado a eles momentos de alegria, eles fracassarão. Entretanto essa experiência mostrou o contrário: aprendizagens significativas são consolidadas com aulas que fomentam o estudo por meios prazerosos e descontraídos.

A observação de algumas falas dos estudantes, ao final de cada atividade, nos faz refletir que a Matemática é uma ciência desafiadora, criativa. O aluno A (16 anos de idade) mencionou que “*a aula foi muito boa, conseguir aprender brincando*”, já a aluna B (17 anos de idade) fez a seguinte consideração “*assim consigo aprender mais fácil e divertido*”. As crianças nascem gostando da Matemática, a forma como ela é apresentada, ao longo da vida escolar, faz com que esse encantamento fique adormecido dentro do estudante, mas a ludicidade é capaz de reacender, como demonstra a fala dos estudantes.

Ouvir os relatos dos estudantes sobre a aula, afirmando que compreenderam o conteúdo, que conseguiram resolver outras situações-problema com o raciocínio aprendido durante as atividades, mostra que eles podem ser protagonistas do seu saber e que essas aprendizagens farão sentido para eles. Perceber que o estudante verdadeiramente aprendeu é gratificante, pois isso o auxiliará a ser mais independente, já que ele se tornou capaz de relacionar esses conhecimentos com outras situações.

A Matemática precisa tornar-se mais atrativa e criativa, fazendo com que o estudante não perca o encantamento pela brincadeira, pela leveza de aprender conceitos brincando, a atividade lúdica traz isso sem cobranças, na leveza da alma, basta dar a oportunidade.

O ensinar e o aprender são congruentes e só haverá ensino se verdadeiramente houver aprendizagem. O ensino de Matemática é imprescindível ao desenvolvimento intelectual do estudante, urge, portanto, que o professor se aproprie de outras estratégias pedagógicas diferenciadas para que suas aulas atraiam a atenção de seus estudantes e alcancem os objetivos propostos: o ensinar.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. *A ludicidade e o ensino de matemática*. Campinas: Papyrus, 2012.

ARAÚJO, A. G. de. *Interpretação na aula de matemática: problema ou solução?* Monografia (Graduação em Matemática) – Fajesu, Taguatinga, Distrito Federal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação (Saeb): ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: SEF, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2008.

GRANDO, R. C. *O jogo e suas possibilidades metodologia no processo ensino aprendizagem da matemática*. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 1995.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20.

_____. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 1º mar. 2006.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. (Org.). *Educação e ludicidade*. Ensaios 4. Salvador, BA: UFBA; Faced; Gepel, 2007.

MOURA, M. O. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. São Paulo: USP, 1996.

31 ABORDAGEM LÚDICA AOS PACIENTES DO HOSPITAL DA CRIANÇA JOSÉ DE ALENCAR

- Luan da Cruz Vieira, Universidade Católica de Brasília (luanvieira96.lv@gmail.com)
- Alessandra Lisboa da Silva, Universidade de Brasília (lisboa.ale@gmail.com)

1 RESUMO

A ludicidade pode ser importante agente em tratamentos, especialmente em internações hospitalares no campo da pediatria. Este trabalho traz como foco um relato de experiência no qual um grupo de voluntários visitou pacientes da internação pediátrica e do atendimento ambulatorial no Hospital da Criança José de Alencar, em Brasília, abordando a melhoria nas sensações de alegria e de bem-estar dos pacientes.

Palavras-chave: Ludicidade. Tratamento. Internação. Crianças.

2 INTRODUÇÃO

O tempo que uma pessoa permanece internada é algo que gera angústia e ansiedade, porém, quando se trata de uma criança, tal sentimento é aumentado de maneira exorbitante. As crianças possuem uma menor noção de tempo que os adultos, além de possuírem maior hiperatividade e baixo apreço, ou mesmo habilidade, no caso das mais jovens, por atividades que requeiram maior tempo de repouso, como jogos de xadrez, damas e leituras demoradas. Levando tais características em consideração, uma semana de internação, para uma criança, pode parecer um tempo bem maior. Este pequeno tempo gera consequências perceptíveis ao humor e ao bem-estar desses pequenos pacientes.

Dessa forma, quando surge integrada ao atendimento hospitalar, uma quantia significativa de ludicidade pode contribuir veementemente para “amenizar o sofrimento hospitalar, favorecer a comunicação e auxiliar a aceitação do tratamento a ela proporcionado” (BORGES; NASCIMENTO; SILVA, 2008, p. 212).

Com a proposta de contribuir ao tratamento, à estimulação da criatividade, da imaginação e da esperança dessas crianças, um grupo de 15 voluntários caracterizou-se de personagens de desenho animado e visitou, no mês de julho de 2016, o Hospital da Criança José de Alencar voltado ao público infantojuvenil, que possui atualmente 22 leitos de internação e 30 consultórios médicos, além de contar com atendimento diferenciado voltado à maior humanização do serviço, seguindo os valores da ética, do comprometimento, da competência, da solidariedade, do trabalho em equipe e da humildade.

3 CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Outros relatos de experiências e também de pesquisas foram observados, evidenciando a necessidade do tema abordado. Em um estudo realizado no Maranhão com crianças com diagnóstico de câncer, constatou-se que as principais alterações de comportamento presentes em tais pacientes, as quais incluem

“passividade, agressividade, ansiedade, perturbações no sono e irritabilidade” (BORGES; NASCIMENTO; SILVA, 2008, p. 215), diminuíram significativamente após a utilização da ludicidade no cotidiano dessas crianças. Praticamente em todos os depoimentos das mães desses pacientes, que também são afetadas por essa prática, elas comentaram sobre as maiores sensações de felicidade e criatividade presentes em seus filhos, além das próprias progenitoras sentirem-se mais acolhidas, com maior facilidade de socialização.

Também foi encontrada a necessidade de espaços, como brinquedotecas e espaços de aprendizagem, pois os profissionais de educação presentes em hospitais também possuem grande importância em “não deixar cessar o desenvolvimento escolar, físico e cognitivo da criança hospitalizada” (CARDOSO; LEITE, 2009, p. 8). As brinquedotecas são de enorme relevância no ambiente hospitalar, pois possuem a função de “atender as necessidades biopsicossociais de crianças e adolescentes hospitalizados” (PAULA et al., 2007, p. 3058).

4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA LÚDICA

No dia 12 de julho de 2016, integrantes de uma mesma empresa de animação de festas infantis realizaram uma visita voluntária ao Hospital da Criança José de Alencar (HCB), em Brasília, Distrito Federal, que atende exclusivamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e é gerido pelo Instituto do Câncer Infantil e Pediatria Especializada (Icipe). No total, participaram da visita cerca de 15 voluntários, dos quais 9 vestiram-se de personagens de desenhos animados e filmes aclamados pelo público-alvo e o restante voltou-se à confecção de “balão-mania”, uma técnica que consiste em reproduzir objetos e animais utilizando balões. Os voluntários trajados como personagens visitaram todos os leitos de internação oncológica, provocando

sorrisos e surpresas, seguidos sempre por dois voluntários responsáveis que divertiram as crianças com balões.

Foi tocante o momento em que, com a passagem de alguns super-heróis pelo leito de um paciente com cerca de 6 anos de idade, foi afirmado pelo garoto 1 que ele *“estava tão forte quanto qualquer outro super-herói e, portanto, ele não podia e não iria desistir”*.

Em outro momento, na sala de fisioterapia, um menino relutava em fazer os exercícios, chorava e gritava demasiadamente. Com a chegada de um dos voluntários e com uma boa conversa, além de alguns balões, o garoto 2 se acalmou, sorriu e, finalmente, permitiu que a fisioterapeuta realizasse seu trabalho. O garoto 2 disse que *“foi a melhor brincadeira”* que ele já havia participado, referindo-se à nova denominação que o voluntário deu à sessão de fisioterapia.

Ao final da visita lúdica, todos os voluntários se encontraram no *hall* de entrada do hospital onde divertiram e encantaram as crianças que aguardavam por atendimento, momento em que pais, mães, acompanhantes e crianças demonstraram despreocupação, mesmo no aguardo por uma consulta médica.

As mães e os demais acompanhantes dos pacientes agradeceram de maneira intensa, porém os melhores agradecimentos vieram do público-alvo da ação, as crianças hospitalizadas, com a observação do semblante de felicidade nos rostos de cada um, além de convites para aniversários, casas de avós e outros passeios que eles faziam questão da presença dos voluntários.

5 DISCUSSÃO

Foi perceptível a melhora no humor e na sensação de bem-estar dos pacientes. Mesmo que, por pouco tempo, as crianças que ali se encontravam no ambiente de internação hospitalar esqueceram-se da dor, dos cabelos que não mais lhes pertenciam, das agulhas e de tudo aquilo que lhes traziam qualquer angústia ou sofrimento.

A alegria foi tanta que um dos voluntários, vestido de maneira cômica e um pouco desarrumado, foi confundido com o príncipe da Branca de Neve por uma das pacientes, apenas por dar-lhe um momento de atenção e alguns balões em forma de cachorros. Aquelas crianças que aguardavam por consultas, mesmo as que possuíam medo de hospitais, deixaram-se entreter pelo momento e esqueceram-se do ambiente onde estavam, transformando a tarde em uma grande brincadeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como em outros trabalhos, este tem a pretensão de incluir a ludicidade como um método terapêutico eficiente. Os tratamentos oferecidos nos mais diversos hospitais são fundamentais à recuperação do paciente relativa à sua doença primária, porém processos desencadeados por internações, como depressão, solidão e má socialização, podem ser resolvidos com a ludicidade.

Mesmo possuindo um aspecto tão amplo, não é difícil compreender, ao menos um pouco, do que pode ser implantado nos serviços de saúde. Ações que não dependam de voluntários ou que não se limitem a datas comemorativas são fundamentais e podem resumir-se a eventos simples, desde uma simples história contada de uma maneira um pouco mais enfática, até uma atuação bem elaborada de um personagem, desde que o objetivo final seja atingido, fornecendo distração, melhor efetividade ao tratamento, alegria e diminuição das alterações comportamentais que acometem estes pacientes.

7 REFERÊNCIAS

BORGES, E. P.; NASCIMENTO, M. do D. S. B.; SILVA, S. M. M. da. Benefícios das atividades lúdicas na recuperação de crianças com câncer. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 211-221, dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a09.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CARDOSO, M. R.; LEITE, N. S. de F. Criatividade e saúde: a inovação na perspectiva da educação. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 8, n. 1, p. 1-19, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/viewFile/689/486>>. Acesso em: 2 out. 2016.

PAULA, E. M. A. T. et al. A importância da brinquedoteca no hospital como espaço lúdico e educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) – “Saberes Docentes” – Edição Internacional e V Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 7, 2007, Curitiba. *Anais...* Paraná: Champagnat, 2007. p. 3069-3078. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-384-12.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

32 JOGO: #MATEMÁTICAGO

- Anny Cristinne Silva Rodrigues, Universidade de Brasília (annycristinnebio@gmail.com)
- Edgar Sampaio de Barros, Universidade de Brasília (edgarsam220@gmail.com)

1 RESUMO

Este trabalho relata a experiência de uma aula desenvolvida em uma turma mista de 43 alunos, sendo três alunos das séries finais do ensino fundamental e 40 alunos do ensino médio. A experiência objetivou despertar a aprendizagem de forma colaborativa, a interação entre os estudantes, bem como aliar conceitos matemáticos com aplicativos de realidade virtual em evidência na internet, considerados apenas como entretenimento por seus seguidores. O jogo #MatemáticaGo teve sua dinâmica baseada no aplicativo de celular³

Pokémon Go, que propõem a interação do ambiente virtual com a vida real a partir da tecnologia de realidade aumentada. Foram criadas algumas questões Matemáticas a partir de situações recorrentes no jogo. Outro aspecto importante foi a interação entre os alunos quando trabalhando em grupos colaborativos e a detecção de déficits de conteúdos que são considerados básicos para a Matemática. A opinião dos alunos foi de extrema importância para construção e aperfeiçoamento de futuras aulas.

Palavras-chave: Matemática. Inovação. Ludicidade. Tecnologia.

2 INTRODUÇÃO

O jogo *Pokémon Go*, nos dias atuais, vem ganhando bastante atenção dos jovens por propor uma forma diferente de brincadeira com o *smartphone* a partir da realidade aumentada com o auxílio da câmera e do GPS presentes no próprio celular.

Muitos dos usuários desse aplicativo são jovens estudantes do ensino fundamental e médio que dispensam grande atenção para esse jogo; não importando o local onde esteja, estão sempre atentos aos *pokémons*. Nessa atividade, inicialmente aprendemos as nuances do jogo *Pokémon Go* e observamos os jovens seguidores do aplicativo para compreendermos o que estão fazendo e o que desperta o seu interesse no aplicativo. Procuramos relacionar os conteúdos matemáticos com as novas tecnologias de realidade aumentada presentes no jogo e desenvolvemos a atividade #MatemáticaGo, que se utiliza das regras e dos aspectos intrínsecos do aplicativo para apresentar conceitos matemáticos que, por vezes, não são compreendidos em uma aula tradicional, relacionando, dessa forma, o ensino da Matemática com as habilidades já desenvolvidas naturalmente pelos seguidores do *Pokémon Go*.

Esta experiência de aula lúdica foi aplicada em dois momentos. Cada encontro com três horas de aulas, em uma escola pública da cidade de Ceilândia/DF, com alunos participantes do Projeto Matemática Todo Dia (BARBOSA, 2014).

³ Pokémon Go é um videogame de realidade virtual desenvolvido pelo trio The Pokémon Company, Nintendo e Niantic Inc, que pode ser baixado em dispositivos iPhone e Android. Este jogo de realidade aumentada para dispositivos móveis permite capturar os Pokémons na vida real e interagir com os amigos. Você também pode lutar contra outros treinadores Pokémon do mundo real, encontrando-os através do sistema de geolocalização do seu smartphone. Disponível em: <<http://br.ccm.net/faq/27110-o-que-e-o-pokemon-go>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

3 OBJETIVO

O objetivo do jogo #MatemáticaGo foi o de mostrar aos alunos o quanto a Matemática está próxima deles, principalmente nos meios de entretenimento; propor o trabalho em grupo, a discussão e o raciocínio conjunto. Transformar algo que, por muitos alunos, não é considerado atrativo nem interessante; descobrir déficits em conteúdos básicos da Matemática; e socializar soluções para sanar essas dificuldades.

4 SOBRE O JOGO

O jogo foi criado usando como base alguns elementos do aplicativo, sendo adaptados para a sala de aula com conteúdos básicos da Matemática aliado ao que os alunos estavam estudando no projeto Matemática Todo Dia (BARBOSA, 2014). No jogo de celular *Pokémon Go*, existem competições em ginásios entre os jogadores. Os competidores virtuais precisam batalhar usando poderes de seus *pokémon* para que o jogador ou a sua equipe vença.

Adaptado para a sala de aula, a turma de 43 alunos foi dividida em três grupos de acordo com as equipes existentes no jogo original. As equipes foram chamadas de *Valor*, *Mystic* e *Instinct*. Foram distribuídas faixas de tecido com as cores vermelho, azul e amarelo para identificar os integrantes de cada equipe no início da aula.

Retiramos todas as cadeiras da sala de aula, colocando no lugar colchonetes para que os alunos tivessem maior mobilidade pelo espaço da sala, dando um aspecto bem similar a um ginásio do jogo original e, também, se sentissem verdadeiramente em uma competição, como mostrado na figura 1.

Figura 1 – Disposição da sala de aula e separação das equipes

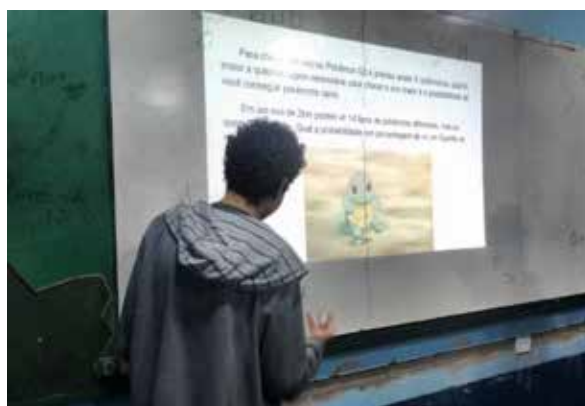


Fonte: arquivo pessoal.

Foram planejadas anteriormente 12 questões a partir de situações recorrentes no jogo *Pokémon Go*. As perguntas foram mostradas aos grupos projetadas por um *datashow*. As equipes tinham um tempo suficiente para debater em grupo sobre a questão, até chegarem a uma resposta. Quando chegavam a um resultado, um representante do grupo levantava a mão e anunciava que a questão estava terminada.

Assim que o primeiro grupo terminasse a questão, os outros dois restantes passavam a ter o tempo cronometrado para dar a sua resposta. Com o tempo esgotado, um representante de cada grupo era chamado ao quadro para dizer a sua resposta e, juntamente, expor a linha de pensamento que o grupo criou até chegar a essa resposta, mesmo que não estivesse correta. Na figura 2, podemos ver um aluno demonstrando o raciocínio da sua equipe no quadro.

Figura 2 – Aluno explicando o raciocínio desenvolvido pelo grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Havia questões intituladas questão *choque do trovão*, tratava-se de uma questão simples, que era projetada no quadro subitamente ao som de um barulho de trovão. A questão extra causava alvoroço no ginásio, pois a pontuação era dada à equipe que primeiro a respondesse. O grupo que chegasse primeiro ao resultado deveria correr até o quadro e apresentar ali a resolução. A primeira questão foi escolhida por envolver um tipo de divisão simples, no entanto, apresentava particularidades na sua resolução, de forma que sua solução dependia da compreensão do algoritmo da divisão. A figura 3 mostra a questão escolhida.

Figura 3 – Primeira questão *choque do trovão*

$$121518 \div 3$$

Fonte: arquivo pessoal.

Os três grupos chegaram a resultados iguais praticamente ao mesmo tempo e isto resultou em uma grande correria pela sala e discussões sobre quem chegou primeiro, pois o grupo que primeiro apresentasse a resposta ganharia maior quantidade de pontos.

Todos os três grupos apresentaram a mesma resposta e todos erraram na resolução da divisão. Foi detectado, dessa forma, um déficit em um conteúdo de divisão, que se aprende no ensino fundamental I. Explicamos a forma correta de se resolver a questão e, em seguida, passamos mais uma que seguia o mesmo padrão, para verificar se eles entenderam a explicação.

A questão escolhida (ver figura 4) apresentava a mesma dificuldade da anterior, no entanto, dessa vez, todos os grupos conseguiram chegar à resposta correta.

Figura 4 – Segunda questão utilizada no desafio *choque do trovão*

$$11066 \div 22$$

Fonte: arquivo pessoal.

Ao final da aula, após somar os pontos de todas as equipes, realizamos uma solenidade de premiação para a equipe vencedora, em que os alunos receberam troféus e medalhas (figura 5). Parabenizamos a equipe pelo trabalho colaborativo e pelas boas resoluções das questões propostas.

Figura 5 – Troféu e medalhas para premiar os alunos vencedores da competição



Fonte: arquivo pessoal.

Além da equipe vencedora, foram escolhidos, pela própria turma, dois alunos das outras duas equipes que mais se destacaram durante o jogo; os alunos eleitos pela turma receberam medalhas também. A conquista das medalhas, bem como a felicidade em participar da atividade, foi comemorada por toda a turma como mostrado na figura 6.

Figura 6 – Estudantes ao fim da aula



Fonte: arquivo pessoal.

5 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Após a aula, foi aberto um espaço em um grupo da rede social *Facebook*, para que os alunos fizessem uma avaliação da aula e expusessem ali todas as suas críticas, sugestões de melhora e relatassem o que acharam da experiência. Seguem alguns comentários:

Uma das melhores aulas apenas, envolvendo não só a dinâmica em grupo, como também a interação com o jogo pokémon go. E, ainda conseguiram transformar o ambiente de sala de aula em um ambiente diferente, para trabalhar com a temática. Só tenho uma coisa a dizer sobre a aula: quero mais aulas assim!!!! (G.N.).

Achei umas das melhores aulas, foi bom desde o ambiente que foi proposto na sala, até a mistura de pokémon com Matemática, transformando algo que às vezes não é tão atrativo em algo legal e divertido (M.F.).

“Foi uma experiência bem legal, julguei que ia ser chato logo no início, mas posso dizer que fiquei surpreso, pois acabou sendo uma forma de bem divertida e dinâmica de colocar o pesoal para praticar Matemática (A.R.).

Gostei muito da aula, foi muito divertida, esse tipo de aula me faz apreciar cada vez mais a Matemática [...] (I.C.).

Uma das melhores aulas, fantástico como estimulou não só a mim, mas muitos a participarem mais das aulas, uniu bastante as pessoas fez com que trabalhassem em grupo!!! (U.S.).

É muito legal o modo em que transformaram a sala, e que fizeram de um jogo o que nos abre

conhecimentos, a estrutura foi maravilhosa adorei, o meu grupo estava tão unido, teve muitos sorrisos dali apesar de eu não poder ter ajudado muito, pois em resolução de questão eu sou muito lenta (B.S.).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que nossos objetivos com a experiência lúdica foram todos concluídos com sucesso. Percebemos maior aproximação dos alunos com a Matemática, tirando aquela velha máscara de *bicho de sete cabeças* e apresentando-a como algo divertido e interessante, como pudemos observar nos relatos dos alunos.

Foi possível também identificar os déficits que os alunos possuíam em conteúdos básicos, como divisão e multiplicação, nos dando assim a abertura para que pudéssemos propor aulas com a intenção de revisar tais conteúdos. O relato do aluno M. F. relaciona-se com Cunha e Haiashida (2013, p. 21) que disseram: “A proposta de utilizar jogos no ensino de Matemática é interessante, pois combina uma disciplina considerada árdua, difícil, com uma atividade tida como prazerosa”.

O trabalho e a colaboração em grupo entre os alunos foram satisfatórios, percebemos a interação dos estudantes em todos os momentos da atividade. O objetivo de diagnosticar e revisar dificuldades em conteúdos anteriores foi alcançado com êxito. Ao identificar a dificuldade, a revisão dos conteúdos foi executada imediatamente, fornecendo um *feedback* imediato ao estudante.

Concluimos que o jogo #MatemáticaGo cumpriu seus objetivos e apresentou conteúdos de forma divertida e descontraída, mostrando que a Matemática está presente mesmo em jogos tão populares e repleto de seguidores em todo o mundo. Outro ponto de destaque que observamos foi que a atividade capturou a atenção dos estudantes.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. P. *Projeto Matemática Todo Dia*: estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CUNHA, D. A.; HAIASHIDA, K. A. O ensino da Matemática através de jogos e brincadeiras. In: V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2013, Vitória da Conquista. *Anais do V Fiped*, 2013. v. 1.

POKÉMON GO. Disponível em: <<http://br.ccm.net/faq/27110-o-que-e-o-pokemon-go>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

_____. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/professores-aproveitam-febre-do-pokemon-go-veja-mais-de-20-dicas.ghtml>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

_____. Disponível em: <http://aprova.com.br/2016/08/23/pokemon-go-e-educacao-e-possivel-utilizar/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

_____. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/pokemon-go-e-educacao/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

_____. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1805285-colegios-paulistanos-usam-tecnologia-pokemon-para-ensinar-matematica.shtml>. Acesso em: 5 nov. 2016.

_____. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/411/pokemons-invadiram-a-escola-e-agora>>. Acesso em: 5 nov. 2016..

33 JOGO DE TRILHA: NO CAMINHO DA INCLUSÃO

- Claudia de Brito Barros, Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia (filosofandocomclaudia@gmail.com)
- Sandro Francisco de Brito, Universidade de Brasília (brittosandro@gmail.com)

1 RESUMO

O jogo de trilha *No caminho da inclusão* foi uma tentativa de resgatar o jogo para além do seu uso como material didático, ressignificando-o como atividade de reflexão e desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, na busca de despertar a empatia, o sentido de cooperação e a união entre os alunos. Ao refletir sobre como realizar o jogo durante o intervalo, surgiu a dúvida: Será que os alunos abrirão mão do que já fazem de costume para participar do jogo? Mas a ideia era retomar o jogo como entretenimento e lazer, como manifestação cultural e os alunos a acataram. Assim, por meio da brincadeira e através do caminho imaginário da trilha, todos participaram da Semana Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência e, brincando, refletiram sobre seu papel de sujeitos na luta em favor da inclusão, sobre as possibilidades de incluir ou excluir e sobre a responsabilidade de cada um por suas escolhas.

Palavras-chave: Jogo. Inclusão. Transposição didática. Recursos. Deficiências.

2 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, localizado no Setor “O”. Esta escola atende a alunos na faixa etária dos 15 aos 28 anos de idade, nos

turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao planejar a transposição didática dos conteúdos curriculares que estão no ensino médio, buscando adequá-los às necessidades dos alunos com deficiência, parecia muito claro que não havia outras formas de realizar tal trabalho se não fosse por meio do lúdico, com jogos, propondo estratégias que se desvinculassem das apresentações tradicionais às quais os alunos estão submetidos ao longo dos seus anos de estudo dentro das salas de aula. Não houve pretensão de originalidade, do inédito, pois vários alunos possuem escolarização acima de uma década e meia. Redefinir as ênfases dos recursos disponíveis, tentar com criatividade utilizar materiais didáticos que são conhecidos dos alunos. Colocá-los como sujeitos de todo processo de ensino-aprendizagem.

3 REFLETINDO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA

É sempre muito bom repensar nossas práticas pedagógicas. Buscar novos caminhos. O livro *Práticas pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*, de autoria da Anna Padilha (2007), suscitou a reflexão

sobre o olhar para além das deficiências, para além das limitações. Propõe ao leitor olhar o sujeito que está preso sem condições de inserir-se no processo do viver. Porque estar vivo não basta para viver, viver é mais... é estar inserido culturalmente, é pertencer a um grupo e com ele agir e interagir, é formular e reformular conceitos, significar e ressignificar ideias, assim, brincar, criar arte, ciência, política... talvez seja, como afirmou o poeta Ferreira Gullar, “a arte só existe porque a vida não basta”. É fazer mediações pedagógicas que levem os alunos à reflexão, à solução de problemas e não a meras repetições de ações preestabelecidas como adequadas à sua idade ou à sua realidade. É oportunizar intervenções que façam com que os alunos compreendam a realidade que vivem e possam nela interferir, conhecer sua prática social para depois modificá-la. É compreender que o deficiente é um sujeito dotado de significações, de desejos, de vontades, de histórias, de ideologias, que ele não é um objeto de estudo ou um corpo a ser dissecado pela Medicina. Ele é uma pessoa, um ser histórico e social, um ser simbólico, que se constrói e reconstrói todos os dias nos processos de suas relações, nas suas experiências, nas suas conversas e até nas suas ausências e nas exclusões sofridas. Como afirmou Coudry (PADILHA, 2007), o deficiente não é deficiente o tempo todo. Eu, você, nós não somos normais o tempo todo... ousamos afirmar que somos seres dialéticos em constante mudança, buscando nos reconstruir todos os dias em busca de uma síntese melhor que a tese e a antítese. Acreditamos nessa educação que valoriza o processo, a busca, a travessia, que privilegia o ser que reflete, que pensa, em detrimento ao que repete e ao que faz tudo sempre igual por medo da mudança.

Somos cientes do quanto essa temática de inclusão em uma sociedade capitalista, marcada pela desigualdade social e econômica, e do quanto a nossa forma de ver o homem em sua inteireza pode gerar conflitos e tensões (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015), mas somos como Heráclito de Éfeso, acreditamos no devir, o vir a ser... nós podemos vir a ser melhores, mas precisamos tentar, acreditar na

mudança ou então ficaremos sendo sempre os mesmos, fazendo as mesmas coisas, das mesmas formas e sonhando com resultados diferentes. Como disse Heráclito: “o homem não toma banho duas vezes no mesmo rio porque nem o homem é o mesmo nem o rio é o mesmo”. Muitas vezes a mudança é sofrimento, porque significa sair da nossa zona de conforto, abrir mão do que acreditamos (tese); precisamos conhecer o contrário (antítese), porém não podemos ficar nesse maniqueísmo do que é bom ou mal (tese/antítese), temos que romper essa barreira do discurso da oposição e construir um novo conhecimento (síntese).

Avançarmos para o entendimento do conhecimento que agrega os saberes, precisamos do apoio médico, precisamos do apoio terapêutico, mas não podemos abrir mão da nossa intervenção pedagógica. Precisamos retomar o nosso lugar de despertar a necessidade nos alunos, instigar, fomentar o desejo de serem sujeitos responsáveis por suas vidas. Devolver ao deficiente a sua condição de sujeito histórico e social é o mesmo que devolver aos educadores a capacidade de formar cidadãos, sujeitos ativos, capazes de modificar sua história. Ou seja, restabelecer a educação transformadora, aquela que visa formar sujeitos de direitos e não apenas pessoas que consigam executar algumas atividades de vidas diárias. Será que tem diferença?

Claro que sim. O que nos diferencia dos animais que também executam atividades, que também modificam o seu meio? É a mesma diferença que Karl Mark descreve muito bem com a analogia do trabalho executado pela aranha e pela abelha em comparação ao tecelão e ao arquiteto. São muito parecidos os resultados, mas a grande diferença é que, antes de modificarem o material (teia/lã/barro/tijolo), os seres humanos já haviam idealizado mentalmente o resultado. O homem já conhecia o resultado antes de transformar sua realidade, enquanto os animais apenas modificam os materiais (PADILHA, 2007). O deficiente intelectual é um ser simbólico, um ser histórico social; nós temos que,

como educadores, por meio da mediação e da intervenção pedagógica, objetivar sua inserção social.

Na perspectiva de resgatar a importância do jogo no estabelecimento das relações interpessoais, pois os tempos modernos nos impõem outras formas de lazer, deslocando o eixo do lazer compartilhado com os outros para as formas de lazer individual (SANTOS, 2000), especialmente com os adolescentes que se isolam, muitas vezes, do convívio social e criam uma relação de dependência com o computador ou o celular. Ao possibilitar o jogar na sala de recursos, no espaço escolar, fazemos essa tentativa de retomada da diversão, do aprendizado e do lazer compartilhado.

Com base nesses pressupostos, o uso de jogos tornou-se uma constante na busca de desenvolvermos os conteúdos na sala de recursos. Mas o nosso desejo era romper as barreiras das paredes que separavam esse espaço dos estudantes alunos da escola, porque, embora os alunos com necessidades educativas especiais (Anees), estudem nas turmas de classes comuns inclusivas e sejam atendidos nos turnos contrários na sala de recursos, ainda observamos um distanciamento entre eles. Por mais que já tenhamos feito um trabalho de sensibilização e informação nas turmas sobre a inclusão, inclusive com a criação do projeto da Rádio Inclusão, que toca músicas nos intervalos e ajudam muito nessa proximidade, temos ciência de que ainda é necessária essa aproximação. Então nos veio a ideia de proporcionarmos um jogo no qual todos os alunos, com deficiência ou não, pudessem jogar juntos, de modo a proporcionar a todos a experiência do brincar, do competir, do distrair-se e, assim, ampliar as suas possibilidades de estar com seus pares etários, independentemente das diferenças existentes, pois, coadunando as assertivas de Vigotski (1994), acreditamos que o desenvolvimento humano organiza-se em função dos intercâmbios sociais estabelecidos entre seus pares em determinada cultura e em um momento histórico específico.

4 O JOGO DE TRILHA NO CAMINHO DA INCLUSÃO

Foi nessa perspectiva de integração social que o jogo de trilha *No caminho da inclusão* foi proposto: para oportunizar aos outros alunos a experiência do jogo e demonstrar o que acontece dentro da sala de recursos, rompendo, assim, ainda que metaforicamente, suas paredes. Por essa razão, a ideia foi realizar o jogo durante o intervalo, no momento em que os alunos estivessem fora das salas de aulas, pois poderiam perceber que é possível retirar o conteúdo programático de dentro da caixinha da sala de aula e colocá-lo num lugar livre, divertido, possibilitando o intercâmbio com o lúdico.

O jogo era destinado aos alunos sem deficiências e, conforme informado anteriormente, foi realizado durante os intervalos entre as aulas. Nossa escola possui dois intervalos intercalados, cada um contendo 10 minutos. Assim, no primeiro intervalo, usamos o tempo para escolher os participantes e explicar as regras do jogo e, no segundo intervalo, jogamos. Nos dias em o jogo foi realizado, o último intervalo foi um pouco maior para permitir o desenvolvimento da atividade.

Em cada partida da trilha, havia quatro participantes de turmas diferentes. Esses alunos eram escolhidos aleatoriamente durante o primeiro intervalo. Nesse momento, explicamos aos alunos especiais que iríamos mostrar para os demais como nós aprendíamos na sala de recursos. Os quatro participantes jogavam o dado e, de acordo com o número que caísse, eles caminhavam na trilha e realizavam a atividade proposta na casa. Quando o participante jogava o dado e caía em uma das casas coloridas, sem nada escrito, recorria-se ao banco de perguntas seguindo a sequência em que estavam apresentadas.

Figura 1 – Jogo de trilha *No caminho da inclusão*

Fonte: arquivo pessoal.

É importante destacarmos que os alunos especiais foram os mediadores do jogo em todas as partidas. Eles entregavam o dado, decidiam qual a prenda os outros alunos deveriam pagar e organizavam os participantes. O objetivo era que os alunos da sala de recursos estivessem sempre presentes no momento da brincadeira. Foi uma estratégia utilizada para colocá-los como protagonistas na execução do jogo.

Figura 2 – A aluna especial C. participando ativamente do jogo (aguardando a resposta do participante para entregar o dado ao próximo jogador)

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 – Aluna participante M. E. lendo o recado da trilha

Fonte: arquivo pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semana de Luta da Pessoa com Deficiência do ano de 2016 teve um brilho mais que especial para os alunos com necessidade educacionais especiais, pois eles se sentiram percebidos não por suas deficiências ou limitações, mas por suas potencialidades. Essa sensação de prestígio deu-se tanto por sua participação como protagonistas do jogo de trilha, quanto por eles encerrarem o projeto com uma apresentação musical na qual eles mesmos cantaram, sozinhos, demonstrando uma das suas muitas competências. Esses fatos foram extremamente importantes aos alunos, pois os fizeram sentirem-se bem, importantes, inseridos em um contexto em que o imperativo categórico passou a ser a união entre todos, os chamados “iguais” e os “diferentes”.

Na semana posterior à Semana da Inclusão, uma mãe nos procurou e perguntou se havíamos percebido o sorriso do seu filho nas fotos e como ele estava feliz. Naquele dia, percebemos que havíamos feito muito mais

do que uma boa semana da inclusão, tínhamos ajudado a melhorar a autoestima e a percepção de mundo, proporcionando um átomo que fosse de felicidade a cada um dos alunos.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a toda a direção, corpo docente e discente e aos funcionários do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia. À professora Dr^a Julia Ribeiro pelo excelente curso no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) no ano de 2015, o qual me oportunizou a leitura do livro da Anna Padilha. À pedagoga Edna Barroso e à psicóloga Karla Lopo, que atendem aos alunos da nossa escola. Ao companheiro da sala de recursos, professor Iremar Amorim. Aos educadores sociais voluntários Luiz Filipe, Luana, Mariana, Geovana, Marcos, Jorge e Osiel. À companheira Marleide Oliveira. À colega Alessandra Lisboa pelo incentivo para a submissão deste relato do projeto.

255

7 REFERÊNCIAS

PADILHA, A. *Práticas pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, M. P. dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, D. N. H.; MENDONÇA, F. L. R.; MIETO, G. S. M. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Edunb, 2015. p. 209-223.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Sala do Ioiô (n. 7)

Moderação: Cleia Alves Nogueira

34.1 Origami numa perspectiva interdisciplinar

Cristina Aparecida Leite

35. As brincadeiras de papéis sociais na educação infantil

*Janaína Rolins de Sousa; Ireuda da Costa Mourão;
Otília Maria A. N. A. Dantas*

36. Musicalidade em ação: uma proposta para a aprendizagem lúdica na escola classe 02 do Itapoá

Helma Costa dos Santos

37. Olimseriös: uma experiência lúdica com os alunos do colégio Seriös/DF

Mariana de Paula Ferreira de Oliveira; Otília Maria A. N. A. Dantas

38. Histórias e origami

*Magali Melo dos Santos; Sylvana Karla da S. de Lemos Santos;
Débora Augusta da Silva; Vanda Cristina de Souza Teles*

39. Musiart: tornando o ensino de música relevante na educação infantil

Mariana A. F. da Silveira

40. É brincando que se aprende: relato de experiência com a confecção de brinquedos

*Sylvana Karla da S. de Lemos Santos; Érika Barretto Fernandes Cruvinel;
Rafaela Maria de M. Fernandes Rocha; Tatiane Faria de Sousa;
Karla Danielle Lima Pereira; Débora Augusta da Silva*

34 ORIGAMI NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

- Cristina Aparecida Leite, Universidade de Brasília (cristinaleite224@hotmail.com)

1 RESUMO

A experiência a ser relatada refere-se a um curso de formação continuada para professores, oferecido na Oficina Pedagógica de Ceilândia, denominado *Origami numa Perspectiva Interdisciplinar*. O mesmo teve a carga horária de 60 horas, compondo-se por 13 encontros presenciais, de três horas-relógio cada. A montagem das turmas foi de maneira híbrida, podendo participar professores atuantes desde a educação infantil até o ensino médio. Por isso, os encontros foram pensados por temas, que podiam ser adaptados pelo professor conforme sua realidade, envolvendo as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. O objetivo principal foi, além de ensinar/aprender a dobradura, inseri-la em discussões temáticas, enriquecendo a prática do professor de forma lúdica, interdisciplinar. Por ser semestral, o curso foi oferecido várias vezes entre 2009 e 2013. Ao final, ao ser avaliado pelos participantes, a sugestão recorrente foi a de que houvesse ampliação de sua carga horária.

Palavras-chave: Origami. Formação continuada. Interdisciplinaridade. Aulas temáticas.

2 INTRODUÇÃO: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas (OPs) do Distrito Federal são espaços de formação continuada e têm um modelo de formação “amparado no lúdico, na prática e na escolha metodológica” (BRASÍLIA, *Cadernos Pedagógicos*, p. 83). Elas são subordinadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) e ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape). Cada CRE possui sua própria OP, totalizando 14 unidades, estrategicamente distribuídas pelo DF. Há uma gerência, denominada Gerência de Eixos Transversais e Oficinas Pedagógicas (Getop), que tem a função de, entre outras demandas, unificar as ações das OPs. A Getop ocupa o espaço físico da Eape, que é um lugar onde profissionais das 14 unidades se reúnem para estudar, compartilhar experiências e buscar soluções para os problemas do cotidiano, geralmente às quartas-feiras.

O documento mais recente que norteia as ações das OPs é a Portaria nº 116/2012, que, em seu artigo 1º, define as OPs:

como espaço destinado à formação continuada dos profissionais de educação, apoiando a pesquisa, o estudo, a criação, o desenvolvimento de recursos lúdicos e posturas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas, além de possibilitar a produção de materiais lúdico-pedagógicos como recursos didáticos que favorecem os processos de ensinar e de aprender (BRASÍLIA, 2012, p. 1).

Para incitar posturas mais criativas, flexíveis e humanizadas, as OPs possuem características que norteiam o trabalho como: fomento à criatividade, educação do sensível, trabalho coletivo colaborativo, pesquisa contínua, ludicidade e interdisciplinaridade, sobre a qual discorro a seguir.

3 INTERDISCIPLINARIDADE

Uma característica importante a se ressaltar no trabalho das oficinas é a dupla docência. Sempre que oferecemos um curso, há (ou deveria haver), pelo menos, dois docentes em sala, que, muitas vezes, com diferentes habilitações se complementam, estudam, pesquisam e se preparam juntos, além de conduzirem as atividades em parceria. Por essa razão, em alguns trechos deste texto, utilizo o pronome “nós”, referindo-me a ações que foram pensadas e executadas por mim e por minha parceira à época da estruturação do curso. Essa dupla docência é algo que favorece a característica interdisciplinar dos cursos oferecidos, pois as aulas são planejadas por temas gerais, que variam conforme o curso oferecido.

Além da dupla docência, as turmas são constituídas, no geral, de forma híbrida, podendo estar presentes na mesma sala professores que atuam desde a educação infantil até o ensino médio: incluindo os professores atuantes nos Centros de Ensino Especial, com EJA, orientadores educacionais, além de coordenadores locais e intermediários. Dessa maneira, temos professores que podem atuar com estudantes de todas as faixas etárias da educação básica. Este momento de partilha entre “pares diferentes” promove um considerável crescimento, pois a aprendizagem se dá de forma espontânea com as trocas suscitadas neste espaço de coordenação coletiva. As aulas presenciais são, portanto, fundamentais ao trabalho das oficinas, pois propiciam momentos de trocas valiosas em que experiências são compartilhadas, divulgadas a outros profissionais que podem adaptá-las e levá-las para sua realidade.

4 O CURSO ORIGAMI NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Objetivando-se, portanto, promover ações pautadas na ludicidade, são vários os cursos e oficinas temáticas que buscam sugerir ao professor alternativas lúdicas que possam ser inseridas em sua prática pedagógica. Um dos cursos oferecidos é o de *Origami*, pois, além de ser uma atividade relativamente acessível, necessitando apenas de papel, atrai a atenção dos estudantes que se sentem motivados a vencer os desafios propostos pela dobra.

Sonia Tommasi e Luiza Minuzzo (2010, p. 45) defenderam que:

O origami é um estímulo interdisciplinar que favorece o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem e a sua interação com o meio. A construção do conhecimento por meio da experiência, da observação e da ação produz a aquisição de valores sociais, morais e afetivos, facilitando a compreensão da linguagem e o autoconhecimento.

Nesse sentido, o curso busca ampliar o olhar do professor frente a esta técnica milenar, o origami, promovendo a interação social em todos os encontros, já que uma forte característica é a de os participantes se ajudarem mutuamente na execução das dobras.

Na OP de Ceilândia, particularmente, tínhamos uma inquietação: como inserir o origami em aulas comuns, enriquecendo-as, ultrapassando o ato de *apenas dobrar*, que já é uma ação permeada de ludicidade em si? Assim, eu e a professora Maristela Papa, que atua na SEEDF desde 1997 e exerceu docência na OP Ceilândia de 1998 até 2011, pensamos em temas para o debate em que pudessem ser inseridas dobras que enriquecessem as reflexões. Dessa maneira, o curso foi estruturado abarcando os seguintes temas gerais: gueixas (quem são, como

vivem/ a presença da mulher na sociedade); animais (biodiversidade); frutas (alimentação saudável); cassino em origami (vários jogos utilizando-se dessa técnica); fundo do mar (água); flores (estações do ano: primavera); sapos (ecossistema); matemática em origami (poliedros); folclore japonês (pluralidade cultural); pássaros (espécies e reflexão sobre a bomba em Hiroshima e Nagasaki); kirigami (produção de texto); kusudama e cubo maquete (desenvolvimento sustentável); porta-retratos (o trabalho com a imagem em sala de aula), entre outros.

A fundamentação teórica sobre as dobraduras também foi inserida nos encontros, refletindo-se a partir de textos como: Introdução ao origami; História do origami, benefícios do origami; Primeiros passos para a exploração de uma folha de papel; Valor pedagógico do origami; Origami arquitetônico (*pop-up*), entre outros.

A avaliação da participação dos professores no curso teve caráter formativo. Para tanto, o professor, ao final, precisou apresentar: portfólio com o passo a passo das dobras trabalhadas; memorial avaliativo dos encontros; resultado de um projeto aplicado em sala de aula utilizando-se do origami.

Em contrapartida, o curso foi avaliado pelos professores no *site* da Eape e por meio do memorial entregue às docentes, em que, na maioria das reflexões, uma sugestão recorrente foi a ampliação da carga horária do curso.

Tendo em vista que o origami pode promover a interdisciplinaridade, de forma lúdica, no espaço escolar, tomo emprestadas as palavras de Tommasi e Minuzzo (2010, p. 40):

Através da sua prática o educador estimula outras atividades, tais como desenhar, pintar, recortar, colar, dramatizar, criar histórias e canções, estimular a imaginação criativa, ampliar o vocabulário etc. paralelamente possibilita a compreensão dos conceitos de formas geométricas e matemáticas, integração com a natureza.

As atividades elencadas pelas autoras puderam ser vivenciadas em vários encontros do curso *Origami numa perspectiva interdisciplinar*, buscando-se, sempre, sugerir atividades lúdicas e, por isso, envolventes.

5 DESCRIÇÃO DE UM ENCONTRO

Tendo por proposta principal promover atividades lúdicas, várias ações foram desenvolvidas em um só encontro, além da própria dobradura. Para exemplificar uma aula oferecida, trago a descrição do encontro cujo tema norteador é *pássaros*.

Recepcionamos os cursistas com o fantoche de uma ema gigante que dançava ao som da música *Ema*, do grupo Murucutu e, brincando com os participantes, entregamos um crachá com a dobradura de um pássaro. Havia duplas de cada cor que, posteriormente, precisaram se conectar.

Em seguida, fizemos uma dinâmica utilizando argila. Esculpimos um ovo e, a partir dele, nasceu um passarinho. O crachá foi utilizado para isso: trocar os passarinhos confeccionados em argila com a respectiva dupla. O objetivo da atividade era promover o contato do professor com a argila, reforçando a importância da coordenação motora fina para as dobraduras e, ao mesmo tempo, trabalhar a socialização e o desapego, ao oferecer o pássaro criado a um colega.

Na sequência, foi projetada a história: *Onde canta o sabiá*, de Regina Rennó. Uma história de imagens, que levava à reflexão sobre o desmatamento desenfreado. O passarinho da história terminou enjaulado e, partindo dessa reflexão, propusemos a dobradura do pássaro que bate asas. Na sequência, jogamos o *jogo da memória dos pássaros* feitos em origami.

Contei a história: *Pequeno pode tudo*, de Pedro Bandeira. O nome oferece pistas sobre o que a história trata: que acreditemos no nosso potencial, pois cada um pode fazer

a diferença, apesar das adversidades. Uma reflexão sobre a autoestima e, no final, propusemos a dobradura do pardal.

Explicamos o jogo: *Perfil dos Pássaros*, em que trouxemos fichas com dicas para os jogadores descobrirem a que espécie se referiam. Fizemos breve competição entre os participantes, para oferecer uma ideia de como explorar o jogo.

Foram projetados trechos do filme *Hiroshima Mon Amour*, que trazia imagens reais do resultado da explosão da bomba atômica em Hiroshima. Momento de afloramento de sensibilidades. Na sequência, contei a *História de Sadako*, a menina de Hiroshima, conhecida por tentar dobrar mil tsurus para curar-se da doença da bomba atômica, a leucemia, o que não aconteceu. Finalmente, ensinei a dobradura do tsuru.

Com a sensibilidade aguçada e a emoção à flor da pele, cantamos, juntos, a música *Rosa de Hiroshima*, interpretada pelo grupo Secos e Molhados. Discutimos as possibilidades de exploração didática de todos os momentos do encontro e, para finalizar, projetamos a mensagem: Nunca deixe de voar (Disponível em: <<http://goo.gl/CuYJsL>>).

Como lembrança do encontro, entregamos a letra da música *Pavão Misterioso*, interpretada por Ney Matogrosso, com a dobradura de um pavão e, em coro, a cantamos. Os participantes utilizaram o crachá da dinâmica inicial para avaliar o encontro, o qual sempre foi visto de forma positiva, razão pela qual escolhi descrevê-lo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um curso semestral, os participantes precisaram cumprir várias atividades em horas indiretas para não comprometer as propostas presenciais. Além disso, como resultado da aplicabilidade do curso em sala de aula, foram desenvolvidos projetos com temas e naturezas diferentes, com a inserção do origami. Houve relatos positivos, no sentido de o origami

contribuir para aumento da concentração de alunos cotidianamente dispersos. Interessante notar que alunos com deficiência também se envolveram nas atividades de dobradura, com as sugestões adaptadas pelos professores. Houve projetos com temas diversificados, a saber: Ecologia humana; Alimentação saudável e a arte de dobrar papéis; Origami e as figuras geométricas; Cidade ecologicamente correta; Alfabeto com origami; Trabalhando as diferenças; O uso do origami no ensino das tipologias textuais e na produção textual; Preservação das águas, entre muitos outros.

Foi possível perceber o envolvimento dos professores com o curso, no capricho da elaboração do portfólio com o passo a passo das dobraduras e por meio das avaliações dos mesmos. Mais interessante foi notar que as propostas puderam ser aplicadas junto a estudantes de diferentes etapas, modalidades e anos da educação básica, comprovando a potência presente na arte do origami para promover ações pedagógicas interdisciplinares.

Concluimos, portanto, que uma atividade acessível e lúdica pode contribuir para aulas mais prazerosas e envolventes. Dessa maneira, o origami consolida-se como opção metodológica para melhoria da prática pedagógica dos professores, promovendo enriquecimento das nossas vivências estéticas no espaço escolar, elementos fundamentais para uma escola mais atraente para os nativos digitais.

7 REFERÊNCIAS

A LENDA DOS Mil Tsurus de Origami. Disponível em: <<https://goo.gl/Grynjrj>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

ASCHENBACH, L. et al. Primeiros passos para exploração de uma folha de papel. In: FAZENDA, I. C. A.; ASCHENBACH, M. H. C. V.; ELIAS, M. Del C. *A arte-magia das dobraduras: histórias e atividades pedagógicas com origami*. São Paulo: Scipione, 1990.

BANDEIRA, P. *Pequeno pode tudo*. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Portaria nº 116, de 31 de julho de 2012. Dispõe sobre a regulamentação das atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 153, Brasília, DF, 2 ago. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Cadernos Pedagógicos da Eape*. Disponível em: <<http://goo.gl/DeMNNd>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CARABALLO, A. *Benefícios do origami para crianças*. Disponível em: <<https://goo.gl/eg7olg>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

NISHIDA, S. M.; HAYASAKA, E. Y. *Pequena história sobre origami*. Disponível em: <<https://goo.gl/r7vYIY>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. *Origami na educação*. Disponível em: <<https://goo.gl/CJguFx>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. *Origem do papel*. Disponível em: <<https://goo.gl/5WwTim>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

QUEIROZ, T. D.; GRILLO, L. M. *Origami e folclore*. São Paulo: Êxito, 2003.

RENNÓ, R. *Onde canta o sabiá*. Belo Horizonte: Compor, 2008.

TOMMASI, S. B.; MINUZZO, L. *Origami em educação e arteterapia*. São Paulo: Paulinas, 2010.

35 AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Janaína Rolins de Sousa, Universidade de Brasília (janainarolins@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, Universidade de Brasília (otiliadantas@unb.br)
- Ireuda da Costa Mourão, Universidade de Brasília (ireuda.mourao@hotmail.com)

1 RESUMO

Este texto aborda a temática *As Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil*. Trata-se de uma experiência que aconteceu durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Ao se inserir no campo de estágio, algumas questões foram suscitadas quanto ao tratamento dado às brincadeiras. Dessa forma, buscou-se, durante o estágio, compreender as contribuições das brincadeiras e, em especial, das brincadeiras de papéis sociais para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a constituição da criança como sujeito social. A experiência possibilitou chegar à conclusão de que, na escola, algumas brincadeiras (não as de papéis sociais) já eram utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento; e também de que as brincadeiras de papéis sociais eram utilizadas, mas não pedagogicamente e, sim, pela tradição. Esse tipo de brincadeira não era planejado pelos professores e também não era utilizado como estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeiras de papéis sociais. Educação infantil. Ensino e aprendizagem.

2 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultante da inserção no campo de estágio do curso de Pedagogia. Ao começar a observar o cotidiano de uma escola de educação infantil, lembrei a minha história de vida e o quanto a brincadeira teve muita importância no meu desenvolvimento. Aliado a isso, a participação em disciplinas curriculares do curso de Pedagogia, especialmente a de Atividades Lúdicas em Início de Escolarização, suscitou em mim algumas inquietações sobre a importância das brincadeiras na educação infantil, especialmente sobre as brincadeiras de papéis sociais, e entendi que poderiam ser respondidas durante o estágio do curso de Pedagogia.

Compreendo que o estágio é condição essencial para formação docente, e é por meio dele que o aluno irá legitimar o olhar de educador em relação ao exercício da sua profissão. Ou seja, é nesse período que o aluno poderá entender e relacionar os vários aportes teóricos que foram desencadeados durante a sua trajetória acadêmica. Ao longo dessa prática, o estagiário também desenvolve habilidades, hábitos e atitudes relacionadas ao seu comprometimento em ações pertencentes ao exercício da sua execução e função profissional. O estágio possibilita uma vivência concreta ao exercício da profissão,

fazendo com que seja realizada uma atuação transfigurada na realidade escolar e no desenvolvimento integral do aluno.

As questões que me foram suscitadas durante o estágio eram: Do que as crianças brincam na escola? Qual o objetivo de brincar na escola? Como a utilização de brincadeiras de papéis sociais auxilia na formação e na constituição da criança como um sujeito social? Qual o papel das brincadeiras, em especial das brincadeiras de papéis sociais, nos processos de ensino e aprendizagem. Essas questões me levaram a elaborar o seguinte problema de pesquisa: De que forma as brincadeiras de papéis sociais podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil e, também, para a constituição da criança como sujeito social?

3 UM OLHAR MAIS APURADO SOBRE AS BRINCADEIRAS NA ESCOLA

As observações foram realizadas em uma escola pública de educação infantil localizada em Brasília, DF. Uma característica observada diz respeito aos muitos registros de conflitos entre as crianças e que, em muitas situações, não eram mediados pela professora. Essas também eram bastante musicais, adoram cantar, quando estavam realizando as atividades. Muitos faziam amizade fácil, assim como desfaziam e esqueciam e voltavam a falar com a criança. Alguns ficavam muito tristes quando alguém falava que não queria ser seu amigo ou não queria brincar com ele, o comportamento geral era de sentar no canto, às vezes embaixo da mesa e chorar, ou reclamar para a tia que fulano de tal não quer mais ser meu amigo.

A escola de educação infantil investigada tinha uma estrutura que possibilitava o brincar, eram dois parques, um de areia e outro com grama sintética, além de um pátio. Os espaços eram limpos e utilizados com frequência pelas turmas, mas, assim como a maioria

das escolas de educação infantil, faltava um espaço arborizado. A sala possuía um espelho para que as crianças pudessem enxergar-se de corpo inteiro.

A rotina geralmente começava com a recepção das crianças no pátio, horário que cantavam algumas cantigas direcionadas pelos professores. É importante dizer que, a partir de trabalhos realizados com cantigas, as crianças podem conhecer diferentes costumes e valores culturais, pois a canção popular está diretamente relacionada às brincadeiras de roda. Para Cascudo (2001), a fácil compreensão, por meio das letras, retrata a realidade da criança, que acaba estimulando seu imaginário e que, geralmente, também são construídas coreografias, agregando também a linguagem corporal, que acabam sendo memorizadas por elas.

Na rotina das crianças, o brincar tinha um espaço garantido. Na sala de aula, havia um espaço para guardar os brinquedos. As crianças brincavam diariamente nos parques, brincavam na sala de aula e nas sextas-feiras podiam vir fantasiadas e trazer brinquedos de casa. A maioria das brincadeiras e jogos que participavam era: jogos de construção, jogo da memória, brincadeiras musicais, (estas geralmente eram propostas pelas professoras) e as recreativas, de faz de conta e de papéis sociais (que as crianças brincavam independentemente de as professoras organizarem e direcionarem).

A rotina, conforme Zabalza (1998), deve dispor de atividades planejadas, mas também deve ter espaço para atividades inesperadas, de qualquer forma, as crianças precisam participar ativamente da organização dessa rotina diária, o que não se verificava no caso das turmas observadas, pois a rotina não era partilhada ou decidida pelas e com as crianças no início das aulas. A atividade da rodinha, por exemplo, poderia ser muito bem aproveitada, caso as professoras resolvessem dialogar com as crianças sobre os acontecimentos do dia e registrar a rotina no quadro ou em um cartaz, isto faria com que as crianças

pudessem organizar a noção de tempo, além de transformar-se em uma atividade de linguagem, por possibilitar associar fonema/grafema ao decidirem sobre o que escrever na rotina.

A rodinha, pelo que observado, fazia parte da rotina, mas a intervenção das professoras era mínima, e os diálogos eram “rasos”, e isto dificulta o estabelecimento da efetividade no grupo, também não contribui para que esses momentos sejam utilizados para conhecer melhor a turma, e então planejar novas situações de aprendizagem. No caso das brincadeiras, também tive a mesma impressão que, na rodinha, isto é, que algumas vezes a brincadeira fazia parte da rotina pela tradição, e que não eram, de fato, planejadas. Não estou querendo dizer que toda brincadeira e toda roda, por exemplo, precisam ser planejadas, não é isso. As crianças precisam brincar e conversar livremente também, mas acontece que, na maioria das vezes que brincavam, era livremente.

Uma das coisas que eu queria observar sobre as brincadeiras, que inclusive era minha hipótese, era verificar se as brincadeiras eram estratégias utilizadas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Percebi, sim, algumas atividades das áreas do conhecimento em que as professoras utilizavam brincadeiras. Por exemplo: utilizaram várias brincadeiras para desenvolver a aprendizagem da linguagem e habilidades motoras, como o bingo de letras, o bingo dos nomes das crianças, jogos da memória de letras e figuras. Já para o desenvolvimento motor, foram utilizados, circuitos motores, brincadeiras de roda, jogos como vivo ou morto e cabeça, ombro, joelho e pé.

O que me interessava e também era minha hipótese era que as brincadeiras de papéis sociais não estavam entre essas brincadeiras que poderiam promover aprendizagem nas crianças. Em nenhum momento, observei que as brincadeiras de Papéis Sociais foram planejadas intencionalmente para promover

a aprendizagem das crianças nas diversas áreas do conhecimento. Os momentos de brincadeiras em que as crianças se colocaram no papel de outros, de adultos, por exemplo, ou que brincavam imitando pessoas e situações do cotidiano, as poucas vezes que observei algo semelhante, geralmente as crianças eram tolhidas pelas professoras e a brincadeira acabava muito cedo.

À medida que as crianças estabelecem interações com outros parceiros, elas assumem diferentes personagens. O sujeito descobre uma perspectiva diferente da sua e aprende a reagir às suas próprias ações como os outros fariam, ela aprende os papéis que existem, por exemplo, na família e em outros contextos. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 71) compreendeu que os papéis são assumidos pelos indivíduos conforme eles buscam dar significados as situações concretas em que estão inseridos – um sentido, de acordo com as interpretações que formulam a todo o momento em relação a elas. Nessa abordagem, Oliveira (2011, p. 74) esclareceu que a criança ao nascer é colocada em uma instituição social sua, isto é, a família, e depois na creche ou pré-escola em que vários papéis são recriados pela criança. Assim, a partir da interação do sujeito com o meio, os campos de significação são ampliados.

As crianças estão o tempo todo brincando com determinados papéis sociais, e, ao observarmos as crianças, logo pensamos que é uma ação simplista e sem relevância, porém é nas brincadeiras de papéis sociais que a criança é desafiada a reproduzir as suas representações sociais que agregam situações que lhe são boas ou ruins, ou seja, expressam suas emoções complexas que necessitam ser compreendidas e trabalhadas cuidadosamente. Segundo Martins (2006, p. 39):

A Brincadeira de Papéis Sociais influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações realizadas que os processos

internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas.

Durante as brincadeiras, as crianças exercitam técnicas e estratégias de convívio social e as mais diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (ISIDRO; ALMEIDA, 2003). Entretanto percebi que, naqueles momentos, não eram propositais, geralmente não era utilizado para ajudar as crianças a mediar conflitos, se colocarem no lugar do outro, nem muito menos como estratégias no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, geralmente as cenas consistiam de muitos conflitos que também eram poucos mediados pelas professoras, a atitude mais comum era retirar a criança do conflito e colocar no canto do pensamento. Contrapondo essa realidade, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) adverte que cabe ao professor, durante as brincadeiras das crianças, oferecer uma intervenção intencional para que as brincadeiras possam constituir uma visão dos processos educativos, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998). Ainda sobre as brincadeiras, Brasil (1998, p. 29) coloca que:

Organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Assim, para o RCNEI, o professor precisa estabelecer entre as brincadeiras um elo com as mais diversas esferas do conhecimento. Portanto, em Brasil (1998, p. 31):

Cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. [...] pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver. [...] As capacidades de interação são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações.

O que está se propondo aqui é que as brincadeiras potencializem interações, que promovam o compartilhar, que sejam estratégias para que a criança aprenda a viver com o outro, para pensar sobre suas ações, elaborar descobertas. O que estou defendendo é que as brincadeiras de papéis sociais também possam ser potencializadoras de processos de ensino e aprendizagem, pois, até então ou ao menos, é o que se pode afirmar com base nessa observação da rotina na educação infantil é que as brincadeiras de papéis sociais não tinham sido utilizadas com esse fim.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as brincadeiras de papéis sociais, as crianças possuem a liberdade de assumir um papel de um adulto “agir também como se fosse”, mas esse é um papel social, no qual a criança construiu no decorrer das suas relações com o meio que lhe circunda e das reproduções das ações realizadas pelos adultos, isto é, as brincadeiras de papéis sociais, que estimulam na criança novas buscas. A criança busca ser um sujeito social, regido por uma sociedade com regras, que lhes cabe respeitar. Ela busca compreender e dominar um mundo onde ainda não pode assumir seu papel social, mas, nas brincadeiras, essa necessidade é alcançada, portanto, paulatinamente as crianças nessas brincadeiras assumem com significância os traços que simultaneamente lhe são importantes para sua formação social e cultural, seja como criança e tardiamente, seja como adulto.

Quanto a isso, entendo ser necessário que os órgãos públicos invistam tanto financeiramente nas escolas de educação infantil, possibilitando a elas estrutura para que as crianças possam brincar, quanto na reformulação nos documentos oficiais. É necessário também que a formação de professores, seja ela a inicial, seja em serviço, para essas brincadeiras ganhem o sentido e a importância que merecem, para que possam também ser reconhecidas pelos professores da educação infantil como uma ferramenta pedagógica que promova a aprendizagem dos alunos. Por fim, sugere-se que a formação inicial, por meio do estágio e de outras disciplinas, e a formação em serviço sejam repensadas a fim de que as brincadeiras de papéis sociais se tornem objeto de reflexão dos futuros professores e daqueles que estão em serviço. Também proponho que o registro das crianças brincando seja utilizado como estratégia para reflexão da prática e elaboração de novos planejamentos.

5 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- CASCUDO, C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11. ed. São Paulo: Global, 2001.
- ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. *Cadernos Encontro: O museu a escola e a comunidade*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. DUARTE, N. (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.
- OLIVEIRA, Z. M. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ZABALZA, M. A. *A qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

36 MUSICALIDADE EM AÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA NA ESCOLA CLASSE 02 DO ITAPOÃ

- Helma Costa dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal (helmapsicopedagogia@gmail.com)

1 RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência do projeto *Musicalidade em Ação* desenvolvido na Escola Classe 02 do Itapoã/DF com 81 alunos, de quatro turmas do 3º ano do ensino fundamental. O trabalho foi direcionado à utilização de práticas lúdicas para promoção de habilidades perceptivas, usando como viés os brinquedos cantados e jogos perceptivos. Meu interesse é socializar a experiência, uma vez que o projeto mostrou-se uma alternativa de rompimento com o discurso da impossibilidade do fazer lúdico a partir de uma proposta de oxigenação das práticas pedagógicas. Os principais autores com os quais dialoguei foram Antunes (2003), Gainza (1988), Kater (2012), Queiroz (2013) e Souza (2008). Para tanto, o presente trabalho cita algumas atividades vivenciadas pelas crianças, assim como suas contribuições para o desenvolvimento perceptivo e potencial de aprendizagem. As conclusões sinalizam caminhos de um trabalho lúdico estruturado que contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Música. Aprendizagem. Percepção.

2 INTRODUÇÃO

Entre as oportunidades que educadores vivenciam nas práticas escolares, propor intervenções e mediações de aprendizagem num contexto de diversidade está entre as mais desafiadoras e necessárias ações do docente.

O presente relato de experiências tem como objetivo discorrer sobre o projeto *Musicalidade em Ação*, que foi desenvolvido com 81 alunos inseridos em quatro turmas de 3º ano do ensino fundamental da Escola Classe 02 do Itapoã/DF. Emergindo das inquietações que surgiram nas avaliações psicopedagógicas de crianças com dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, quando observamos que os déficits nas habilidades perceptivas poderiam ser agravados por práticas pedagógicas com baixa eficiência.

Portanto, o projeto em questão visou: oportunizar a essas crianças o contato com as músicas do universo infantil, especialmente os brinquedos cantados, promover momentos lúdicos utilizando a música como uma linguagem possível de ser interpretada, despertar a sensibilidade ao ritmo, percepção e memória auditiva, estimular a atenção sustentada, alternada e seletiva, conhecer e aplicar propriedades do som (agudo/grave, longo/curto, forte/fraco), despertar a criatividade e propiciar o desenvolvimento de aspectos psicomotores.

O texto desenvolve-se com a apresentação do contexto onde foi implantado o projeto, seguido do referencial teórico de sustentação dos procedimentos, da descrição das atividades desenvolvidas que possibilitaram a ludicidade dentro de um dispositivo transdisciplinar e, por fim, apresentam-se alguns dos resultados alcançados e as considerações finais. A base teórica tem seus pressupostos em Antunes (2003), Gainza (1988), Kater (2012), Queiroz (2013) e Souza (2008).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola Classe 02 do Itapoã está situada em uma das regiões mais carentes e violentas do redor de Brasília e atende cerca de 700 alunos matriculados em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que formam o total de 28 turmas. A escola é inclusiva e os 3º anos são turmas de integração inversas, em que são atendidos alunos com necessidades educacionais especiais (Anees), e turmas comuns inclusivas, que atendem alunos com transtorno funcional específico (TFEs).

Como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Seaa), atuo na avaliação e intervenção das queixas escolares, assessorando as práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Também, faz parte dessa rotina orientar professores e famílias, bem como intervir junto aos estudantes que apresentam queixas escolares de dificuldades de aprendizagem.

Durante as avaliações realizadas com as crianças que apresentam tais dificuldades, observei que a maioria das queixas relatadas pelos docentes estava relacionada ao processo de alfabetização, problemas específicos ligados à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Quando iniciamos a avaliação psicopedagógica das crianças encaminhadas ao Seaa, percebemos lacunas referentes às áreas da psicomotricidade, principalmente no que

tange à lateralidade, à estruturação temporal e à discriminação auditiva, bem como dificuldades relacionadas à atenção sustentada, alternada e seletiva. Assim, percebemos que as falhas gerais nesses processos, aliadas às metodologias educacionais pouco eficientes, às questões sociais e estruturais, poderiam estar desencadeando as dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Desse modo, pensei em como desenvolver um projeto que pudesse intervir de maneira diferente nesse arcabouço diverso, mediando as aprendizagens, mas que tivesse uma perspectiva cultural, social, costurado em um viés lúdico, que possibilitasse trabalhar toda essa diversidade de forma inclusiva e prazerosa. Pensando nisso e incentivada pelo curso Vivências com a Musicalização (profª mescl. Idelvânia/ Eape), abraçamos a música para essa missão.

Contudo, como todo projeto experimental, foi necessário restringir a aplicação e, diante das queixas recebidas, restringi às turmas de 3º ano por motivos peculiares: grande número de alunos repetentes, dificuldades supracitadas e por serem turmas de atendimento de Anee.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Mesmo diante das leis vigentes que buscam institucionalizar o ensino da música como a LDB nº 9.394/1996 e a Lei Federal nº 11.769, de agosto de 2008, o ensino da música nos espaços escolares da educação básica apresentam distanciamento das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, sejam estes utilizando música ou brincadeiras e jogos. As ações pedagógicas que viabilizam esses processos apresentam-se tímidas e, por vezes, pouco conectadas ao currículo. Contudo, quando convidamos os educadores a refletir sobre esse sentido, é comum ouvir que não é possível tais implementações, por diversos motivos (falta material, pouco tempo hábil, os estudantes são indisciplinados etc.).

Rever as práticas docentes mostra-se importante na ressignificação do trabalho lúdico, pois, partindo desse ponto, é possível relacionar os conteúdos curriculares às práticas prazerosas de ensino-aprendizagem. Para Kater (2012), a necessidade está pautada em ir além da presença da música na escola, é possibilitar a educação musical. É consenso entre os educadores musicais que a música é capaz de produzir estímulos ricos e criativos, despertar a curiosidade, disponibilizar o indivíduo para a aprendizagem, e isso deve ser feito brincando, pois o brincar cria vínculos, estimula o prazer, desaprisiona o indivíduo e fortalece a identidade e alteridade.

Queiroz (2013, p. 99) apontou “entre as muitas formas de expressão humana que constituem a cultura, a música ocupa lugar de destaque”, sendo assim, a música torna-se um veículo universal de comunicação. Nessa perspectiva, o caminho pedagógico para o trabalho com música apontado pelo autor é fundamentado na pluralidade de expressão, estratégias, significados e valores que definem esse trabalho como cultural. Diante de tantas afirmações, trabalhar música por meio dos brinquedos cantados nos acrescenta uma possibilidade de trabalhar com o estudante repensando a sua integralidade, os aspectos culturais, subjetivos e construtivos.

A educadora musical e psicopedagoga Violeta Hemsy de Gainza (1988, p. 17) nos abrilhantou com a afirmação “É de importância fundamental que todos os países e as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do *desenvolvimento integral do homem*” (grifo meu).

De acordo com Gainza (1988), os sons e as energias musicais despertam movimentos externos e internos do ser humano, propiciando multiplicidade de condutas. Assim, a criança, em idade escolar, necessita ser especialmente sensibilizada a escutar o som da música, a manipular esses sons, imprimindo energia física, afetividade e desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, compreendemos que o trabalho com música possibilita o desenvolvimento das expressões corporais, sonoras e verbais, construindo diferentes sentimentos, estímulos e propiciando intensa atividade cerebral.

De acordo com Silva (2011, p. 57), para o compositor e educador Kodály, a música pertence a todos, de modo que faz parte da cultura humana, *aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensamento musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte do cidadão.*

Segundo Kodály (apud SILVA, 2011), um esquema eficiente para o desenvolvimento musical é trabalhar com a tríade: canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais; e temas derivados do repertório erudito ocidental.

Portanto, encontramos na música excelente recurso pedagógico para desenvolvimento de habilidades linguísticas como reconhecimento de rimas, significação de vocabulário, memória auditiva e outros aspectos tanto ligados ao processo, ao repertório linguístico, mas que são fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita – alfabetização.

Dentro do ensino-aprendizagem da música, Martenot (apud FIALHO; ARALD, 2011) apresentou a estratégia do jogo como proposta de integração entre mente e corpo que facilita o processo de desenvolvimento da capacidade de atenção, concentração e de memória.

Antunes (2003) defendeu que os jogos apresentam-se como ferramenta ideal da aprendizagem, já que propõem estímulos à motivação dos estudantes. Auxiliam, também, na construção de novas descobertas e colocam o professor na condição de condutor, estimulador e avaliador dos conteúdos propostos.

O trabalho com a musicalização, para Gainza (1988), vai muito além de questões práticas e figurativas; para a autora, a influência da música atua na subjetividade do sujeito, sendo

um momento projetivo, o que permite expressar sentimentos e angústias, contribuindo para a reestruturação de ordem mental.

Chama-nos a atenção que, nos aspectos estudados dos autores supracitados, existe um pensamento em comum de que a educação musical está relacionada ao educar para a arte e não simplesmente para o instrumento, sendo esta de grande valia para a influência social.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido em aulas semanais durante o final do 1º bimestre e todo o 2º bimestre de 2016. As atividades foram desenvolvidas nas próprias salas de aula. Escolha que se deu motivada em romper com o paradigma de que ali não é lugar de brincadeira e diversão, ou que esse espaço para se constituir como espaço de aprendizagem precisa ter fileiras alinhadas ou ainda que, como o espaço escolar tanto interno, como externo da sala não é suficiente para propor outro tipo de aula.

O desenvolvimento das aulas foi organizado basicamente em três momentos. No início, já com as carteiras afastadas, formávamos um grande círculo no centro da sala (roda) – que amplia as possibilidades de se olhar no olho, em que todos interagem, ninguém está em destaque, todos são igualmente importantes em uma relação mútua de fazer parte de uma mesma realidade.

Assim, aproveitávamos para trabalhar algumas atividades de consciência corporal (alongamentos e equilíbrios simples), admitindo-se que as próprias crianças criassem e socializassem os movimentos.

Ainda nesse momento, passávamos para o aquecimento vocal lúdico com imitação de sons da natureza, animais, sons das letras do alfabeto etc. Em seguida (ainda sentados em círculo), passávamos aos momentos destinados a jogos perceptivos tanto de escuta quanto de desenvolvimento da atenção.

O terceiro momento destinado ao desenvolvimento dos brinquedos ou brincadeiras cantadas era um dos mais esperados e festejados pelos alunos. Todos de pé no círculo eram convidados a cantar e se divertir. Nesse momento, de maneira natural, ritmo, rima, atenção, memória e psicomotricidade eram trabalhados. Após essa brincadeira, realizávamos alguns minutos de relaxamento e desaquecimento.

Como encerramento do projeto, em um ato de celebração e socialização, os brinquedos cantados foram apresentados pelos alunos participantes para as turmas de 1º e 2º anos da escola e ficou notório o encantamento de todos e o desejo de também aprender.

6 ANALISANDO A SITUAÇÃO DIDÁTICA

Ao realizar as atividades descritas neste relato, tive a oportunidade de observar que naquelas salas de aula onde os professores regentes participavam, se colocando na roda, o desempenho e o envolvimento das crianças eram ainda maiores. Voltamos ao pensamento de Kodály sobre a parceria entre música/alfabetização na construção da língua materna em que o professor da educação básica torna-se agente indispensável dessa mediação.

Uma das situações que mais nos chamou atenção foi a participação dos Enees, que se envolveram em todas as atividades com expressão de alegria e satisfação. Muitas vezes motivados pelos outros alunos, realizavam movimentos que exigiam muita habilidade e destreza. Tal questão nos remete ao pensamento já descrito dos autores Gainza (1988) e Queiroz (2013), no que se refere à música como expressão cultural que oportuniza a pluralidade de expressões corporais e sonoras/verbais.

Foi possível observar que crianças que passavam pelos corredores sentiam-se atraídas pela aula, observando pelas frestas das janelas. Os brinquedos cantados utilizados

nas aulas, muitas vezes, fizeram parte dos cenários de brincadeira na hora do parque e pátio – quem passava e via a cena podia observar a aplicação prática do pensamento de Martenot (apud FIALHO; ARALD, 2011) sobre a integração propiciada pelo jogo entre mente e corpo, auxiliando o processo de desenvolvimento dos potenciais de atenção, bem como o pensamento de Antunes (2003) sobre jogo e motivação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências obtidas ao longo da realização desse projeto ficou perceptível a necessidade da oxigenação das práticas pedagógicas no ambiente escolar e, principalmente, a renovação dos recursos didáticos utilizados pelo professor no desenvolvimento das suas aulas.

Decerto que diversificar tais recursos e lidar com as múltiplas necessidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem não é uma tarefa simples. A música, por meio dos brinquedos cantados, das cantigas folclóricas, possibilita, entre outros aspectos, ampliar as possibilidades lúdicas, muitas vezes, deixadas de lado nas escolas de ensino fundamental.

O trabalho lúdico com a utilização da música, por si só, ampliou as proporções inicialmente traçadas para o desenvolvimento do projeto. A relação subjetiva que nós culturalmente estabelecemos com a música já nos remete a uma necessidade de movimento corporal e desejo de aprendizagem. De maneira geral, a escola é um lugar privilegiado de trocas e relações múltiplas, contudo as brincadeiras dirigidas ainda são recursos restritos nos planejamentos pedagógicos e práticas docentes.

Fazer a relação entre os brinquedos cantados e os aspectos importantes relacionados às habilidades para construção da aprendizagem de leitura e escrita é algo relativamente simples, porém exige desejo, disposição e estudo. Da experiência em questão, observou-

se que atividades de caráter lúdico são ansiadas pelas crianças e viáveis em qualquer ambiente. É possível utilizar outros tipos de estratégia para desenvolver percepções auditivas e estimular a atenção. Ainda há muito a ser feito, mas o processo já foi iniciado. O projeto *Musicalidade em Ação* estreitou a possibilidade de trazer a música para o contexto escolar em um viés lúdico sem perder de foco as possibilidades socioeducativas.

8 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Educando com e para música. In: ILARI, B.; MATEIRO, T. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- KATER, C. Por que Música na escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R. *Música na escola*, 2012. Disponível em: <www.amusicaescola.com.br>. Acesso em: 28 maio 2016.
- QUEIROZ, L. R. S. Escola, cultura, diversidade musical: diálogos da contemporaneidade. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.
- SILVA, W. M. Alfabetização e habilidades musicais. In: ILARI, B.; MATEIRO, T. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SOUZA, F. de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 75-81, mar. 2008.

37 OLIMSERIÖS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA COM OS ALUNOS DO COLÉGIO SERIÖS

- Mariana de Paula Ferreira de Oliveira, Colégio Seriös (mari.ferreira.bsb@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, Universidade de Brasília (otiliadantas@unb.br)

1 RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir acerca de uma atividade lúdica ocorrida no Colégio Seriös/DF por meio das OlimSeriös, evento que simulou competições presentes nos jogos olímpicos. A escola inseriu no processo de ensino-aprendizagem atividades lúdicas, possibilitando ao aluno aprender de forma espontânea e divertida. A metodologia, de natureza qualitativa, prezou pelo relato de experiência de uma atividade pedagógica realizada na escola. A fundamentação teórica abordou sobre ludicidade, criatividade e aprendizagem, pautadas em Ausubel e Novak (1980), Kishimoto (2010), Santos (2007), entre outros. Os resultados e as conclusões mostram que se trata de uma experiência enriquecedora, pois as categorias teóricas elencadas encontravam-se notadamente demarcadas na prática e que o evento pode ser realizado com sucesso.

Palavras-chave: Ludicidade. Criatividade. Aprendizagem.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao relato de experiência de uma ação pedagógica realizada no Colégio Seriös/DF. Nesse colégio, a aprendizagem lúdica é sempre presente no cotidiano das práticas ali desenvolvidas pelos professores.

O estudo apresenta como finalidade relatar, de modo reflexivo, uma experiência desenvolvida no Colégio Seriös (DF), a exemplo das Olimpíadas Rio 2016, denominada As Olimseriös. O relato reflexivo pauta-se nos conceitos de ludicidade, criatividade e aprendizagem a partir do que abordam Kishimoto (2010), Santos (2007), Ausubel e Novak (1980), dentre outros.

Os conceitos supracitados delimitam as opções teóricas aqui tomadas no intuito de esclarecer ao leitor a posição em que nos encontramos, as autoras.

3 CATEGORIAS

O termo **ludicidade** vem do latim *ludus*, que significa brincar. Conforme Kishimoto (2010), é um meio de expressão do desenvolvimento da linguagem e do imaginário da criança. Um momento propício para o ser humano expressar sua natureza psicológica e suas inclinações. A ludicidade permite ao aprendiz expressar valores importantes, socialização e internalização de conceitos de maneira significativa. É relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte, oportunizando a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Porém a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, como destacou Santos (2007).

Observamos isto quando damos ênfase à formação lúdica no ensino fundamental quando o professor aplica no cotidiano escolar os aspectos metodológicos que envolvem a criança-sujeito, do conhecimento em construção. Na escola, a formação lúdica interdisciplinar dos estudantes assenta-se em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma proporcionando-lhes vivências lúdicas e experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Para Júnior (2005), a ludicidade tem seu significado vinculado aos termos liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma. Usando a imaginação, a criança redimensiona significados e sentidos presentes no seu mundo real, destacou Castoriadis (1992). A imaginação, por exemplo, além de combinar elementos já dados para produzir outro, nos permite criar um novo mundo. Como se vê, a imaginação é resultado da observação, de vivências e experiências. Isto nos lembra Freire (1997, p. 46):

A criança faz uso da imaginação, vive e encarna um sem número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada,

produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brinquedo simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

Ao transformar as regras do jogo ou criar uma brincadeira na escola, a criança sai daquele espaço tradicional de ensino e coloca-se como autor de um jogo, criando uma experiência lúdica que proporciona momentos de alegria, criatividade e fruição. Embora promovam a interação social, as situações lúdicas podem gerar momentos de competitividade entre os educandos. Segundo Leão (apud BRANCHER; CHENET; OLIVEIRA, 2005, p. 15), cabe ao professor, nesta condição, planejar possibilitando momentos de problematização e reflexão crítica do conhecimento. Pelas “[...] situações lúdicas [...] a criança vivenciará experiências de construção e reconstrução de saberes existentes no seu mundo real, além de significativas interações sociais”.

O termo **criatividade** é um conceito complexo e arriscado. Para Lubart (2003, p. 16), “A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta”. Em estudos realizados em Guilford (1970), a criatividade constitui-se numa variável multidimensional e que implica diferentes traços, como sensibilidade para problemas, flexibilidade de pensamento, fluência de pensamento, originalidade, além do papel do pensamento criativo na resolução dos problemas vividos pelo homem na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, à medida que traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência, iniciativa, forem cultivados e reforçados no meio social em que o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer. Entretanto a manifestação da criatividade não depende apenas do indivíduo, mas de fatores intrapessoais e interpessoais.

Stein (1974) apresentou um rol de fatores sociais que favorecem a criatividade, quais sejam: oportunizar ao indivíduo ter experiências livres, interna e externamente, em inúmeras áreas; valorizando a mudança e a originalidade e reconhecendo socialmente estes sujeitos criativos e encorajando-os em suas pesquisas e indagações.

A categoria **aprendizagem** constitui-se de um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra idade até a velhice. Normalmente, uma criança aprende a andar e a falar; depois a ler e escrever, todas aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Para os adultos, aprender é possuir habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta o sustento. As pessoas idosas, embora nossa sociedade seja reticente quanto às suas capacidades de aprendizagem, podem continuar aprendendo coisas complexas, como um novo idioma ou cursar uma faculdade ou virem a exercer uma nova profissão. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo que se realiza ao longo de toda a vida do indivíduo, permitindo ao sujeito compreender melhor as coisas que estão à sua volta, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, capacitando-o a ajustar-se ao seu ambiente físico e social.

Bruner (1991) trouxe contribuições significativas à aprendizagem desenvolvida na escola, valorizando os processos centrais de pensamento do aprendiz como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão. Notadamente, as experiências e as vivências que o aluno traz

consigo favorecem novas aprendizagens. Para tanto, a escola não deve perder de vista que a aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com o já aprendido.

Para Bruner (1991), na escola, as matérias ou disciplinas, tais como estão organizadas nos currículos, constituem-se, muitas vezes, de divisões artificiais do saber. Por isso, várias disciplinas possuem princípios comuns sem que os alunos – e algumas vezes os próprios professores – analisem tal fato, tornando o ensino uma repetição sem sentido, em que apenas respondem a comandos arbitrários. Portanto, o professor deve estar preparado para lidar com perguntas e situações diversas. O professor deve conhecer a fundo os conteúdos a serem tratados. Necessita saber esperar que os alunos cheguem à descoberta, sem apressá-los, mas garantindo a execução do planejado. Logo, na escola, deve-se promover um clima de diálogo e compartilhamento entre os alunos.

Aprendizagem para Ausubel e Novak (1980) caracteriza-se como um modelo cognitivo que apresenta peculiaridades para os professores, pois centraliza-se, primordialmente, no processo de aprendizagem tal como ocorre em sala de aula. Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material aprendido na estrutura cognitiva do aprendiz. A aprendizagem é, portanto, processo, isto é, interação do indivíduo com o meio.

De acordo com Vigotski (2007), a aprendizagem do sujeito ocorre por meio da sua interação com os outros indivíduos e com o meio. Essa interação social possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. Para tanto, a aprendizagem é mediada pela utilização de instrumentos e signos (a linguagem e a ação) pelo próprio sujeito. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer no espaço da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a distância existente entre aquilo que se sabe, seu conhecimento real, com aquilo que está latente, que é potência para aprender, ou seja, seu conhecimento potencial

(VIGOTSKI, 2007). Em outras palavras, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP. É nesse momento em que o professor deve mediar a aprendizagem, utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente, criativo e autônomo. Como se percebe, é um processo em construção, tendo em vista que o aluno está sempre construindo novas ZDP.

Diante dessas três concepções de aprendizagem, cabe ao professor facilitar a aprendizagem, utilizando técnicas para motivar, bem como estar atento à construção do conhecimento do aluno em cooperação com todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

4 AS OLIMSERIÖS

A aprendizagem lúdica não se restringe a jogos e brincadeiras, mas abrange atividades que possibilitam a união entre pensar, sentir e agir, oferecendo ao educando a oportunidade de aprender com mais liberdade e autonomia. Porém, ao tratar-se da infância, o momento do brincar é quando a criança se sente à vontade para expressar-se de maneira completa e sincera, sem atentar a análises e opiniões daqueles que a cercam. Percebe-se então que, por vezes, a sala de aula limita, parcialmente, essa aprendizagem, fazendo-se necessárias oportunidades para que o aluno vivencie e demonstre sua capacidade de autonomia no pensar, transmitindo o que aferiu através de suas ações espontâneas.

Entretanto, na atualidade, ainda encontramos escolas tradicionais, necessitando, urgentemente, passar por reformulações em seu projeto político pedagógico. Essas mudanças visam adequá-lo para torná-lo funcionais e abrindo espaço para atividades lúdicas que proporcionem aprendizagem para além da Matemática, da Geografia, mas que, inclusive, auxiliam na compreensão desses conteúdos “escolares”.

Diante da fundamentação anteriormente abordada, faz-se necessária a implementação

de atividades que aflorem os talentos e as habilidades do aluno, permitindo que se descubra, que enxergue seu potencial e seus limites, incentivando-o a superá-los. Nesse contexto, cabe à escola apresentar o mundo ao aluno, fazendo-o perceber que há muito que descobrir, e que aprender pode ser divertido. Por meio do lúdico, é possível ensinar valores que vão além de conteúdos, que formam não apenas o conhecimento escolar do aluno, mas forma, também, para vida, para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a criatividade tende a sensibilizá-lo ao belo e ao bom, de modo a torná-lo humanizado.

Reconhecendo o valor da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem, o Colégio Seriös, embarcando no clima das olimpíadas, inseriu nas práticas pedagógicas de todos os professores da educação infantil e do ensino fundamental o tema gerador *As OlimsSeriös* (Olimpíadas do Colégio Seriös) (figura 1).

Figura 1: As OlimSeriös



Fonte: arquivo pessoal (2016).

A atividade ocorreu entre os dias 30 de julho e 3 de agosto de 2016, com os seguintes objetivos:

- Vivenciar os esportes olímpicos com regras oficiais e/ou adaptadas.
- Incentivar os alunos à prática do esporte e ao desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas.
- Promover a interação entre as turmas e os professores.
- Estimular a cooperação, a honestidade, a responsabilidade e a solidariedade.

Cada turma representou um dos países participantes dos Jogos Olímpicos – Rio 2016.

Figura 2: Equipe de Cabo Verde



Fonte: arquivo pessoal (2016).

Foram escolhidos países pouco reconhecidos, o que proporcionou aos participantes pesquisarem da dinâmica das aulas e conhecê-los melhor. Cada equipe ficou responsável por expor o país (figura 2) representado, mostrando um pouco da sua história, cultura, turismo, crenças, costumes, culinária e características gerais. Essa exposição deu-se por meio de atividades lúdicas, como:

- Elaboração de uma bandeira composta por atributos que representem o país, confeccionada com material reciclável.
- Apresentação de breve resumo das características do país por meio de dança, poesia, teatro etc.
- Elaboração de um grito de garra.
- Escolha de uma mascote, representada por um aluno da turma.

É importante ressaltar que, apesar das orientações da equipe de coordenação, as crianças tiveram autonomia para elaborar, junto aos seus professores, os artefatos estabelecidos para a participação no evento, onde gozaram de espaço para demonstrar sua criatividade, expor suas opiniões e fazer escolhas acerca da construção de todo o material a ser utilizado.

A *Olimseriös* ofereceu a representatividade dos jogos olímpicos em muitos aspectos.

Houve cerimônia de abertura (figura 3), desfile das equipes, tocha e pira olímpicas, cerimônia de encerramento, com direito à premiação por meio de medalhas e troféus, jogos e atividades esportivas e pedagógicas. Tudo adaptado ao âmbito escolar.

Figura 3: Cerimônia de abertura das OlimSeriös



Fonte: arquivo pessoal (2016).

Uma das características marcantes do evento foi a exigência do **espírito esportivo**. O *Fair-Play* prima pela prática do jogo limpo, honesto, reforçando a ideia de que o importante é participar, independente do resultado alcançado. Assim, um dos aspectos de aprendizagem das crianças foi o **exercício da capacidade de lidar com a derrota**. Compreender que a vida é composta por momentos de perdas e ganhos é essencial para que a criança amadureça e entenda que, para alcançar o sucesso, precisamos passar por ambas as ocasiões.

Outro conceito presente durante os jogos foi o do **trabalho em equipe**. Reconhecer as qualidades de si mesmo nem sempre é fácil e perceber, no outro, capacidades específicas que diferem das nossas é importante para notar a potencialidade de realizar tarefas em conjunto, aprender a respeitar as diferenças e a enxergar as qualidades do próximo. Essa percepção foi possível por meio das competições nos jogos, em que pudemos observar que os próprios alunos apontavam os colegas que demonstravam maior facilidade e eficiência, de acordo com a atividade proposta no momento.

É considerável destacar que sempre havia monitoramento e intervenção dos professores

para que nenhuma criança fosse excluída ou menosprezada durante as competições. Também percebemos que foi excelente oportunidade para **superar limites e mudar conceitos**. Alunos que se achavam incapazes de realizar determinadas atividades, ou que pensavam ser ruins naquilo que faziam, ou ainda crianças que diziam “não consigo”, antes mesmo de tentar realizar uma tarefa, provaram para si mesmos que podem ir muito além do que imaginam, que cada um faz diferença para o grupo colaborando da maneira que pode.

Vimos alunos que não conseguiam enxergar potencialidades em um colega mudarem de conceito, abandonarem rótulos e perceberem que cada um evidencia destaque em alguma coisa. Essa mudança refletiu-se no comportamento dentro de sala de aula. Os alunos puderam enxergar seus professores de outra forma, percebendo amizade e parceria, além da figura de autoridade, proporcionando **a aproximação dos alunos com o universo olímpico**, pois entre os jogos estabelecidos foram incluídas modalidades oficiais, com regras iguais ou adaptadas, incentivando, assim, o interesse pelas olimpíadas e pela prática do esporte de maneira geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência é apenas parte do processo. Optamos por apresentar uma pequena parte dele, pois o nosso objetivo foi relatar, de modo reflexivo, uma experiência desenvolvida no Colégio Seriös (DF) no primeiro semestre de 2016, a exemplo das Olimpíadas Rio 2016, denominada *As Olimseriös*.

Ao refletir sobre a relação teoria e prática aqui apresentada, consideramos que as categorias ludicidade, criatividade e aprendizagem foram contempladas nessa experiência, oportunizando aos estudantes e professores um processo contínuo e espiralado de aprendizagem de modo concreto, significativo e interativo de modo lúdico e criativo. Diante deste quadro, pode-se oportunizar a construção do conhecimento autônomo e crítico nesses estudantes.

Podemos concluir que a proposta foi atingida com êxito considerando que:

Todos os atores sociais participaram efetivamente do trabalho, dando sentido pedagógico à proposta. É comum, nesta escola, a prática do esporte, porém o evento fortaleceu o interesse e a valorização dessa prática, inclusive com exemplo dos atletas, como a ex-jogadora de vôlei Leila Barros, que esteve presente na abertura da atividade para contar um pouco de sua história.

As turmas tiveram oportunidade de interagir umas com as outras e, mesmo em alguns casos, atuando como oponentes nas competições, puderam torcer, apoiar e incentivar outros colegas, demonstrando união, colaboração, respeito, solidariedade e honestidade. Uma das provas da competição foi arrecadar leite em pó para ser doado à ala infantil do Hospital de Base (DF). O espírito de *fair-play* foi pontuado, até mesmo com penalização na soma de pontos nos casos em que houve falta dele.

Enfim, foi uma experiência construtiva. A aprendizagem de cada criança durante o evento foi diária, notória. Conhecimento histórico-cultural, social, valores éticos e morais estavam presentes em cada atividade realizada. E o melhor, tudo feito da maneira mais leve possível, brincando. A diversão marcou ponto em todos os momentos, pois, em cada derrota, o espírito do *fair-play* surgia para amenizar a tristeza, levantar a cabeça e mostrar o verdadeiro sentido da competição. Aprendizagem que será levada não para provas ou avaliações, mas para a vida regada por amizade, respeito, solidariedade, honestidade, superação, dedicação, responsabilidade e amor. Aspectos essenciais para a conquista da excelência no processo de ensino-aprendizagem.

6 AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos ao Colégio Seriös em ter autorizado divulgar os resultados de seu trabalho, bem como permitir o uso de sua identidade.

7 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, A. *Psicologia educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRANCHER, V. R.; CHENET, N.; OLIVEIRA, V. F. O lúdico na aprendizagem. *Revista do Centro de Educação*, n. 27. Rio Grande do Sul, 2005.

BRUNER, J. *O processo da educação geral*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CASTORIADIS, C. *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.

JÚNIOR, A. S. S. *A ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental*. IN: IX ENFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUBART, T. *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin; VUEF, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). *O lúdico na formação de professores*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEIN, M. I. *Stimulating creativity*. Group procedures. New York: Academic Press, 1974. v. 2.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Eixo: Atuação no ensino médio ou superior com ênfase na aprendizagem lúdica

38 HISTÓRIAS E ORIGAMI

- Magali Melo dos Santos, Arteterapeuta, Contadora de Histórias e Origamista (magalimelo.s@gmail.com)
- Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (sylvana.santos@ifb.edu.br)
- Vanda Cristina de Souza Teles, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (souzatnunes@gmail.com)
- Débora Augusta da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (deborabatharely@gmail.com)

279

1 RESUMO

O projeto Qualific Express, realizado pelo Instituto Federal Brasília (IFB), teve como objetivo qualificar os participantes para inclusão no mercado de trabalho, oferecendo ferramentas que pudessem ser facilmente utilizadas para este fim. Atendendo à proposta do projeto, foi sugerida uma oficina em que pudesse ser trabalhada a oralidade, a coordenação motora e a criatividade de forma integrada, utilizando histórias como elemento de inspiração para as dobraduras. Dessa forma, surgiu o nome *Histórias e Origami*. Durante a vivência, os participantes tiveram a possibilidade de perceber o grau de envolvimento que se estabelece entre o contador de histórias e o espectador, ao facilitar o desenvolvimento da atividade. Desde o início dos tempos, o conhecimento era transmitido de forma *oral* pelos homens primitivos. O resgate da tradição oral vem ganhando força e, a cada dia, surgem novos contadores de histórias com técnicas de expressão corporal e vocal, relação com o espaço, expressão do olhar, vocabulário, explorando diversos recursos como fantoches, fantasias e cenários para a composição do seu

trabalho. Aschenbach (1993), em seu livro *As Dobraduras de Papelino*, comenta que o papel é um recurso que pode ser bastante explorado na contação de histórias e que a simplicidade da folha de papel é capaz de estimular a criatividade e a capacidade de transformar o papel em um objeto significativo. O origami é considerado, segundo Zanelli (1992) no livro *Brincando com Dobradura I*, “um divertimento construtivo e um passatempo inteligente”. Com movimentos lógicos e necessidade de concentração, auxilia no desenvolvimento intelectual, favorece o senso de organização e memorização e melhora a coordenação motora fina e habilidade manual.

Palavras-chave: Histórias. Oralidade. Origami. Dobradura.

2 INTRODUÇÃO

A oficina Histórias e Origami, realizada pelo Instituto Federal Brasília (IFB), teve como objetivo sensibilizar os participantes (figura 1) quanto à importância das histórias para as crianças, oferecendo recursos técnicos para tornarem a leitura um momento de recreação e aprendizado e, ainda, com base nos livros pesquisados:

- desenvolver a linguagem oral e o gosto pela leitura;
- envolver a criança num mundo de fantasias e imaginação;
- despertar o conhecimento de outras culturas, aprimorar a coordenação motora fina e a capacidade de concentração;
- estimular e desenvolver a criatividade utilizando materiais diversos (lápiz de cera, cola, canetas etc.);
- incentivar novas descobertas em relação às formas de viver, pensar e agir por meio de histórias contadas; e
- garantir a presença da técnica do origami como um recurso de amplas possibilidades.

280

Figura 1: Realização da oficina Histórias e Origamis, durante o Conecta IF



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

A oficina Histórias e Origami aconteceu no dia 7 de outubro de 2016, durante o Conecta IF no *Campus* Samambaia do IFB e contou com a presença de 10 participantes. No total, foram oferecidas 20 vagas para a comunidade interna e externa.

3 PLANEJAMENTO

O planejamento da oficina foi concebido para realização de uma atividade inicial com o intuito de promover a integração do grupo, o qual foi composto por pessoas de diferentes áreas de atuação, dentre os quais alunos e professores do IFB e pessoas da comunidade (figura 2). Na

seqüência, foi feita a apresentação da proposta em que foi abordada a história do origami, baseada no livro *Origami* (IMAMURA; KANEGAE, 1989), enfatizando sua aplicação na atualidade. Também foi apresentada a linguagem simbólica universal utilizada na literatura, apresentando os livros *Brincando com Dobradura 1* (ZANELLI, 1992) e *Brincando com Dobradura* (LOMBARDI, 1997), assim como *sites* e *blogs* de pesquisa, para facilitar o aprendizado das dobraduras (figura 3). Diagramas com passo a passo para as dobraduras foram utilizados para o aprendizado da linguagem dos símbolos. Algumas histórias foram sugeridas (figura 4) e outras inspiradas no livro *As Dobraduras de Papelino* (ASCHEBACK, 1993), para que fosse possível dar prosseguimento à parte prática da oficina com as dobras das peças.

Figura 2: Apresentação da dinâmica da oficina aos participantes



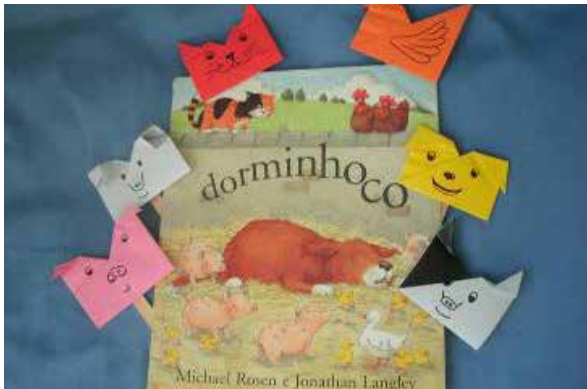
Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

Figura 3: Dobraduras e simbolismo do origami



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

Figura 4: Apresentação da história *Dorminhoco* e personagens feitos de Origami



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

4 MATERIAIS

Os materiais utilizados na oficina foram:

- papéis de origami;
- papel A4 nas diversas cores (figura 5a);
- tesoura;
- cola;
- lápis de cera;
- régua;
- canetas marcadoras de CD/DVD; e
- palitos de churrasco e picolé.

Figura 5a: Papéis de tamanhos e cores diversas



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

Para cada participante, foi confeccionada e entregue uma sacola com papéis em tamanhos e cores diversas, palitos de picolé, de churrasco

(figura 5b). Como material complementar para futuras consultas, foi elaborada uma cartilha com o roteiro de peças. Segundo Tanabe (2016), é possível criar personagens, ensinar diversos origamis e contar histórias a partir de uma forma básica. Ao final da oficina, cada participante levou as dobraduras que fez.

Figura 5b: Sacolas para cada participante



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

281

Figura 5c: Participante fazendo dobraduras



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

Figura 5d: Participantes atuando em grupo



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016).

5 CONCLUSÃO

O público teve a oportunidade de adquirir capacidades indispensáveis para exercitar as atividades praticadas durante a oficina junto ao público infantil, ou qualquer que seja a faixa etária. Como a equipe mediadora possui habilidades técnicas na área da psicologia, dança, educação popular, arteterapia, artes visuais, além da vivência com o público infantil, seja como mãe, tia, seja como avó, acredita-se que a troca de saberes entre estudantes e servidoras também foi promovida. Dessa forma, a oficina atendeu ao propósito inicial que era o de qualificar o público a atuar como trabalhador de forma autônoma e promover seu ingresso e/ou reingresso no mundo do trabalho, seja em eventos infantis, junto a familiares, seja ainda em ambiente escolar.

282

6 REFERÊNCIAS

ASCHENBACH, M. H. C. V. *As Dobraduras de Papelino*. Dobras Brasil. São Paulo: Nobel, 1993. Disponível em: <<http://dobrasbrasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 out. 2016.

EDI. *O que é meu, é nosso*. Disponível em: <<http://oqueemeuenosso.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 out. 2016.

IMAMURA, P.; KANEGAE, M. *Origami*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1989.

LOMBARDI, G. *Brincando com dobradura*. São Paulo: Paulus, 1997.

ORIGAMI CLUB. Disponível em: <<http://en.origami-club.com>>. Acesso em: 11 out. 2016.

ORIGAMIS DA JOSEFA. Disponível em: <<http://origamisjosefa.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 out. 2016.

TANABE, I. *Oficina de histórias contadas com origamis*. Disponível em: <www.aprendersempre.org.br/arqs>. Acesso em: 11 out. 2016.

ZANELLI, C. M. *Brincando com dobradura I*. São Paulo: Paulinas, 1992.

39 MUSIART: TORNANDO O ENSINO DE MÚSICA RELEVANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Mariana A. F. da Silveira, Universidade de Brasília (silveiramariana@hotmail.com)

1 RESUMO

Trata-se de relato de experiência de atividades de educação musical desenvolvidas com crianças brasileiras e estrangeiras, de 3 a 6 anos de idade, no âmbito do programa Musiart, ministrado de forma optativa, pelo período de quatro meses, em horário diferenciado, em uma escola bilíngue de Brasília, que enfatiza, no âmbito pedagógico, o pluralismo, a tolerância e o multiculturalismo. Tais atividades foram desenvolvidas na forma de projetos específicos, tendo por referencial teórico o Construtivismo, como concepção pedagógica e como eixos teórico-práticos as ideias de ludicidade e interdisciplinaridade aplicadas à educação musical. O objetivo dessa abordagem era o de tornar relevante o ensino de música para este público em particular, por meio de atividades lúdicas.

Palavras-chave: Ensino de música. Brincadeiras regionais. Interdisciplinaridade. Ludicidade.

2 INTRODUÇÃO

O presente relato visa reportar uma experiência educacional voltada à educação musical desenvolvida no programa Musiart, no contexto específico de uma escola particular, bilíngue e confessional, de matriz religiosa universalista que enfatiza, no âmbito educacional e na prática pedagógica, o pluralismo, a tolerância

e o multiculturalismo. A instituição atende a um público de crianças brasileiras e estrangeiras de diversas nacionalidades, filhas de pais residentes em Brasília, a maioria, a serviço de seus respectivos países, e introduz a educação musical de modo optativo, em horário diverso do regular (o chamado *after school*), juntamente com outras atividades.

O desafio que se nos apresentava era o de tornar relevante o ensino de música para a faixa etária atendida, que é de 3 a 6 anos de idade, e introduzir, sem prejuízo dos dados da cultura de origem, elementos da cultura, das tradições regionais e da música do Brasil.

A educação musical, conforme concebida para a disciplina Musiart, visa introduzir a criança nos diversos mundos da música, levando-a a experimentar e a apreciar diferentes estilos musicais. Pretende, ainda, atingir a sensibilidade artística, contribuindo para o desenvolvimento das emoções. Esses objetivos desdobram-se, na prática pedagógica em desenvolver: a) a coordenação motora e física, b) a inteligência verbal e pictórica, c) o interesse pela música, d) a percepção, e) a memória auditiva, f) a noção de altura, g) a intensidade e o timbre, h) a atenção, i) a concentração, j) a audição e a lateralidade, k) a cognição, l) a história e a cultura, entre outros aspectos importantes ao desenvolvimento pessoal e musical da criança.

A constatação que se podia fazer é que, por diversos motivos, o ensino de música era tido

por desinteressante ou desnecessário pelas próprias crianças. Por isso, a percepção sobre o que tornaria o ensino de música relevante para o público-alvo envolvia, entre outros aspectos, um novo padrão de aceitação da disciplina pelas crianças e melhoras dos níveis de interesse, motivação e aprendizagem.

Referenciamos-nos teoricamente pelo Construtivismo, partindo da concepção piagetiana de que o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais e, que, como método, procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir dos próprios conhecimentos e da sua interação com a realidade e com os colegas.

O desafio da relevância importava, pois, na adoção de práticas educativas que conduzissem os alunos à interação e ao despertar da curiosidade. Para essa finalidade, elegemos dois eixos orientadores da atuação: a ludicidade e a interdisciplinaridade, os quais nortearam as atividades que serão a seguir descritas.

3 PROJETO ADONIRAN BARBOSA

Desenvolvido no primeiro semestre de 2015, no período de um mês e meio, esse projeto tinha por objetivo pesquisar e conhecer a vida e obra do artista, desenvolver a escuta musical e perceber elementos sonoros e musicais da sua obra.

O trabalho começou com uma roda de socialização sobre o tema. Na oportunidade, como nenhuma das crianças conhecia música alguma do cantor, foi-lhes apresentadas duas canções: *Samba do Arnesto* e *O Trem das Onze*. Em ambas as canções, registramos a reação das crianças, que acharam muito engraçadas as letras e o peculiar modo de cantar de Adoniran. A partir dessas reações, percebemos a possibilidade de utilizar outras características que poderiam despertar a

curiosidade e a atenção também em outras músicas do cantor, tais como as pronúncias peculiares, o enredo, os ritmos, os timbres dos instrumentos, da voz etc. E, de fato, essa hipótese se confirmou quando esses aspectos foram explorados.

Na etapa seguinte, contextualizamos a época em que o artista viveu e concebeu sua obra, trazendo elementos que facilitassem a compreensão dos alunos sobre como eram as coisas no passado. Utilizamos fotos de lugares da cidade de São Paulo, no século passado, comparando com imagens atuais, mostramos como as pessoas se vestiam os automóveis e a forte influência da rádio na época etc., criando com isso pontes interdisciplinares. Nessa etapa, contamos, também, com a participação dos familiares para que incentivasse a criança a levar objetos como disco vinil, vitrola ou simplesmente relatos de vivência com a obra do cantor e compositor para que fossem relatadas durante a aula, como forma de estimular a curiosidade e o compartilhamento de experiências. Uma das alunas conseguiu trazer, com autorização dos pais, um disco de vinil, o que proporcionou um momento de encantamento de percepção para as crianças que nunca antes tinham visto um disco de vinil. Ao lado da curiosidade e excitação causadas pelo disco, esta foi a oportunidade de os alunos tomarem contato com um dado formacional importante, que é a evolução tecnológica da humanidade ao longo da história, por meio do conhecimento do suporte então utilizado para armazenar informações fonográficas.

Para facilitar a memorização das letras e melodias das canções e tornar a experiência musical dinâmica, organizamos atividades corporais, gestuais e teatrais a partir do tema constante nas músicas. Por exemplo: na música *Samba do Arnesto*, fizemos um teatro com o fundo musical da própria canção, em que uma das crianças interpretava o Arnesto, enquanto as outras interpretavam os amigos que o Arnesto tinha convidado para ir ao samba, mas que, ao chegarem à casa dele, não encontraram ninguém e voltaram com uma “*baita de uma reiva*”. A ideia do teatro

foi muito bem aceita pelas crianças, as quais interpretaram a canção com prazer e muita personalidade.

Também criamos um instrumento de percussão muito utilizado nas rodas de samba de Adoniran, a caixinha de fósforo. Não só criamos como dedicamos uma aula para poder aprender a tocar a caixinha de fósforo no ritmo do samba.

Todas as etapas foram registradas para que, ao final, as crianças criassem, cada uma, um livro com registros deles. Tais registros ajudaram o aluno a compartilhar e refletir sobre suas produções e conhecimentos. Demos ao livro o nome de *Livro de Canções do Adoniran Barbosa*, o qual continha, nas páginas iniciais, o objetivo do projeto, uma escrita coletiva sobre a biografia do cantor, ilustrações do enredo das canções trabalhadas e um CD com as canções de Adoniran Barbosa.

Foi um projeto em que as crianças demonstraram do início ao fim muito entusiasmo em aprender. O único ponto negativo que destaquei foi a pouca participação e envolvimento dos familiares em contribuir com o projeto. Tal, provavelmente, deve-se ao fato de que a maioria dos familiares – mesmo brasileiros – não conhece o artista.

4 PROJETO WILSON SIMONAL

A pedido das crianças, que queriam conhecer outro cantor/compositor, realizamos, no segundo semestre de 2015, um projeto sobre a vida e obra de Wilson Simonal, o qual, em linhas gerais, teve as mesmas características de desenvolvimento do projeto de Adoniran Barbosa. Iniciamos com uma roda de conversa, aprendemos, cantamos, interpretamos e realizamos o Baile do Simonal com as canções mais populares tais como: *Mamãe Passou Açúcar em Mim*, *Meu limão, meu limoeiro*, *Nem vem que não tem* etc.". Nesse projeto, também criamos o *Livro de Canções do Wilson Simonal* com as mesmas formas de

registro utilizadas no projeto anterior e com os mesmos bons resultados em termos de envolvimento, motivação e aproveitamento.

A inserção de um gênero musical diversificado, no primeiro compositor, samba, e no segundo, *pop*, representa uma diversificação útil ao aprendizado. Nas palavras de Rheinboldt e Fernandes (2015, p. 50) citando Leck (2009): “[...] justifica trabalhar com repertório diversificado ao afirmar que tal variedade contribui para o crescimento musical das crianças, além de desafiá-las a explorar novos estilos musicais”.

5 BRINCADEIRAS REGIONAIS

Também, no segundo semestre de 2015, realizamos atividades com foco nas brincadeiras regionais. O objetivo era resgatar as brincadeiras corporais, gestuais e as cantigas de cada uma das cinco regiões do Brasil. Em cada semana, estudamos uma região do Brasil. Por exemplo, na região Centro-Oeste, verificamos quais os estados que contemplavam essa região, qual a sua localização no mapa do Brasil, e, por fim, realizamos as brincadeiras que são mais comuns naquela região do país, assim se procedeu com todas as outras quatro regiões. Em cada parte do Brasil, existe uma variedade muito rica de brincadeiras cantadas e ritmadas que deve ser redescoberta e repassada às novas gerações. Sobre tal aspecto, Silva (2015, p. 52) disse que: “Cada estado brasileiro possui uma cultura ímpar, de acordo com a sua história e processo de formação. Dentro de cada estado, o mesmo acontece com os municípios, lugarejos, áreas rurais e urbanas, o que é responsável pela nossa diversidade cultural”.

A ideia de criar um repertório de brincadeiras cantadas e ritmadas partiu inicialmente das próprias crianças, as quais disseram que gostariam de brincar mais durante as aulas de música, mas, quando foi solicitado que elas mostrassem as brincadeiras que já conheciam, se mostraram tímidas por não conhecerem tantas como gostariam. A partir daí, fizemos

uma pesquisa de todas as brincadeiras cantadas e ritmadas, tais como: *Corre Cutia, Barra – Manteiga, Dom Frederico* etc. Recriamos algumas delas acrescentando instrumentos e novos movimentos, tudo isso com a intenção de fazer com que as crianças aprendessem e desenvolvessem melhor elementos musicais como: pulso, andamento, ritmo, melodia de forma mais natural possível. Silva (2015) afirmou que tal repertório precisa ser incorporado de maneira orgânica, possibilitando que os elementos musicais sejam experimentados pelo corpo: “Pulso, andamento, ritmo, melodia e forma são traçados através dos gestos e movimentos das brincadeiras. Depois de praticá-las de forma livre, a decodificação dos elementos musicais é tão orgânica quanto o brincar” (SILVA, 2015, p. 52).

A cada semana, eles aprendiam, criavam e recriavam o próprio repertório de brincadeiras e cantigas. Em determinado estágio do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de fabricar um brinquedo típico de uma região. Foi uma experiência que trouxe vários resultados positivos para o desenvolvimento emocional, cognitivo, físico e musical das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que pudemos observar, a introdução de elementos lúdicos (jogos, histórias, dramatizações, músicas, danças, brincadeiras cantadas e ritmadas e artes plásticas) no desenvolvimento das atividades produziu maior assimilação de conteúdos, bem como um elevado nível de motivação para o aprendizado, que ficou evidente, mesmo após o término dos projetos. Por exemplo, há o caso de crianças que pediram que os pais as levassem ao musical do Wilson Simonal, que entrou em cartaz logo após o término do projeto. Outros levaram seus familiares a cantar as músicas dos cantores estudados, as quais constavam da coletânea gravada. Verificamos, ainda, quanto às brincadeiras regionais, as crianças compartilhando e

reinventando seu repertório de brincadeiras aprendidas nas aulas com outras crianças da escola.

Outra constatação é a de que, na presença de elementos lúdicos, os alunos dessa faixa etária tiveram aumentado significativamente os níveis de aceitação, interesse e motivação pela educação musical, além do que se mostraram mais participativos, desinibidos e propícios à socialização. Tal percepção reforça o magistério de Dohme (2004, p. 4), segundo o qual, a participação em atividades lúdicas

dará oportunidade à criança de um crescimento pessoal e o relacionamento entre o individual e o coletivo, permitirá a vivência de situações importantes para o seu convívio social, o exercício de direitos e deveres, a exploração da camaradagem, o respeito às diferenças, dentre outros.

7 REFERÊNCIAS

- BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DOHME, V. D’A. Atividades lúdicas na educação – o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. In: XVII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – O LUGAR DA HISTÓRIA. ANPUH/SP – Unicamp. *Anais...* Campinas, 6 a 10 set. 2004. CD-ROM.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.
- MARTINEZ, A. P. de A.; PEDERIVA, P. L. M. *Eu fico com a pureza da resposta das crianças: a atividade musical na infância*. Curitiba: CRV, 2014.
- MELO, D. M.; REINHARDT, E. da S. Cantando, brincando e aprendendo a lição. *Revista de Divulgação Técnico Científico ICPG*, v. 2, n. 7, out./dez. 2004.

RAMOS, J. M.; POLON, S. A. M. *A importância da música na educação infantil*. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – Unicentro, s.d.

RHEINBOLDT, J. M.; FERNANDES, A. J. Repertório para coro infantil: breves considerações sobre sua escolha em diálogo com diversos saberes. In: VIII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP – EEMU, 2015. *Música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes. Anais...* p. 46-51.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad.: M. T. de O. Fonterrada; M. R. G. da Silva; M. L. Pascoal; revisão técnica: A. J. Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 2011.

SILVA, L. F. da. Música tradicional da infância e educação musical. In: VIII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP – EEMU, 2015. *Música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes. Anais.* p. 52-55.

SWANWICK, K. *Música, mente e educação*. Trad.: M. S. Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, N. C. *Apreciação musical como instrumento facilitador no processo de alfabetização e letramento*. [S.l: s.n.]: s.d.

40 É BRINCANDO QUE SE APRENDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS

- Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (sylvana.santos@ifb.edu.br)
- Êrika Barretto Fernandes Cruvinel, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (erika.cruvinel@ifb.edu.br)
- Rafaela Maria de Medeiros Fernandes Rocha, Grupo Ishtar Brasília (rafaela_fernandes@hotmail.com)
- Tatiane Faria de Sousa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (tatisouifb@gmail.com)
- Débora Augusta da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (deborabatharely@gmail.com)
- Karla Danielle Lima Pereira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (danielleuece2010@gmail.com)

288

1 RESUMO

A oficina *É Brincando que se Aprende* foi concebida por um grupo de mulheres, artistas, mães (ou ainda não) que pensaram em promover a criação de brinquedos com fins pedagógicos e lúdicos. O objetivo da oficina é oferecer aos participantes recursos teóricos e práticos para a atuação junto a crianças até 6 anos de idade. Os materiais utilizados partem da reutilização de embalagens, como caixas de leite e garrafas PET. Cada brinquedo tem, obrigatoriamente, um propósito pedagógico, principalmente para estimulação sensorial de crianças. A programação da oficina foi dividida nos temas: desenvolvimento infantil; brinquedos e brincadeiras; e buscando a diversão. A teoria do desenvolvimento infantil foi abordada com base nos princípios da psicologia. Os participantes foram motivados a construir os brinquedos a partir de embalagens e do uso de materiais escolares, como papel, tesoura,

lápiz, cola. Por fim, foram fornecidas outras orientações para aplicação dos brinquedos de acordo com a faixa etária e a elaboração de outros brinquedos com o auxílio de *sites* indicados na internet.

Palavras-chave: Aprendizagem lúdica. Brinquedos. Materiais reutilizáveis. IFB.

2 INTRODUÇÃO

A oficina *É Brincando que se Aprende* foi pensada para promover a criação de brinquedos com fins pedagógicos e lúdicos a partir de materiais reutilizáveis, como embalagens de alimentos. O objetivo da oficina é oferecer aos seus participantes recursos teóricos e práticos para a atuação junto a crianças de 6 meses a 6 anos de idade. A oficina foi realizada no dia 4 de outubro de 2016, durante o Conecta IF⁴,

⁴ Para mais informações, consultar o site <www.conectaifb.edu.br>.

evento promovido pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Por meio do Qualific Express, um subevento do Conecta IF, foi possível a obtenção de recursos financeiros para a compra dos materiais complementares para utilização durante a oficina, como papel, tesoura, lápis, cola, barbante, entre outros.

A programação da oficina contou com o enfoque dos seguintes temas: desenvolvimento infantil; brinquedos e brincadeiras; e buscando a diversão. O planejamento e a realização da oficina contaram com a participação de servidoras e alunas do IFB, além da parceria com o grupo Ishtar Brasília⁵ e a participação da psicóloga e educadora perinatal Rafaela Fernandes Rocha e a arteterapeuta e doula Magali Melo dos Santos. Dessa forma, a oficina buscou a integração entre estudantes e servidores com a comunidade. Ao incluir estudantes para mediação do conhecimento, pretende-se contribuir para a formação cidadã e crítica deles ao lidarem com o público interessado. Ademais, o público teve oportunidade de adquirir capacidades indispensáveis para exercitar as atividades praticadas durante a oficina para atuar junto às crianças na faixa etária recomendada. Uma vez que a equipe mediadora possui habilidades técnicas na área da psicologia, dança, educação popular, arteterapia, artes visuais, além da vivência com o público infantil, seja como mãe, tia, seja como avó, acredita-se que foi promovido o compartilhamento de saberes entre estudantes e servidoras. Dessa forma, a oficina teve o papel de qualificar os participantes para atuar como autônomos na produção de brinquedos e promover seu ingresso e/ou reingresso no mundo do trabalho, seja em eventos infantis, junto a familiares ou ainda em ambiente escolar.

3 O BRINCAR

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos distintos. De acordo com Cardoso (2010, p. 36):

⁵ Para mais informações, consultar o site <<http://ishtarbrasil.com.br>>.

O jogo e a brincadeira são, por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e imaginação favorecem à criança comportamento além dos habituais. Nos jogos ou brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto, inegavelmente, contribuem de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

Antunes (2006) entendeu por “jogos” as atividades de natureza lúdica e educativa, uma relação interpessoal entre o mediador e as crianças, estabelecidas por algumas regras e por objetivos.

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (apud BRASIL, 1998):

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Moyles (2002), em seu livro *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*, buscou responder ao questionamento “*Por que brincar?*” e considera que o brincar garante que o cérebro – e nas crianças quase sempre o corpo – fique estimulado e ativo. Isso, por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

Desse modo, em virtude da importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento global da criança, cada vez mais, se faz necessária a formação dos educadores: pais, mães, cuidadores e professores, no que se refere às fases do desenvolvimento infantil, visando a uma maior adequação das brincadeiras e dos brinquedos oferecidos à criança, respeitando seus interesses e possibilidades dentro de sua faixa etária ou fase do desenvolvimento.

4 FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando falamos em desenvolvimento, vale ressaltar que este se dá de forma global, ou seja, nos vários aspectos que constituem a pessoa humana. Ao desenvolver-se, todo ser humano passa por mudanças físicas, perceptuais, cognitivas, na personalidade, na linguagem, nas interações socioafetivas. Estas mudanças acontecem, mais ou menos, em sincronia ou sequência e, muitas vezes, o desenvolvimento em um aspecto favorece ou desencadeia o desenvolvimento em outro aspecto.

Existem inúmeras **teorias do desenvolvimento** e, didaticamente, podemos agrupá-las em três grandes grupos, a saber: as teorias psicanalíticas (ênfase no desenvolvimento da personalidade), as teorias cognitivo-desenvolvimentais (ênfase no desenvolvimento cognitivo e da linguagem) e as teorias de aprendizagem (ênfase no aprendizado e na modelação da criança pelo ambiente) (BEE, 2003).

Nesse sentido, para compreendermos o **desenvolvimento infantil** de maneira global, muitas vezes, será necessário partir de diferentes abordagens teóricas. Além disso, para que possamos compreender todo o processo desenvolvimental, divide-se didaticamente o desenvolvimento infantil em três grandes grupos de idade: 1) do nascimento aos 18 meses (1 ano e 6 meses); 2) dos 2 aos

6 anos de idade ou os anos pré-escolares; e 3) dos 6 aos 12 anos de idade (os anos de escolarização). Em cada uma dessas fases, conseguimos distinguir claramente processos centrais que regem o desenvolvimento daquela fase, mesmo sabendo que o desenvolvimento se dá de maneira global para cada criança (BEE, 2003).

5 A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS

Os educadores e os pais podem utilizar o brincar como instrumento para o desenvolvimento de crianças e jovens, oferecendo-lhes oportunidades para criar, explorar, divertir e experimentar os jogos. Em um espaço adequado para brincar, as crianças farão as escolhas sobre o que elas brincam e com quem manifestam esse desejo. Nele, os pais atuam como o *educador do brincar*. Ele promoverá mudanças nas pessoas e no contexto infantil e social em que vivem.

O brincar e o jogar são momentos sagrados na vida de qualquer indivíduo. É com a prática dos jogos e das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que está ao seu redor. Além disso, desenvolvem múltiplas linguagens, exploram e manipulam objetos, organizam seus pensamentos, descobrem e agem com as regras, assumem papel de líderes e socializam-se com outras crianças, preparando-se para um mundo socializado.

O brinquedo e o ato de brincar completam o mundo mágico infantil, pois é uma das principais formas de autodescoberta e vivências da própria criança, partindo da percepção de seus limites e de suas possibilidades, explorando seu ambiente por meio de suas brincadeiras, de maneira saudável e produtiva, contribuindo, assim, para a integração de suas primeiras experiências culturais.

A importância do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. Ao ver o brinquedo, a criança é tocada pela

sua proposta, reconhece umas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação desenvolve-se e suas habilidades também.

Sua sociabilidade desenvolve-se: ela faz amigos, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Brincando, a criança estará buscando sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica.

6 PROPOSTA DE BRINQUEDOS

Todos os brinquedos escolhidos, e popularmente conhecidos, foram planejados com um propósito pedagógico, principalmente para a estimulação sensorial de crianças. Durante a realização da oficina, foi abordada, inicialmente, a teoria do desenvolvimento infantil com base nos princípios da Psicologia. Em seguida, foi proposta a construção de brinquedos e brincadeiras, fazendo uso de materiais escolares, como papel, tesoura, lápis, cola. Além de contar com materiais reutilizáveis e outros de baixo custo, a oficina pretende promover a construção coletiva dos brinquedos, com a participação da criança, na medida do possível.

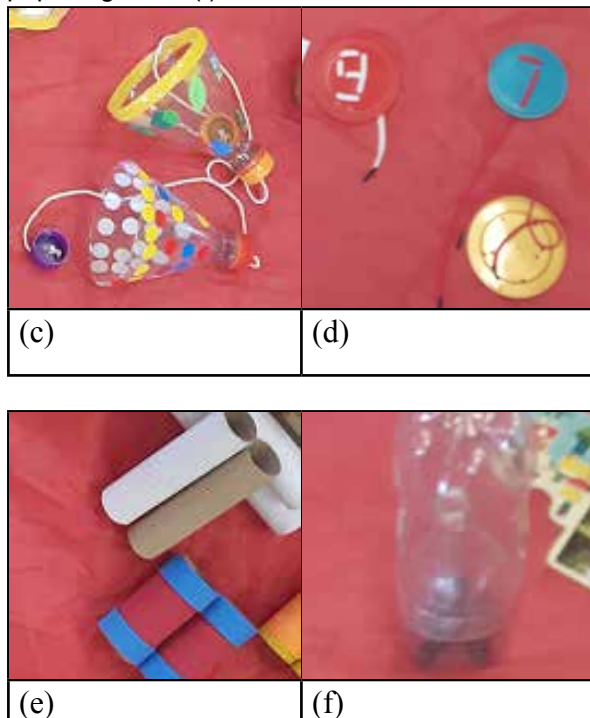
Nessa oficina, o número de brinquedos apresentados na prática foi reduzido, uma vez que não se dispôs de tempo suficiente para ampliar a quantidade. No entanto foi elaborado e fornecido um material gravado em DVD, contendo outras propostas, com orientações em formato escrito e por meio de vídeos coletados no YouTube (www.youtube.com), para que os participantes pudessem confeccionar em um momento posterior.

Participaram da oficina 10 pessoas, dentre as quais estudantes de cursos técnicos, licenciaturas, mães, pais e seus filhos.

Contou-se com a presença de três crianças, todas menores de 6 anos de idade que puderam escolher, construir e experimentar os brinquedos. Cada brinquedo proposto para a oficina *É brincando que se aprende* foi construído antecipadamente para que pudesse ser exibido aos participantes, sendo apresentado e descrito pelo material utilizado, pela faixa etária indicada e pela forma de confeccionar e de brincar. Cada participante teve a opção de escolher um brinquedo e confeccioná-lo com a ajuda da equipe executora.

Durante a oficina, foram propostos 18 brinquedos, dos quais se destacam seis (figura 1). A maioria dos brinquedos tem como objetivo estimular a coordenação motora. O *Jogo da Velha* (figura 1a) foi construído a partir de papelão e tampas plásticas e teve como objetivo estimular o raciocínio lógico e noções sobre diferença e semelhança; o *Fantoche* (figura 1b), construído com caixa de sapato, pretende estimular a imaginação, a comunicação e ainda o conhecimento de personagens de histórias infantis; o *Bilboquê* (figura 1c), feito a partir de garrafa PET, barbante e tampa de garrafa, além de trabalhar com a coordenação motora para que o pêndulo seja colocado na concha, também permite estimular a noção de lateralidade e espaço; o *Alinhavo* (figura 1d), que utiliza tampa plástica de lata de leite, pode estimular várias áreas do desenvolvimento, como concentração, coordenação motora, raciocínio lógico, espacial além de percepções visuais e táteis. O *Binóculo* (figura 1e), que tem como base o miolo do papel higiênico agrupado em dupla, contribui com a percepção no observar e descrever o que está ao redor, incluindo a orientação e a mobilidade. Por fim, o *Passa-Bolinha* (figura 1f), que utiliza garrafa PET e bolinhas de gude, engloba princípios da contagem matemática, à medida que permite relacionar a quantidade de bolas que caem e aquelas que ficam em cada lado da garrafa.

Figura 1: (a) Jogo da Velha (b) Fantoches (c) Bilboquê (d) Alinhavo (e) Binóculo de miolo de papel higiênico (f) Passa-Bolinha.



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2016),

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a quantidade de participantes tenha sido bem inferior à quantidade de vagas oferecidas, que foram 20, considera-se que o interesse e a atuação dos que estiveram presentes foram significativos, diante da contribuição que foi dada e da percepção de cada um para aplicar os conhecimentos prévios, adquiridos e compartilhados durante a oficina. A presença de estudantes de licenciatura enfatizou a necessidade de construção e a utilização de brinquedos como ferramentas coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica em sala de aula.

8 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFB que, pela realização do evento Conecta IF e do edital do Qualific Express, possibilitou a realização da oficina É brincando que se aprende, ao possibilitar a compra dos materiais, por meio dos recursos

fornecidos. Agradecemos ainda ao grupo Ishtar Brasília pela parceria na realização da oficina.

9 REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Inteligências múltiplas e seus jogos: introdução*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARTE EM PAPELÃO. *Jogo: passa bolinha*. Disponível em: <<http://arteempapelao.blogspot.com.br/2012/01/brinquedos-e-brincadeiras-para-as.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ARTESANATO.COM. *Artesanato com Caixas de Leite – Guia Completo Para Você Fazer*. Disponível em: <www.artesanato.com/blog/artesanato-com-caixas-de-leite-aprenda-a-fazer-passo-a-passo/>. Acesso em: 26 set. 2016.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI 1988*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.

CARDOSO, E. L. *A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2010.

MOYLES, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVISTA ARTESANATO. *Ideias para fazer brinquedos reciclados para as crianças*. Disponível em: <www.revistaartesanato.com.br/ideias-para-fazer-brinquedos-reciclados-para-as-criancas/>. Acesso em: 26 set. 2016.

SOMENTE COISAS LEGAIS. *Brinquedos reciclados: faça você mesmo brinquedos de sucata*. Disponível em: <<http://somentecoisaslegais.com.br/geral/brinquedos-reciclados>>. Acesso em: 26 set. 2016.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Sala da Bolinha de Gude (n. 8)

Moderação: Luiz Nolasco de Rezende Júnior

41. A importância da ludicidade na formação de professores de pedagogia – um relato de experiência

Viviany de Fátima Lucas Pereira Pinheiro; Dayse do Prado Barros

42. Aprendendo a ensinar xadrez

Maristela Papa da Silva

43. Estratégias para autorregulação lúdica na educação infantil

*Rosimeiry Aparecida Carvalho; Beatriz do Prado Santos;
Janaina Angélica da Silva Resende*

44. O desafio da ludicidade na formação e atuação do professor de língua estrangeira: reflexões e críticas

Angélica Gisele Melo Silva; Otília Maria A. N. A. Dantas

45. Pnaic: uma formação docente lúdica

Maira Vieira Amorim Franco; Otília Maria A. N. A. Dantas

46. Projeto gincarte inclusão

Eurípedes Rodrigues das Neves

47. Ser matemático: possibilidades e desafios da aprendizagem matemática na perspectiva inclusiva

Gileade Cardoso

41 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Viviany Lucas Pinheiro, (vivianyucas74@gmail.com)
- Dayse do Prado Barros, Universidade de Brasília (dayse.prado@gmail.com)

1 RESUMO

Este trabalho apresenta um relato da experiência como docente do curso de Pedagogia em faculdades privadas do Distrito Federal, entre 2015 e 2016. Partindo de exemplos da prática em sala de aula, procurei demonstrar: a importância da formação lúdica no cenário do ensino superior, na relação pesquisa e prática da ludicidade como ferramenta de construção de aprendizagens significativas; as dificuldades encontradas na formação do profissional; e a inovação pedagógica no ensino lúdico.

Palavras-chave: Ludicidade. Formação. Educação superior.

2 INTRODUÇÃO

A ludicidade na formação de professores está cada vez ganhando mais espaço e estudos, uma vez que, também, é reconhecida por muitos estudiosos como uma dimensão fundamental na formação pessoal e profissional dos educadores. Considerando que esse objeto de conhecimento, hoje, é admitido como uma ciência (NEGRINE, 2001) e apresenta concepções teóricas em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, culturais, psicanalíticos, psicológicos e pedagógicos nas perspectivas pluridisciplinar e interdisciplinar (NEGRINE, 2001). Em busca

desse novo campo do conhecimento, muitos estudiosos, que investigam a ludicidade em vários contextos (BROUGÈRE, CASTRO, FERNÁNDEZ, HUIZINGA, KISHIMOTO, LUCKESI, NEGRINE, PIAGET, SANTOS, VIGOTSKI), têm apontado que o lúdico deixa de ser uma especificidade da infância e passa a envolver todas as fases do desenvolvimento humano, confirmando assim a necessidade de os professores passarem por experiências lúdicas em suas formações: inicial e/ou continuada. Propor discussões sobre a relação entre teoria e prática, a importância da autonomia do sujeito e a relevância da ludicidade para constituição do indivíduo, bem como sobre a efetivação de um trabalho significativo em sala de aula, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, se faz necessário.

3 COMO ALINHAR TEORIA VERSUS PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO LÚDICO?

Percebemos que a inserção da ludicidade no processo de formação dos pedagogos não é recente. A pesquisa mostra que, historicamente, o lúdico na formação de professores assumiu aspectos distintos, seguindo modelos pedagógicos com

concepções diferentes, centrados na racionalização e fragmentação entre brincar, recreação, artifício pedagógico e descoberta. Uma questão que merece destaque é que o curso de graduação de Pedagogia possibilita discussões teóricas sobre a ludicidade como metodologia mas poucos usam criatividade no preparo de aulas lúdicas e acabam utilizando recursos tradicionais, como aulas expositivas e exercícios repetitivos.

Diante da vivência diária com alunos, percebemos a importância do lúdico na formação profissional para que o lúdico se efetive em suas práticas futuras. Para alcançar esse objetivo, escutamos as principais preocupações dos graduandos de Pedagogia em relação à ludicidade, à observação de como os docentes da faculdade utilizam o lúdico em sua prática em sala de aula e à verificação dos espaços da instituição que proporcionam aos alunos vivenciar a ludicidade.

Nos estudos de Oliveira (1985), a ludicidade é definida como um recurso para a construção de aprendizagens espontâneas. De acordo com Oliveira (1985 apud SALOMÃO; MARTINI; MARTINEZ, 2007, p. 2), o lúdico é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.

O que nos leva a afirmar que o lúdico é um recurso pedagógico e social, uma ferramenta que o educador pode utilizar em sua prática pedagógica, de forma a auxiliar na dinâmica da sala de aula. A ludicidade possibilita ao educando estimular/revelar aspectos interiores, espontâneos e naturais, fundamentais ao desenvolvimento de sua aprendizagem. As atividades lúdicas não podem ser reduzidas a jogos ou brincadeiras. A ludicidade está para além. Ela constitui qualquer atividade que propicie um momento de integração e de prazer. Sendo assim, as atividades lúdicas englobam muitos outros conceitos, que vão além de jogos e brincadeiras.

Sobre o ato de brincar, considerado por Froebel como a representação do interno e por Winnicott como a única forma de o indivíduo se demonstrar criativo e descobrir o seu eu interno. Admite-se o brincar como uma linguagem que possibilita que seja dito o que se esconde nas vivências da realidade. É na brincadeira que se extravasa a realidade, que se demonstra a verdadeira personalidade e que se é proposta uma aprendizagem.

Segundo concepções de Cipriano Luckesi no que diz respeito à importância da ludicidade na formação do pedagogo, fundamentando-se no artigo *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*, no qual ele conceitua e defende a ludicidade numa abordagem de experiência interna, “[...] Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito” (LUCKESI, 2005, p. 3).

No que diz respeito à relevância do conhecimento na formação do professor, Isabel Alarcão (2003, p. 15) afirmou que “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade.” Tendo o conhecimento a necessidade de atualizar-se, admitindo a ludicidade como uma das ferramentas para que se alcance a criança em sua plenitude, cabe ao educador fazer uso desse instrumento para potencializar sua prática pedagógica.

De acordo com as afirmativas de Cardoso, a utilização da ludicidade no processo formativo dos professores surgiu lenta e muito desvalorizadamente nas instituições de ensino superior. Por esse motivo, é tão importante urgência na implementação de programas eficientes e eficazes, voltados à formação dos professores nas práticas lúdicas. Sem formação lúdica, professores sentem-se inseguros, pois não possuem embasamento teórico para a prática lúdica e acabam utilizando recursos tradicionais.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto, como colocou Santos (1997, p. 14). Dessa forma, pretende-se, por meio deste trabalho, descrever o relato de experiência de práticas de ensino que propiciem condições favoráveis ao uso de recursos lúdicos como ferramenta de construção de aprendizagens significativas, mediada por meio de jogos e brincadeiras entre estudantes de Pedagogia.

4 METODOLOGIA

Este é um relato de experiência que descreve aspectos vivenciados pelas autoras, em suas aulas de didática para estudantes de Pedagogia, em duas faculdades particulares do Distrito Federal. Os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores de diversas áreas. Eles somente tiveram acesso à graduação na maturidade e com suporte das políticas públicas de universalização do ensino superior.

Diante da situação apresentada, pensou-se em uma mediação possível, uma vez que acreditamos que a formação na perspectiva lúdica muito contribui para os futuros professores, como processo desencadeador da aprendizagem de seus alunos com jogos e brincadeiras corporais orientados e planejados. Estas ações devem ser vistas como elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais nos espaços mediadores do conhecimento. Uma vez que as práticas pedagógicas tenham, de fato, características lúdicas, elas podem estar presentes em qualquer disciplina ou área de conhecimento. A primeira ação foi mostrar aos estudantes que existe uma associação entre o brincar e a educação. Atividades educativas consideradas informais são capazes de promover tanto socialização quanto aprendizagens linguísticas, cognitivas e afetivas. A presença do lúdico em sala de

aula como estratégia é capaz de incentivar a aprendizagem nas mais diversas dimensões. Para tanto, buscamos como referencial teórico a abordagem sócio-histórico cultural, e tomamos como referência os trabalhos de Fortuna (2001), Luckesi (2000), Nóvoa (2002) e Vigotski (1998) cujas abordagens melhor elucidam as concepções do trabalho com ludicidade na formação pessoal, os quais poderiam promover uma formação de docentes que favoreçam possibilidades à (re) construção de esquemas e à integração de novos conhecimentos.

O segundo momento foi pensar em uma estratégia que pudesse propor aos estudantes que realizassem oficinas lúdicas e pedagógicas entre si, com o objetivo de associar a teoria à prática, enriquecendo e aplicando o aprendizado em sua caminhada acadêmica. As autoras ressaltam a importância desse tipo de ação em prol do crescimento profissional. Para o aluno adulto, participar e experimentar de jogos e brincadeiras durante as aulas proporciona vivenciar emoções e desafios que são postos por estas atividades, possibilitando despertar/libertar a criança que existe em cada educador. A ação tomada nesse sentido foi tornar possível a inserção de práticas pedagógicas que tenham, de fato, características lúdicas com o objetivo de diminuir as dificuldades de aprendizagem e práticas docentes desinteressantes e pouco criativas.

Para isso, as autoras sugeriram aos alunos que criassem uma brincadeira/jogo (estratégia) que envolvesse conceitos matemáticos, destreza corporal, raciocínio, concentração, atenção e memória. O jogo deveria ser para a faixa etária entre 5 a 10 anos de idade. Os alunos sugeriram, para as crianças menores, a brincadeira *Amarelinha*. Nesse jogo, as seguintes habilidades/ competências podem ser trabalhadas: sequência numérica, coordenação e destreza corporal. A diversão e o envolvimento com a brincadeira foram perceptíveis.

A segunda sugestão foi o jogo *Ladrão*, que tem como objetivo estimular a memória, a atenção, a concentração e a observação. Será

designado, por sorteio ou por escolha, um aluno para iniciar a brincadeira. Os outros ficarão observando. O aluno que irá brincar deve tentar memorizar todos os objetos que se encontram sobre a mesa. Ao comando do professor, após a observação, deverá virar-se de costas. Nesse momento, um ou mais objetos são retirados da mesa. A um novo comando do professor, o aluno deverá voltar e, ao observar os objetos, terá que nomear os objetos que estão faltando. A brincadeira é envolvente e diverte ensinando.

5 O LÚDICO COMO FACILITADOR DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Aprendizagem é entendida como um sistema dinâmico de interação, um processo biológico, intelectual, emocional e social. Um processo integrado que instiga uma alteração qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Na intenção de facilitar e tornar esse processo mais tranquilo e prazeroso, deve-se pensar na importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento global do aluno. Essas atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras pedagógicas, tornam-se cada vez mais significativos à medida que os alunos vão se desenvolvendo, porque favorecem a interação social, proporcionam o avanço cognitivo e reavaliam e estabelecem conceitos, ou seja, constroem conceitos.

O lúdico oportuniza a construção de conhecimento de forma plausível e prazerosa, assegurando aos alunos a motivação necessária para uma aprendizagem eficiente, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade ou limitação de aprendizagem ou na aquisição do conhecimento. Dar ênfase às metodologias e estratégias que se baseiam no **brincar**, no facilitar as coisas do aprender por meio de brincadeira, do jogo, da fantasia, do encantamento, permite que, enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo o pensamento crítico.

Ao fazer o uso do lúdico em sala de aula, o professor busca novas maneiras de envolver seus alunos em atividades que permitam a reflexão e a descoberta sobre tudo que o cercam. Pela ação lúdica e da comunicação, a criança compreende o pensamento próprio e do outro. O jogo, segundo Antunes (1999), é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, impõe desafios e gera tensões necessárias à construção do aprendizado que se propõe obter com tais atividades. Segundo Friedmann (1996), ao aluno, deve ser dado o direito de aprender. Não um “aprender” mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um “aprender” que se esvazia em brincadeiras, mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

297

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência destaca a importância da formação lúdica no cenário do ensino superior, a relação pesquisa e prática da ludicidade como ferramenta de construção de aprendizagens significativas, as dificuldades encontradas na formação do profissional e a inovação pedagógica no ensino lúdico.

As observações realizadas durante o semestre indicaram a necessidade de discutir e promover uma educação lúdica na formação profissional, tomando por base uma graduação que fundamenta a constituição da identidade lúdica do futuro pedagogo. Não apenas para atender às demandas pedagógicas dos professores das séries iniciais, mas, igualmente, para estabelecer, entre seus futuros alunos, aprendizagens significativas.

Educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento. É, principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover

a plena realização de sua personalidade. Por meio do lúdico, o professor mostrará que a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua.

Por fim, percebe-se que ensinar requer compromisso, criatividade e dedicação. Exige, principalmente, uma postura crítica por parte dos professores e, para isso, deve-se estar acessível às propostas inovadoras e lúdicas, a fim de desenvolver um trabalho eficaz, prazeroso, o qual possibilite o desenvolvimento dos alunos.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad.: J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1994.

CARDOSO, M. C. *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, 2008.

CHÂTEAU, J. *A criança e jogo*. São Paulo: Summus, 1987.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*. v. 1, n. 4, jan./mar. 2004.

FORTUNA, T.; OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M. B. *Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIEDMANN, A. *Jogos tradicionais*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C. J. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Artemed, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Vozes, 1993.

LUCKESI, C. C. *Educação, ludicidade e prevenção*. Salvador: Gepel, 2000. (Ensaio 1: Educação e Ludicidade.)

NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Propil, 1994.

42 APRENDENDO A ENSINAR XADREZ

- Maristela Papa da Silva, Secretaria de Estado de Educação do DF (maristelapapadasilva@yahoo.com.br)

1 RESUMO

Este relato de experiência versa sobre o surgimento e a reverberação de um curso de formação continuada que envolveu o tema geral *Xadrez*, o qual foi oferecido na Oficina Pedagógica de Ceilândia no período de 2002 a 2011. A metodologia era pautada no método cubano de ensino de *Xadrez*, que era alicerçado por outros jogos de estratégia, como o jogo da *Onça*. Trouxe como referencial teórico autores como Huizinga, Piaget, Vigotski e Kishimoto, dentre outros. Buscava, também, formas alternativas de produção do jogo de *Xadrez*, por meio de utilização de material reciclado, de forma lúdica e inovadora. Foram várias turmas de professores participantes, alcançando cerca de 500 professores formados, que precisavam aplicar um projeto de *Xadrez* em sua área de atuação. A avaliação dos participantes foi sempre muito positiva, o que motivava a ampliação da oferta e o aprofundamento da pesquisa entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Xadrez. Jogos de estratégia. Formação continuada. Ludicidade.

2 INTRODUÇÃO

Em uma partida de Xadrez, os jogadores cumprem etapas básicas do raciocínio lógico: fazer um plano de jogo, agrupar as alternativas, aprofundar a busca do melhor lance, escolher e tomar a decisão (Antônio Villar M. de Sá).

O presente relato de experiência refere-se a um curso de formação continuada oferecido na Oficina Pedagógica de Ceilândia, no período de 2002 a 2011, tendo por base ensinar a jogar *Xadrez*. Durante os nove anos de formação, foi possível perceber a ampliação da pesquisa e a reverberação da mesma junto à prática pedagógica dos participantes, como se poderá ver, com maiores detalhes, a seguir.

No ano de 1999, tive a oportunidade profissional e acadêmica de conhecer e trabalhar na Oficina Pedagógica de Ceilândia, em que o objetivo era oferecer formação continuada para professores da rede pública do Distrito Federal com foco na produção de jogos e materiais lúdico-pedagógicos de auxílio aos professores.

No ano de 2002, a visita dos professores Dácio Oliveira e Roberto Peixoto, ambos da disciplina de Matemática, enfatizou a importância de ampliação do público-alvo de atendimento da Oficina Pedagógica de Ceilândia para professores do ensino fundamental e ensino médio. Dácio e Roberto solicitaram orientação para produção e confecção de jogos de *Xadrez* de forma sustentável e lúdica. Iniciamos, então, um importante processo de pesquisa e diálogos, a fim de construirmos juntos novas possibilidades de produção com material reutilizável e de fácil acesso.

Dessa conversa informal, foi criado o jogo de *Xadrez* com sucata, o tabuleiro marchetado

e o tabuleiro de caixa de tênis. Também produzimos o corte com paus de vassoura para base de algumas peças da apostila disponibilizada pelo Ministério do Esporte, criada e organizada pelo professor Antônio Villar Marques de Sá (UnB).

No mesmo ano, no primeiro semestre letivo, Brasília recebeu a visita do professor cubano de *Xadrez*, Gerardo Lebrado, no Hotel Nacional, para uma palestra que nos chamou a atenção, pois ele ensinava o método cubano no qual uma peça por dia é apresentada; porém, desde a primeira jogada, *Dama e Rei* estão no tabuleiro. Para nós, foi uma novidade e logo nasceu a vontade de compartilhá-la com os professores da rede pública de Ceilândia.

Dessa maneira, os professores Roberto Peixoto e Maristela Papa⁶ iniciaram, no segundo semestre de 2002, a formação continuada da primeira turma de professores com o objetivo de repassar as regras do jogo de *Xadrez* pelo método cubano.

No término da oficina, entendemos a necessidade de ampliarmos a discussão sobre os benefícios do jogo na educação e na vida pessoal de quem joga, por desafiar a mente, o pensar e o agir em tempo pré-estipulado e de maneira igualitária, em que, independentemente de se estar calçando um tênis de marca ou uma velha chinela havaiana, o que tem valor é a jogada na mesa, ou seja, seu pensar e agir.

A história da humanidade nos revela que o jogo de *Xadrez* seria jogo da elite, dos reis e supostamente dos sábios e mais inteligentes, numa segregação social disfarçada em que somente os nobres seriam capazes de jogar ou teriam inteligência para tal jogo; desmistificar essa ideia foi uma das razões iniciais das discussões sobre a necessidade do curso na rede pública, em especial na Regional de Ensino de Ceilândia.

⁶ Professora de Arte, pós-graduada em Teatro Educação pela Faculdade Dulcina de Moraes, funcionária efetiva da Secretaria de Educação do DF há 19 anos, contadora de histórias há 21 anos, coordenadora dos projetos de incentivo ao livro e à leitura da Associação Amigos das Histórias, formadora de educadores há 15 anos e diretora artística do programa de TV no canal 12 da Net/TV Comunitária DF há quatro anos – Amigos das Histórias.

Do ano de 2002 ao ano de 2011, a cada semestre ou ano, foi criada uma ou mais turmas de cursos de *Xadrez* na oficina. Foram formados mais de 480 professores no curso, que começou com três encontros e, ao final, ficou com 26 encontros, incluindo um torneio final entre as turmas de turnos diferentes. O professor Roberto Peixoto, apesar de não ser do quadro funcional da Oficina Pedagógica, sempre fez parte da pesquisa, da produção e prestou auxílio durante as aulas, ministrando importantes momentos. O professor Dácio Oliveira, infelizmente, faleceu no ano de 2003, interrompendo sua participação na presente pesquisa.

A construção da proposta de cada oficina foi sempre em grupo. No coletivo, entendemos que nosso maior objetivo era ser didático, lúdico e, ao mesmo tempo, encantador. Outro enfoque nosso era a reutilização de material e o aproveitamento de sucata na produção.

Como professora de Arte, sempre fui motivada a encontrar caminhos de resolução de algumas questões que percebi desde a primeira turma, como:

1. A possibilidade de produção com sucata a fim de reduzir custos, visto que o jogo naquela época não tinha um preço acessível para as escolas.
2. Desmistificar que o jogo de *Xadrez* era difícil e só pra inteligentes.
3. Encontrar elos de aprendizagens significativas e ao mesmo tempo interligadas aos jogos de estratégia e aos jogos de raciocínio lógico-matemático.

3 APROFUNDANDO A PESQUISA

O *Xadrez* é uma forma de produção intelectual que tem seu encanto peculiar. A produção intelectual é uma das grandes satisfações – senão a maior – ao alcance do homem. Nem todos podem compor uma peça musical inspirada ou construir uma ponte; no

entanto, no Xadrez, todo mundo é intelectualmente produtivo e, portanto, cada pessoa que o pratica pode experimentar uma grande satisfação. (Dr. Siegbert Tarrasch)

Para o embasamento teórico do curso, foram pesquisados autores que versavam sobre a ludicidade e a questão da importância do jogo. O primeiro a ser estudado foi Huizinga, um historiador holandês que representa um marco no registro sobre ludicidade com sua importante obra *Homo Ludens*. Para ele, o jogo antecede à cultura, por ser um impulso inato do ser humano e dos animais irracionais para a ludicidade. Para ele, uma atividade lúdica é voluntária, sofre limites de tempo e espaço, possui regras livremente consentidas, mas obrigatórias e, principalmente, representa uma “fuga” da vida cotidiana. Ou seja, trata-se de atividade que eleva a pessoa a um nível de vivência não ordinária. Tudo isso acompanhado de um sentimento de tensão e alegria. Sobre xadrez, especificamente, o autor considerou:

Os jogos de azar constituem um curiosíssimo objeto de pesquisa cultural, mas devemos considerá-los inúteis para o estudo da evolução da cultura. São estéreis, nada acrescentam à vida do espírito. Mas esta situação muda logo que o jogo exige explicação, conhecimentos, habilidade, coragem e força. Quanto mais “difícil” é o jogo, maior a tensão entre os que a ele assistem. É possível um jogo de xadrez fascinar os assistentes, embora, apesar disso, ele seja estéril para a cultura e destituído de qualquer encanto visível (HUIZINGA, 2012, p. 55).

Justamente por ser uma afirmação controversa, da qual discordo em partes, este trecho foi levado logo no começo do curso para problematizar e, por meio de *brainstorming*, verificar a opinião dos participantes. Ao final

do curso, este trecho era novamente levado para debate para comparação entre o pensamento no início do curso e no final. Vale ressaltar que, conforme as avaliações, os professores-cursistas, em sua maioria, defenderam que o curso conseguiu trazer o jogo de *Xadrez* de forma encantadora, contradizendo o que afirmou Huizinga.

Na sequência, o autor convidado ao debate foi Piaget. Para ele, o desenvolvimento do ser humano passa por fases, devendo-se equilibrar o ato de assimilar e o de acomodar os conhecimentos. O autor reconhece os estágios progressivos para a aprendizagem, o que vem a despertar para a reflexão de que o jogo não pode ser fácil demais, pois desmotiva a participação, nem difícil demais, pelo mesmo motivo. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer as fases de desenvolvimento das crianças para avaliar os jogos que devem ser oferecidos em cada estágio. O autor categorizou, portanto, três grupos de jogos, a saber: jogos de exercícios sensorio-motores; jogos simbólicos; e jogos de regras.

Outro autor que lançou luz sobre a questão do jogo e da brincadeira, durante o curso, foi Vigotski, o qual considera que há uma *maturação* das necessidades da criança, dividindo-se em quatro as fases do desenvolvimento: primeira infância (0 a 3); idade pré-escolar (4 a 7); idade escolar; e adolescência. Nas fases, o caráter da brincadeira se diferencia: primeira infância: brincadeira associada à realidade, em que a criança anseia pela satisfação imediata dos seus desejos e não diferencia a situação imaginária da real. Idade pré-escolar: surgem desejos não realizáveis imediatamente. Daí a necessidade do jogo e da brincadeira. Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, a memória lógica e o pensamento abstrato, passando a existir em forma limitada de atividades, como jogos esportivos; ela não morre, mas penetra na relação com a realidade. Vigotski defende, portanto, que a brincadeira e o jogo são importantes em todas as fases, sendo mais significativos para a idade pré-escolar, pois

é a principal linha de desenvolvimento desta fase, já que a criança começa a atuar a partir de situações imaginárias, caminhos para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Criar uma situação imaginária libera a criança das amarras situacionais.

Uma autora brasileira que também contribuiu para o referencial teórico do curso foi Tizuko Morchida Kishimoto. A autora refletiu sobre a dificuldade presente na conceituação da palavra jogo. Após argumentação, ela concluiu:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o “brincar” com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Kishimoto afirmou que o Xadrez se diferencia de outros jogos justamente pelas regras que possui. “São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica” (KISHIMOTO, 1994, p. 108). Para ela, o “xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais”

(KISHIMOTO, 1994, p. 108). Embasada por esta ideia, foi possível, durante o curso, experimentar a confecção das peças com materiais alternativos diferentes dos citados pela autora, como cabos de vassoura, origami, garrafas PET e tantas outras possibilidades.

Estes foram os principais pensadores que ofereceram suporte teórico ao curso, mas não os únicos. Como se tratou de uma pesquisa que foi crescendo paulatinamente, outros autores foram sendo acrescentados, mas os autores citados estiveram presentes desde a primeira edição do curso, enriquecendo a pesquisa de maneira sólida.

4 AMPLIANDO A PESQUISA

Quem não vê outro objetivo no jogo do que o de dar xeque-mate pra um adversário nunca se tornará um bom jogador de Xadrez. (Max Euwe)

Ao longo dos nove anos de pesquisa, criação e coordenação do curso de Xadrez, percebemos nas avaliações do curso que outros jogos de raciocínio lógico-matemático poderiam ajudar no entendimento tanto do próprio jogo de *Xadrez* como na percepção maior da regra que não transpassa o vencer e, sim, o aprender.

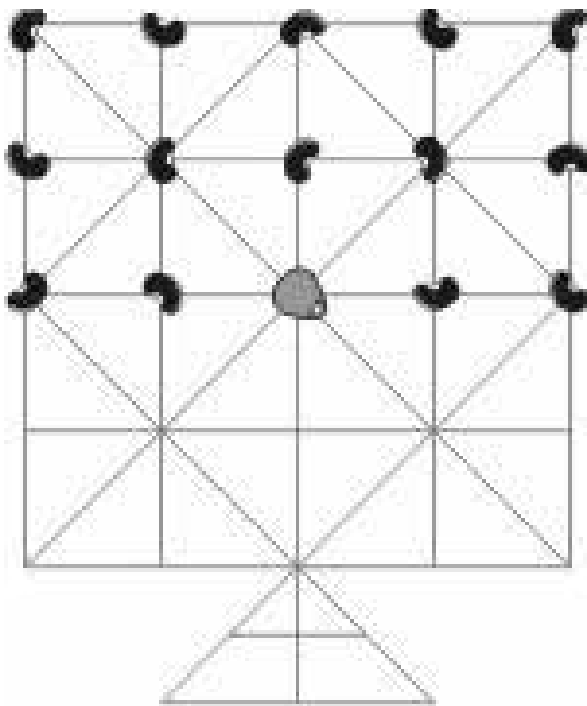
O primeiro a fazer parte deste acervo de jogos de raciocínio foi o *Jogo da Onça*, sendo também uma forma de atender o que preconiza o artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008): “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Conhecido pelos Bororos como adugo e pelos Guaranis como jaguá ixive, é um jogo de estratégia conhecido em várias partes do mundo. Nos países nórdicos, ele é chamado de “raposas e gansos”; no Nepal, bhaga chal; na Índia lau kati kata. Aqui na América, ele era jogado pelo antigo

povo Inca, no Peru. A diferença básica entre todos eles são as peças do jogo. No Peru, as peças representam o puma (uma onça muito comum nos Andes) e os carneiros. Na Índia, tigre e cabras. E aqui no Brasil, a onça e os cachorros. A relação é a mesma em todos os casos: a peça solitária representa um animal ou um homem poderoso e as outras peças são mais fracas, porém mais numerosas (no caso da China, o duelo era entre o senhor feudal e os camponeses). Segundo alguns historiadores esse jogo já era conhecido pelos índios brasileiros antes da chegada de Cabral ao Brasil (LIMA; BARRETO, 2005).

É um jogo para duplas: um fica com a peça que representa a onça e o outro com as 14 peças representativas dos cachorros. Para vencer, o jogador com a onça deve capturar cinco cachorros e o jogador com os cachorros deve encurralar a onça.

Figura 1: Jogo da Onça



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A partir dos resultados positivos, compreendemos que os jogos de estratégia somavam ao aprendizado. Eles deveriam

vir em subsídio ao jogo de *Xadrez* e ter uma correlação com regras e objetivos dele. Foi inserida, então, a produção e o aprender da torre de Hanói, do Tangram, do Resta 1, de jogos de tabuleiro medieval assim como dinâmicas de grupo que desafiavam o trabalhar coletivamente e com o raciocínio lógico-matemático. Havia sempre uma reflexão e avaliação coletiva de todas as propostas.

As regras ensinadas nos jogos de estratégia eram absorvidas de forma mais lúdica do que regras do jogo de *Xadrez*. As oficinas também vivenciavam discussões sobre as possibilidades de uso consciente dos recursos de sucata; então utilizávamos cabo de vassouras, tampas de garrafa PET, trançados de marchetaria para tabuleiros etc.

Como, a cada término de semestre, o professor deveria apresentar um projeto pedagógico do jogo de *Xadrez* em sala (pré-requisito para certificação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Eape), sempre coletávamos depoimentos importantes sobre o valor do material produzido. Durante os nove anos de curso, portanto, foram recolhidos inúmeros relatos de experiências com o jogo de *Xadrez* em sala de aula. Dentre tantos, seguem registros devidamente documentados em portfólios e diários de bordos:

Márcia, professora de alunos com deficiência múltipla do CEE 01 de Ceilândia, afirmou que as tampinhas grandes de amaciante de roupa foram essenciais para o manuseio das peças com seus alunos comprometidos fisicamente nas mãos.

Ademir, professor de matemática do CEF 33 de Ceilândia, afirmou que o jogo do Resta um, jogado com 04 jogadores, proporcionou a compreensão do espírito colaborativo de uma maneira que influenciou as jogadas futuras do jogo de Xadrez.

Diones, responsável pelo CID de Xadrez na Ceilândia, certa vez afirmou que aprender no curso o torneio com palitos de picolés havia sido uma das coisas mais interessantes, pois desconhecia tal técnica, e ao aprendê-la passou a fazer parte da rotina em suas aulas.

Maria Aparecida, professora da Escola classe 27 de Taguatinga alfabetizou com o jogo de Xadrez criando atividades com as peças e movimentos do jogo de maneira inovadora, de modo que, quando apresentou, deixou os docentes emocionados.

O escritor Lauro, autor do livro: A Família Xeque Mate julgava o curso como um projeto inovador e de grande importância para os alunos e professores da rede pública do DF.

A professora Anita, do CIEF, responsável pela coordenação do Xadrez no DF, afirmava que o curso oferecia material concreto de qualidade e que o torneio era uma possibilidade de aprendizagem única entre os professores participantes do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos como docente do curso de Xadrez, posso afirmar que, para muitos professores, o jogo de Xadrez, em sala de aula, funcionou como uma “válvula de escape”, com atividades diferenciadas que estimulavam o raciocínio lógico-matemático. A cada conclusão de curso, foram sendo somadas novas vivências, experiências, relatos, dinâmicas e até novos jogos de estratégias, o que pode ser comprovado ao se comparar o início do curso, com três encontros (2002) e, no último ano, (2011) foram necessários 26 encontros.

Vivenciar essas experiências, ao longo de nove anos na Oficina Pedagógica de Ceilândia e formar mais de 480 professores no curso de Xadrez, resultou num aprendizado qualitativo

de grande busca e pesquisa contínua. Tais resultados apreciados nos projetos interativos das unidades escolares ou numa simples e boa partida de Xadrez possibilitou a ampliação de nossa visão pessoal no mundo que vivemos.

Diante de muitos fatos, pode-se afirmar que, no geral, um jogador de Xadrez não é atropelado facilmente, porque, antes de atravessar a rua, ele sabe olhar as direções e avaliar o tráfego, sendo a concentração a prova de que os benefícios do jogo extrapolam o tabuleiro. Foram, portanto, inúmeros os benefícios observados durante a ministração do curso, como incentivar as tomadas de decisões, aprofundar em lances em que a pesquisa, o raciocínio lógico e o agrupamento de ideias, em torno de um objetivo central, estão sempre presentes, entre muitos outros.

A vida é um eterno aprender a jogar e o vencer nem sempre deve ser o objetivo. O competir, o crescer individualmente e o compreender vale muito mais que do que o jogo ganho. Especialmente em 2011, o curso ampliou a carga para 180 horas/aula, formando duas turmas e mais de 60 professores de regionais de ensino diferentes puderam participar.

Podemos afirmar que a construção coletiva, a idealização em equipe, a realização da proposta construída com os professores do ensino público, a experimentação da construção na busca de materiais pedagógicos que utilizavam sucata, a apresentação dos projetos escolares aplicados nas unidades, assim como os jogos de estratégias pesquisados em concordância com as regras do jogo de Xadrez, na oficina ou sala de aula, somaram um período único e de grande aprendizado para os envolvidos no processo.

Ao constatar as aprendizagens realizadas de maneira lúdica e lógica na compreensão de cada etapa dos jogos de estratégias aliadas às regras do xadrez, concordo com a afirmação da Renata Bonturi von Zuben (Unicamp) quando afirmou que:

A compreensão e o desenvolvimento dos processos cognitivos de seus jogadores ensejando uma situação-proble-

ma a ser enfrentada requer do jogador certas competências cognitivas que não se diferenciam estruturalmente daquelas presentes em qualquer processo de construção do conhecimento (VON ZUBEN, 2003, p. 67).

Infelizmente, o curso foi interrompido no ano de 2011 com minha saída da Oficina Pedagógica de Ceilândia, porém, até aos dias atuais, recebo convite para participar de feiras, encontros e apresentações de alunos e professores com a temática do jogo de *Xadrez*. Ainda temos professores que fizeram o curso desenvolvendo projetos em unidades escolares e levando as ideias construídas na pesquisa relacionadas ao jogo de *Xadrez*, e isso muito me alegra.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008 [1933].

VON ZUBEN, R. B. *A construção dialética no jogo de regras Traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares*. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Acesso em: 1 nov. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/yTH9KD>>.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

LIMA, M.; BARRETO, A. *O jogo da onça e outras brincadeiras indígenas*. São Paulo: Panda Books, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

SÁ, A. V. M. O enxadrismo contribui para o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades. *Jornal do Professor*, Brasília, n. 124, abr. 2016. Entrevista disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=140&idCategoria=8>>. Acesso em: 27 set. 2016.

43 ESTRATÉGIAS PARA AUTORREGULAÇÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Rosimeiry Aparecida Carvalho, Universidade de Brasília (orientadora.meiry@hotmail.com)
- Beatriz Prado Santos, Universidade de Brasília (biapradodossantos@gmail.com)
- Janaína Angélica da Silva Resende, Universidade Presidente Antônio Carlos, MG (jasresende2011@hotmail.com)

306

1 RESUMO

Este trabalho é fruto de relatos de experiências da formação docente numa instituição pública de educação infantil. A ideia dessa formação surgiu durante um conselho de classe com as queixas apresentadas pelos professores referentes à desregulação emocional das crianças em situações conflituosas. Ao fazer um *check-list* das queixas comportamentais elencadas, percebemos a presença de estresse tóxico nas crianças. Diante dessa fragilidade, veio o pedido de intervenção da equipe diretiva, foram ministradas duas palestras para os profissionais. Na certeza de que a sala de aula é o *locus* privilegiado da prática do professor, realizamos oficinas para confecção de material didático lúdico que propiciou a autorregulação no comportamento da criança. Os resultados obtidos levaram à aplicação das técnicas de autorregulação nas demais turmas da escola. Evidenciou-se que a ludicidade é uma ferramenta real para intervenções lúdicas transformadoras de autorregulação infantil.

Palavras-chave: Formação de professores. Estresse tóxico na infância. Autorregulação lúdica.

2 INTRODUÇÃO

Na interação do ser humano com o meio, são requeridas respostas psicológicas e comportamentais para fazer frente aos constantes desafios que lhes são impostos, tal cenário invariavelmente ocasiona desequilíbrios, denominados estresse.

Para Lipp e outros (1991), o estresse infantil é semelhante ao do adulto; a criança quando se vê diante de um estressor reage com sensações físicas e psicológicas, sendo que as consequências excessivas ou prolongadas podem levar a problemas graves de saúde. Assim, o estresse infantil pode ser causado por inúmeros fatores, a saber: excesso de atividades, frustrações familiares, enfermidades, bem como mudanças bruscas em suas rotinas, as quais interferem em seu convívio social (VILELLA, 1996; LIPP; NOVAES, 1998).

Dito isto, ressalta-se que a escola também está inserida no cotidiano das crianças e, por tal razão, de acordo com Lipp e outros (1991), pode ser um fator estressante, uma vez que, para algumas crianças, é o primeiro lugar socializante fora da família. Portanto, a escola é, cada vez mais, o local privilegiado, não só para novas aprendizagens escolares, mas

também para as aprendizagens sociais, que incluem o relacionamento e o saber estar com os outros.

Esta aprendizagem implica, inevitavelmente, passar por diversas situações de conflito, sendo que esses emergem em toda situação social em que se compartilham espaços, e a escola obrigatória é um deles.

Como não é possível extirpar a causa do estresse infantil, é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no intuito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, oferecendo aos sujeitos envolvidos a possibilidade de lidar da melhor forma possível com a situação. Para tanto, o ambiente escolar é propício ao debate sobre o tema, carecendo de atualização constante dos profissionais envolvidos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores necessitam ter conhecimento do desenvolvimento infantil, da inteligência emocional, do estresse infantil e das estratégias de autorregulação para auxiliar a criança nas novas relações sociais no espaço educacional. A aplicação desses conhecimentos deve permear a ludicidade, pois, em concordância com Freud (1968), podemos afirmar que as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação brincadeiras, brinquedos, jogos e histórias.

Partindo de um processo interativo e dialógico sustentado pela ação pedagógica, foram montadas estratégias de intervenção na qual o projeto foi desenvolvido. Foram ministradas duas palestras para os professores, tendo por diretrizes de reflexão o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos de idade, com ênfase nos aspectos sociais e emocionais, a inteligência emocional.

A fim de impulsionar o envolvimento e a motivação dos professores, realizou-se uma oficina pedagógica para confecção de um *kit*

para instrumentalizar a ação e a apresentação de um conjunto de técnicas a serem desenvolvidas com as crianças para prática da autorregulação que lhes permitiu promover a reflexão sobre as situações indutoras de estresse na infância e a prevenção dos problemas de comportamento.

4 ESTRESSE TÓXICO NA INFÂNCIA

O tema é preocupante e aponta uma série de eventos que estão gerando pequenos estressados e comprometendo seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que o estresse faz parte da vida da criança sim, o problema é como ele é vivenciado e por quanto tempo. Os cientistas do Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, classificam o estresse em três tipos: estresse positivo – há pouca elevação dos hormônios e manifesta-se por pouco tempo; estresse tolerável – caracterizado pela reação temporária e que pode ser contornado quando a criança recebe ajuda; e estresse tóxico – este sim é o mais perigoso, porque tem efeito prolongado no organismo associado à falta de suporte à criança.

Elencamos duas séries de eventos desencadeadores do estresse tóxico, a primeira aparece no comportamento da criança:

- Ausência do ambiente familiar durante a semana toda.
- Dificuldades em separar dos pais na entrada do turno.
- Distúrbios de comportamentos marcados pela dificuldade em aceitar regras, limites e horários.
- Grande número de faltas, o que leva a criança a um eterno recomeçar.
- Inquietude, agitação, ansiedade, apatia, melancolia, choros, baixa resistência às frustrações.

- Trajeto muito longo entre escola e residência.
- Baixo rendimento.
- Imunidade baixa com adoecimentos frequentes: resfriados, gripes, amigdalite, otites, processos alérgicos, infecções, queixas constantes de dor de cabeça e abdominais, diarreia, distúrbios do apetite.
- Dificuldades interpessoais, como agressividade, introversão, insegurança, hipersensibilidade e lento retorno à calma.
- Déficit de atenção, hiperatividade, impulsividade.
- Transtorno opositor desafiador (TOD).

A segunda descrita pelos pais aparece em atendimento na orientação educacional:

- Delegação a terceiros da educação da criança.
- Separação e/ou brigas constantes entre os pais.
- Nascimento de irmãos mais novos.
- Abandono, negligência; violência emocional e física; desaprovações frequentes.
- Necessidade de compensação pela ausência diária na vida da criança.
- Situação de pobreza ou crise econômica.
- Exposição sem controle e/ou supervisão a internet, televisão, jogos eletrônicos.
- Sono agitado, insuficiente ou insônia.

Quando não é possível extirpar a causa do estresse na criança, é necessário munir a criança para lidar da melhor forma possível com a situação, fortalecendo a resiliência, que é a capacidade de adaptar-se e sair de situações adversas sem grandes sequelas.

5 AUTORREGULAÇÃO LÚDICA

É oportuno mencionar a dinâmica curricular imposta às crianças. Com a chegada à educação infantil, é exigido delas uma adaptação a rotinas estruturadas, as quais não faziam parte até então de seu cotidiano. Desse modo, é possível detectar os indícios e os fatores que contribuem para o surgimento dos conflitos com seus pares, bem como a desregulação emocional frutos de um estresse vivido pelos pequenos em idade tão precoce (LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013).

No entanto acreditamos ser possível minimizar os impactos desse meio estressante por meio de técnicas e estratégias de autorregulação, uma vez que tal instrumento tem sido uma ferramenta útil em diversos domínios do saber. Segundo Rosário (2007), a autorregulação é um conceito vinculado à tradição construtivista, no qual estimula a criança a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo e pela sua aprendizagem. Pensamento semelhante, encontramos em Garcia e Pintrich (1994), pois para eles a autorregulação é percebida numa perspectiva sociocognitivista, muito ligada à monitorização, ao controle e à regulação por parte dos alunos dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas.

Isto posto, menciona-se ainda que a lógica da autorregulação reforça a tônica processual do aprender, exaltando a promoção da autonomia, sugerindo uma pauta de aprender exigente, centrada no papel agente das crianças que, dessa forma, se assumem como capitãs do seu aprender.

Para Zimmerman (2001), as perspectivas cognitivista, construtivista e vigotskiana assumem que a capacidade de autorregulação da maioria das crianças se desenvolve durante os anos da escola elementar. Contudo podemos afirmar que se trata de um processo que ocorre a longo prazo (DE CORTE; VERSCHAFFEL; EYNDE, 2000).

Justificando nosso objeto de estudo, entende-se que o período entre os 3 e os 6 anos de idade constitui importante etapa no desenvolvimento

da autorregulação. Nessa fase, a criança começa a desenvolver mais competências para controlar seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressividade (KOPP, 1982; THOMPSON, 1994).

Nesse sentido, embasando-se no princípio da autorregulação, foram organizados dois momentos distintos, mas complementares e integrados. No primeiro momento, o professor demonstrou as técnicas a serem praticadas pelos alunos com o intuito de criar e despertar o interesse na sua utilização. Num segundo momento, os alunos decidiram qual técnica realizar, como e onde fazê-la, movidos pelos seus interesses.

Finalmente, as crianças utilizaram de modo independente as estratégias adquiridas, refletiram sobre o processo de aprendizagem realizado, avaliaram a efetividade das estratégias, modificaram e realizaram ajustes no contexto, tornando a sala de aula um laboratório onde as crianças experimentaram novas formas de agir, de interagir, de sentir e se expressar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro passo deste trabalho foi dialogar com os professores para junto com eles realizar um *check-list* elencando as principais queixas comportamentais que motivavam a desregulação emocional das crianças. Após entrevista com alguns pais pela orientadora educacional, evidenciou-se a presença de estresse tóxico nas crianças justificado pela falta de rotina familiar planejada, pelo contexto familiar conturbado, pela ausência do responsável legal no contraturno da aula, pelos agrupamentos fragilizados das crianças nos contextos familiares, pela rotina cansativa com excesso ou falta de atividades extras e pela inserção da criança na educação formal.

A educação infantil abre um universo de possibilidades às crianças a novas

experiências, surgindo a necessidade de adaptação a rotinas estruturadas e planejadas em que o estabelecimento de regras é crucial para a formação integral do ser. Cuidar *versus* educar/brincar *versus* interagir são eixos essenciais dessa fase educacional que promove a convivência e, a partir dela, intensificam-se o aparecimento de vários sentimentos, como disputar brinquedos, espaços, colegas e atenções, notificando a importância de uma intervenção lúdica mais assertiva para a autorregulação emocional da criança.

Nesse novo contexto escolar, foi possível detectar precocemente os indícios e fatores que contribuem para os conflitos com os pares e a desregulação emocional frutos de um estresse tóxico vivido pela criança em idade tão precoce. Diante dessa necessidade, foram realizadas duas palestras dirigidas ao público docente sobre desenvolvimento infantil, inteligência emocional, estresse infantil e estratégias de autorregulação para auxiliar a criança nas novas relações sociais no espaço educacional. A formação de professores tem impacto direto nas políticas públicas educacionais e, como disse Nóvoa (2000, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”. A formação se dá nas coordenações coletivas, espaço para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores do comportamento infantil e *designers* do *layout* das aprendizagens.

A aplicação desses conhecimentos deve permear a ludicidade. Buscou-se então, na literatura, um rol de estratégias lúdicas para ensinar as crianças a construir a autorregulação. Os professores tiveram a oportunidade de confeccionar seu *kit* de material didático (pau de chuva, caleidoscópio, tapete da mediação etc.) com a intenção de instrumentalizar suas ações institucionais, fazendo mudanças estruturais na rotina diária e acrescentando, no plano de aula semanal, técnicas para a prática da autorregulação. Assim, as crianças experimentam a realidade

e os professores vislumbram na ludicidade o caminho natural, espontâneo e prazeroso do desenvolvimento humano integral da criança.

A ideia inicial era dar suporte às turmas com maiores necessidades, porém, logo que os efeitos surgiram, o pedido de expansão para as demais turmas foi unânime por parte dos professores.

7 REFERÊNCIAS

- DE CORTE, E.; VERSCHAFFEL, L.; OP'T EYNDE, P. Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. In: PINTRICH, P.; BOEKAERTS, M.; ZEIDNER, M. (Ed.). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 687-726.
- FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1968.
- GARCIA, T.; PINTRICH, P. R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1994. p. 127-153.
- KOPP, C. The antecedents of self-regulation. *Developmental Psychology*, v. 18, p. 199-214, 1982.
- LEAHY, R. L.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. A. *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LIPP, M. E. N. O stress da criança e suas consequências. In: _____. (Org.). *Crianças estressadas: sintomas, causas e soluções*. Campinas: Papyrus, 2000.
- LIPP, M. E. N.; LUCARELLI, M. D. M. *Escala de Stress Infantil (ESI)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- NOVAES, L. H. V. S. *Brincar é saúde: o alívio do estresse na criança hospitalizada*. Pelotas: Educat, 1998.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLSON, S.; KASHIWAGI, K. Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 21, n. 6, p. 609-617, 2000.
- ROSÁRIO, P. S. L.; NÚÑEZ, J. C.; PIENDA, J. G. *Auto-regulação em crianças sub 10*. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.
- THOMPSON, R. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994.
- VILELA, M. V. Sintomas e fontes de stress em escolares de 1ª a 4ª séries. In: LIPP, M. E. N. (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 255-274.
- ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001. p. 1-37.

44 O DESAFIO DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES E CRÍTICAS

- Angélica Gisele Melo Silva, Universidade de Brasília (angelicagmelos@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, Universidade de Brasília (otiliadantas@gmail.com)

1 RESUMO

Este é um relato de experiência da formação e atuação lúdica de uma professora de língua estrangeira e sua influência para aprendizagem dos alunos. Este estudo objetiva refletir sobre a ludicidade no curso de Licenciatura em Espanhol e sua influência quando utilizada pela professora iniciante. A metodologia, de natureza qualitativa, teve como viés metodológico as reflexões da professora sobre sua formação e sobre os jogos utilizados em sala, juntamente aos aportes de Cosson (2011), Gatti (2016) e Santos e Cruz (2011). Os resultados apontam para a deficiência no curso de licenciatura quanto à formação lúdica dos professores. Entende-se que a ludicidade favorece a relação professor aluno e entre os integrantes da turma, além de desenvolver diversas capacidades nos alunos, tais como reflexão e criatividade. Com todos esses pontos, mostra-se ainda um caminho para o não desgaste do professor por frustrações quanto ao ensino e/ou pela relação com os alunos.

Palavras-chave: Ludicidade. Formação docente. Ensino e aprendizagem.

2 INTRODUÇÃO

A profissão de professor, como já bem sabido, não é das mais simples. Isso não ocorre apenas pelos salários baixos, o grande número de alunos em sala de aula, a estrutura precária para as aulas, as dificuldades em lidar com a educação dos alunos e os inúmeros desrespeitos sofridos, mas ainda pela precária formação do professor adquirida nos cursos de licenciatura, já averiguada por vários autores, entre eles Bernardete Gatti (2016), que afirmou que nem as universidades públicas e nem as privadas estão realmente formando professores, principalmente pela falta de interdisciplinaridade entre suas matérias específicas e pedagógicas e pela pouca prática desses profissionais enquanto discentes. Com todas essas deficiências, não é difícil encontrarmos professores frustrados pela sua profissão, desmotivados e descrentes com a aprendizagem dos alunos.

Ao ministrar aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), em uma instituição de ensino fundamental II e médio, percebi a precariedade de minha formação, em especial, do meu pouco conhecimento acerca da ludicidade. Porém, ao utilizá-la inicial e superficialmente em sala de aula, notei o impacto que causou nos alunos, não se referindo apenas à absorção de conteúdos e maior interesse deles, mas, como afirmaram Santos e Cruz (2011, p. 11), “[...]”

o desenvolvimento pessoal, social e cultural, também colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Logo, este relato de experiência reflete sobre a ludicidade na minha formação como professora em ELE e sobre seu impacto nas aulas do ensino fundamental II e médio.

3 LUDICIDADE: DESAFIO E SOLUÇÃO

Há muito, eu desejava ser professora, porém me assustava esta ideia, pois sentia certa deficiência didático-pedagógica na prática da minha graduação. Entendia que seria pela prática reflexiva que eu realmente aprenderia a ser docente. Logo, aceitei o desafio de ser professora em uma instituição particular de ensino fundamental II e médio.

O primeiro dia foi um choque. Os alunos estavam contentes pela troca da professora anterior, mas demonstravam um verdadeiro repúdio pela matéria. Inclusive fui chamada pela coordenadora para que ela me explicasse que os alunos não gostavam de espanhol e que eu teria um grande desafio. O espanhol naquela escola havia se tornado um tabu. Pelo livro didático, posteriormente apresentado a mim, inadequado à aprendizagem significativa, pude compreender as dificuldades da antiga professora.

Nos primeiros meses, houve facilidades e dificuldades, estas últimas com mais consistência. Eu utilizava a linguagem adequada com os alunos, aproximava o conteúdo das vivências deles e de seus conhecimentos, levava textos interessantes e músicas, mas algo ainda faltava: os alunos ainda se mostravam desinteressados; alguns dormiam em sala de aula, inclusive chegavam a chatear-se por ter aula de espanhol quando um professor se ausentava, o que feria a mim como a qualquer outro professor. Entre as palavras, eu ouvia dos alunos:

“Como alguém estuda algo tão chato?”

“Ah não, aula de espanhol de novo.”

“Professora, você é legal, mas espanhol é chato.”

“Eu odeio espanhol.”

Com todas as tentativas e logo o pensamento sobre a desistência e que não havia o que fazer, além de desconfiança sobre minha capacidade para exercer a profissão, utilizei de algumas alternativas e entre elas estava o jogo. Inicialmente foi superficial: o utilizava apenas como repasse para as matérias, mas já percebia que os alunos tinham maior preferência pela revisão do conteúdo em si.

Também sabia da existência da ludicidade, pois meus professores falavam muito, mas também como repasso de matéria, daí minha influência. Pediam aulas com jogos, porém nunca ensinaram a como trabalhá-los, escolhê-los, criá-los e modificá-los. Nunca os havia estudado, o que conhecia referia-se a jogos que eu conseguia na internet, outros que eu criava, e, muitas vezes, faltavam porque eu não sabia adequá-los aos alunos. Além disso, o único benefício do jogo, mencionado pelos professores, referia-se a maior facilidade para aprender e, talvez, a motivação. Não sabia eu que havia muitos outros.

Na universidade, por inúmeras vezes, já havia discutido com os professores questionando-lhes como eu ensinaria aqueles conteúdos aos alunos, uma vez que eu mesma estava entediada em sala e sentia dificuldades nas matérias. Tentava introduzir brincadeiras, relacionando-as à minha vivência, mas não era muito aceita pelos professores. Por vezes, recebi respostas afirmando que os alunos não se interessam, que meus colegas não se interessavam, que o curso seria apenas para conseguir o diploma.

Recordo-me nas aulas de literatura onde eu novamente questionei o porquê daqueles textos tão carregados, os quais demorávamos muito tempo para compreender uma página. Como aquelas leituras poderia inicialmente fomentar o letramento literário dos alunos e,

ao mesmo tempo, questionava a postura do meu professor, sentando-se todos os dias na mesma cadeira, dando o mesmo *boa noite* e falando sobre um livro, praticamente em um monólogo em que raramente um aluno falava. Era unânime quando conversava com os meus colegas, eles faziam piadas: “*Nas aulas de literatura você tem que sair para descansar, caso contrário você pira*”. As mesmas críticas que ouvi de outras licenciaturas quando fui monitora de Didática Fundamental. Após essa queixa, novamente questioneei e obtive a seguinte resposta: “*É assim que se ensina literatura. Não há uma didática para o ensino de literatura*”. Eu sabia que aquele ensino não motivava aos meus colegas. Para Cosson (2011, p. 32), “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê, leu e gostou, são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”. Logo, eu já indagava como eles poderiam causar interesse nos alunos quando eles mesmos não o tinham.

Tendo essas dificuldades com a ludicidade, busquei professoras que a conhecessem. Com elas, consegui dicas e livros os quais tive de adaptá-los ao ensino de espanhol. Também pesquisei em *sites* estrangeiros e participei de alguns cursos.

Fazendo um maior uso do lúdico em sala de aula, percebi, pouco a pouco, a melhora na aprendizagem dos alunos. Todavia o avanço ocorreu também na própria relação professor-aluno e entre seus pares. Se antes havia discussões, com o uso do lúdico nas aulas de espanhol, passaram a inexistir, praticamente. Percebi a criatividade aflorar nos alunos e o quanto eles se moviam e estavam motivados nos jogos e riam, até mesmo a turma mais criticada pelo seu desinteresse em todas as aulas participava. Entre os alunos que demonstravam possuir autoestima baixa, um deles percebeu que tinha raciocínio rápido em jogos, outros perceberam a criatividade e a capacidade de criticar.

Os momentos cumes de toda essa vivência lúdica ocorreram, justamente, com a literatura.

Como sabia que aquele pensamento do meu professor estava equivocado, apesar de que talvez realmente não exista uma didática para o ensino da literatura, utilizei do fato de que existem textos que fazem parte da minha história de vida e, junto a um projeto de leitura para crianças do qual faço parte, resolvi testá-lo com os alunos. A atividade consiste na leitura dialógica de um texto: enquanto lemos; interpretamos falas, imagens e nossas vivências perante as histórias. Apesar de ser indicada para crianças, os adolescentes também gostaram, ainda mais com o suporte de jogos, como de suposições e adivinhações sobre os personagens. Muitas vezes, eles terminavam as leituras e ficavam dialogando sobre o final do texto, algo incomum a eles sobre alguns personagens, as atitudes que não gostaram e coisas que fariam diferente. Acabei percebendo que essa prática oportunizara aos alunos o contato, também, com outras vivências. Havia, entretanto, uma dificuldade: eles se esqueciam do conteúdo gramatical que estávamos discutindo em sala para se envolverem com os enredos.

Utilizando uma nova metodologia, trabalhei uma dessas leituras com alunos do 7º ano: os alunos em coro repetiam a fala do personagem principal (pois ele sempre usava o mesmo discurso). Ao fim da leitura, uma aluna me pediu para que realizássemos uma peça com o livro. Todos se animaram e pediram o mesmo. Fiquei assustada, pois nunca havia ensaiado uma peça. Resisti, mas, ao final, aceitei. Eles combinavam de ensaiar inclusive depois da aula e, apesar de pouco falarem espanhol, todos se dedicaram a aprender a pronúncia, criar os figurinos dos seus personagens, pensar nas atuações, escolher entre eles os personagens, ajudar uns aos outros nos gestos de cada um e inclusive, no dia da peça, com barbante e pedaços de TNT, criaram uma cortina que abria e fechava durante as apresentações. Nesses dias, percebi o avanço da capacidade, da colaboração e do compromisso dos alunos para o sucesso da peça, desarticulando a antiga formação social da turma – pequenos grupos (ou panelinhas). A peça foi um sucesso e a primeira apresentação em espanhol.

Com o uso da ludicidade, pude perceber as capacidades e o desenvolvimento de cada aluno e sentir, enfim, a realidade nas palavras de Almeida (2016, p. 32) ao falar que a ludicidade:

integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Pois, seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnica para as reflexões críticas, criadoras, inteligentes, socializadoras fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer e satisfação individual.

Assim, as aulas deixaram de ser difíceis não apenas para eles, que agora se divertiam. Eu também me divertira deixando de chamar a atenção e exigindo o compromisso com as atividades.

Foi pensando no lúdico que, na medida do possível, deixei de apoiar-me nos livros didáticos, optando por utilizá-los para tarefas de casa e apoio nos jogos. Mas havia complicações, pois o livro didático faz parte da identidade da escola. Quanto ao cumprimento dos conteúdos, dada a já conhecida fama deste estabelecimento de ensino como conteudista, dificultou o uso da ludicidade, bem como de uma aprendizagem mais significativa, ainda mais pelas constantes provas.

Contudo, nessas brechas, se havíamos que estudar números, jogávamos bingo com cálculos, ou o jogo da atenção (cada aluno fala um número, mas, se for múltiplo de 3, bate palma). Se o assunto era alfabeto, nada melhor que força. Se fosse expressar gosto, jogavam verdade ou mentira sobre o que gostavam. Ao final desse jogo, percebi a inserção de uma aluna que sempre ficava quieta e sem conversar com a turma. Ao se abordar sobre seus gostos, a turma reagiu que os tinha parecidos. Com os outros jogos, percebi que esta aluna ia se

inserindo mais e mais até chegar o dia em que, meio tímida, discordou do texto que líamos e expressou o que sentia, propondo mudança no seu final. A atitude desta aluna surpreendeu a própria turma, que logo a parabenizou e, felizmente, hoje ela está inserida no grupo.

O problema dos jogos infelizmente é o barulho, ainda não sei controlar isso muito bem nas turmas, aliás, nem me parece que precisa, mas a diretora julga que aluno aprende quieto e em silêncio. Outro entrave é a falta de tempo, algo que desgasta a mim e acabo não conseguindo pesquisar atividades, buscar livros, histórias, crônicas (os alunos gostam muito delas), adaptar contos ao espanhol e, ainda, como não me sinto segura sobre meus conhecimentos em ludicidade, penso que me falta a criatividade e, acabamos usando mesmo o livro. O último, é claro, é o livro didático, de uso obrigatório, mas que tão pouco motiva o aprendizado dos alunos e o uso da ludicidade, por suas questões de múltipla escolha e sua abordagem altamente conteudista.

Ainda sim, o que tenho ouvido dos alunos é:

“Não professora, só mais um pouco, vamos continuar. A van pode esperar um pouquinho.”

“Professora, você trouxe história hoje?”

“O que vamos jogar?”

“Espanhol é uma das minhas aulas preferidas.”

“Professora, me empresta o livro para eu ler em casa? / Já li ele 3 vezes, se a senhora me emprestar de novo, leio 4.”

Mas ainda há erros: jogos que dão errado, histórias que eles não gostam, assuntos sobre os quais não consigo encontrar atividades lúdicas, objetivos que não se cumprem; porém, segundo Santos e Cruz (2011, p. 13):

Fazendo um paralelo entre um quebra-cabeça e a formação do educador, pode-se afirmar que, enquanto o

primeiro se completa com o encaixe de todas as peças, o segundo jamais se completará, pois a formação profissional não acaba [...], sempre faltará a peça seguinte.

E uma dessas peças, hoje, sei que é uma maior aproximação da ludicidade.

4 CONCLUSÕES

A licenciatura perde ao não pensar na ludicidade, mas a pior perda recai sobre o professor, que tem dificuldades para dar aula, fica desmotivado com a não participação dos alunos e frustrado com a frequente não aprendizagem deles. Entre um dos motivos, podemos encontrar a não aproximação dos alunos, futuros professores, da ludicidade, ou, em outro plano, seu diário afastamento dela, que vem ocorrendo, geralmente, desde o ensino fundamental II e, muitas vezes, não a reencontrando no ensino superior.

Há muitos alunos desmotivados que levam o professor a pensar que não há o que fazer, mas o uso da ludicidade muda esse quadro, não apenas pela participação dos alunos que se faz mais presente, mas pelo desenvolvimento das capacidades humanas necessárias a eles, tais como criatividade, inserção social, reflexão, expressão etc., e a aproximação do próprio professor, melhorando a relação professor aluno e a sua própria motivação para buscar mais e enriquecer as suas aulas.

Por fim, cabe-nos a pergunta: Quantos licenciandos/licenciados pensam que a ludicidade é apenas para tornar a aprendizagem dos alunos mais fácil?

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revistausp*. São Paulo, n. 100, 2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. *O lúdico na formação do educador*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

45 PNAIC: UMA FORMAÇÃO DOCENTE LÚDICA

- Maira Vieira Amorim Franco, Universidade de Brasília (maira.vaf@gmail.com)
- Otília Maria A. N. A. Dantas, Universidade de Brasília (otiliadantas@unb.br)

1 RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato de experiência do trabalho das orientadoras de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), anos de 2013 e 2014, na Regional de Ensino de Planaltina-DF. O Pnaic é uma formação continuada para professores alfabetizadores e se constitui em um espaço em que a aprendizagem tende a ocorrer de forma significativa e prazerosa, proporcionando aos docentes a reflexão sobre sua prática pedagógica. Nos encontros semanais, as orientadoras de estudos tinham a ludicidade como mediadora para superação dos desafios referentes aos estudos teóricos e estimuladora da criatividade nas salas de aula dos professores que participavam da formação. As considerações finais indicam que as orientadoras de estudos, ao longo destes dois anos, contemplaram, em seus planejamentos coletivos, a interação dos professores, os conteúdos previstos e a ludicidade nos encontros, sem perder de vista a realidade da escola pública do Distrito Federal.

Palavras-chave: Pnaic. Encontros. Formação. Ludicidade.

2 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é uma proposta de formação continuada ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), para professores alfabetizadores das escolas públicas de todo

Brasil, ainda vigente, teve seu lançamento em 2012 e início em 2013. O curso é ministrado por orientadores de estudos que também são professores da educação básica com experiência em tutoria, além de possuir formação em Pedagogia ou outra licenciatura e ter atuado por no mínimo três anos nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos orientadores de estudos é de responsabilidade das universidades federais e estaduais selecionadas pelo programa, em um curso de capacitação presencial com duração de 200 horas anuais. No Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Formação Continuada de Professores (Cform) capacita esses profissionais.

Os orientadores de estudos do Pnaic/DF são docentes dos anos iniciais que atuam nos Centros de Referência para os Anos Iniciais (Crai), de cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) e que já realizavam trabalho de assessoramento pedagógico aos professores das escolas da rede pública do DF.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de orientadoras de estudos do Pnaic/DF da CRE de Planaltina-DF, durante os anos de 2013 e 2014. Para estes profissionais, os orientadores de estudo do Pnaic/DF, o importante era aliar a necessidade da formação teórica proposta pelo programa à ludicidade para tornar os encontros atrativos permeados de ações e reflexões da prática pedagógica dos professores cursistas.

3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O Decreto nº 6.094, de 2007, define, no inciso II, do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do Plano Nacional de Educação reforça esse aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

O caderno de apresentação do Pnaic traz como justificativa que:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL. 2012, p. 5).

O documento ainda pontua que o eixo principal é a formação continuada de professores e que as ações para desenvolvimento deste pacto firmado estarão apoiadas em quatro eixos (BRASIL. 2012, p. 5):

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.
3. Avaliações sistemáticas.
4. Gestão, controle social e mobilização.

Esta formação traz como um direito a plena alfabetização das crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental e com isso uma responsabilização do professor com esta tarefa. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo central, Dantas (2007, p. 63) propõe que este processo contínuo exige: “a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; c) do sistema escolar ao qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo”. O material da formação que incluem as leis que regulamentaram o Pnaic, os cadernos de apresentação e os cadernos de formação do professor alfabetizador reforçam a necessidade de consonância entre formação continuada e reflexão da prática pedagógica.

No período que apresentamos este trabalho, a ênfase da formação foi Língua Portuguesa em 2013 e Matemática em 2014.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Após a formação quinzenal ministrada na UnB pelo Cform, os orientadores de estudos voltavam às suas CREs para planejar os encontros dos cursistas, que no DF aconteciam semanalmente às terças ou quintas-feiras, no horário de coordenação do professor.

Na CRE de Planaltina, éramos 14 orientadoras de estudos. Procurávamos fazer a transposição didática do conteúdo específico que nos era ensinado, por professores linguistas e matemáticos, conhecimentos imprescindíveis à capacitação, mas que não poderíamos simplesmente repassá-los na formação. Era de suma importância que esses conteúdos fizessem sentido pedagógico para o professor, pois, dessa forma, ele identificaria, na sua prática cotidiana, a teoria que poderia reorientá-lo para uma reflexão com base no conhecimento científico.

Esta demanda nos requeria uma predisposição para planejar situações com objetivos bem

definidos, pois a intencionalidade também é um dos componentes primordiais à elaboração de momentos de ludicidade para os encontros. Não queríamos que os professores se sentissem pressionados ou obrigados a realizar tarefas, mas sim motivados participar das brincadeiras, dos jogos, das contações de história, por exemplo. Carlos Drummond de Andrade (2016), em uma de suas famosas frases, reflete que “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Desse modo, levar os alfabetizadores a redescobrirem a importância da ludicidade para alcançar o sucesso escolar, permeado por aprendizagens significativas, era um de nossos mais relevantes objetivos. Professores e alunos devem estabelecer uma relação de cumplicidade, em que ambos estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem que resultam no interesse pelos conteúdos curriculares da escola.

5 ENCONTROS SEMANAIS

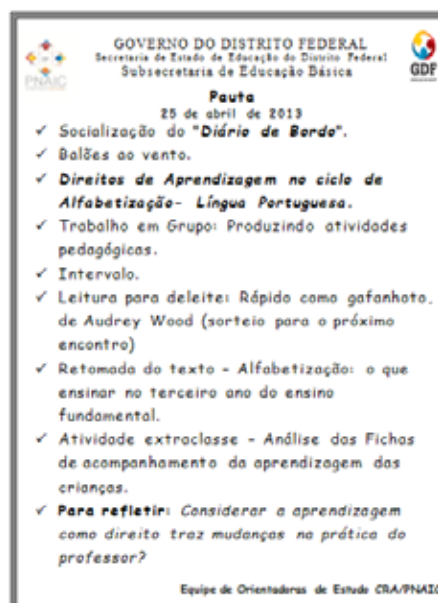
Os cadernos de formação do Pnaic traziam sugestões para os encontros, entretanto, nos outros estados do país, a formação acontecia quinzenalmente ou uma vez ao mês e aos finais de semana. Após reiteradas discussões, conseguimos construir um formato de encontro que contemplasse as sugestões nacionais e a realidade do DF. A nossa coordenação coletiva não tinha dia definido, pois acontecia na própria CRE nos momentos em que não estávamos cumprindo nossa agenda de assessoramento pedagógico e/ou visitas nas escolas. Esta era outra dificuldade que tínhamos que superar em uma das regionais que possuía um número volumoso (43) de escolas de anos iniciais.

Construímos um modelo de pauta com atividades permanentes e outras que eram incluídas conforme conteúdo ou proposta lúdica; sua estrutura era composta por:

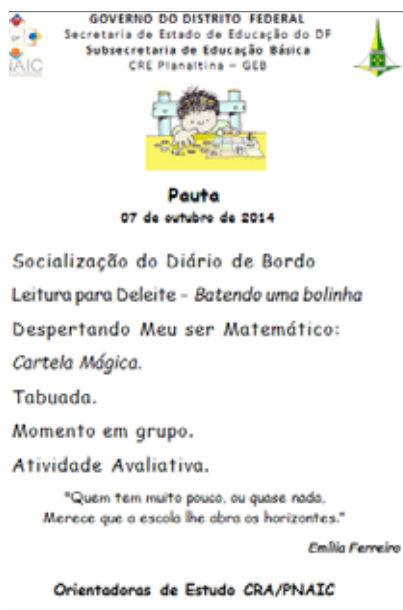
- **Socialização do Diário de Bordo:** momento em que era socializado o registro do encontro anterior. A cada semana, um professor cursista registrava em um caderno as suas impressões e reflexões acerca do que fora trabalho no dia da formação.
- **Leitura para deleite:** os organizadores da formação selecionaram livros de literatura infantil para cada ano/série para serem entregues para as turmas de alfabetização. Nessa parte do encontro, apresentávamos estas obras como leitura dramatizada, compartilhada, vídeos etc., como sugestões para que o professor utilizasse em sala de aula.
- **Conteúdo da semana:** parte teórica do encontro em que buscamos apresentar a teoria para o professor com *slides*, jogos e brincadeiras, proposta teatral/canto/dança.

As pautas dos encontros traziam, em sua estrutura, a ludicidade e davam pistas de como seria a formação daquele dia. A seguir, imagens de uma pauta da formação em Língua Portuguesa em 2013 (figura 1) e uma da formação de Matemática de 2014 (figura 2).

Figura 1: Pauta Pnaic Língua Portuguesa



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2013).

Figura 2: Pauta Pnaic Matemática

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2014).

A avaliação dos encontros era de suma importância para que pudéssemos, a cada semana, reelaborar os planejamentos, adequando cada proposta para cada uma das 14 turmas das orientadoras de estudos. Esse momento se dava na Socialização do Diário de Bordo ou em situações em que os professores apresentavam relatos de atividades realizadas com suas turmas. Vários fatores eram considerados, desde a quantidade de cursistas até a localidade das escolas (zona urbana, do campo, periferia etc.).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um relato da experiência das orientadoras de estudos do Pnaic/DF da Regional de Ensino de Planaltina. Essas profissionais tinham como compromisso estabelecer relações pedagógicas entre a formação teórica que recebiam do Cform na UnB e a realidade das turmas de alfabetização dos professores que participavam da capacitação.

Compreendendo que a ludicidade poderia se constituir em uma proposta que fomentaria a reflexão da prática pedagógica dos professores,

as orientadoras de estudos buscaram planejar encontros de formação que traziam a teoria dos conteúdos permeada por atividades de interação com os pares, leituras de obras de literatura infantil, socialização de registros pessoais etc; e, desse modo, tornaram a participação no curso significativa e prazerosa.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. D. *Frases e pensamentos – pensador Uol*, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/NjI2MzYw/>>. Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BRASIL. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2017. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

DANTAS, O. M. A. N. A. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Natal: UFRN/PPGED, 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

46 PROJETO GINCARTE INCLUSÃO

- Eurípedes Rodrigues das Neves, Secretaria de Estado de Educação do DF (euryneves@gmail.com)

1 RESUMO

Este relato é resultante do planejamento e da execução do projeto de formação e conscientização acerca da inclusão escolar denominado *GincArte Inclusão*, realizado em 2011 e 2012 sob responsabilidade da sala de recursos em parceria com a comunidade escolar, convidados especiais e apoio de instituições filantrópicas, entidades de classe e oficiais. O formato de apresentação se reporta aos critérios estabelecidos pelo Fórum de Debates sobre a Inclusão: “II Escola para todos – Todos por Dentro da Inclusão”, 2013. Para tanto, adotamos a linha lúdica para tratar do tema e das ações voltadas para o compreender, o atender, o colaborar e o atuar solidário, consciente e profissionalmente com alunos com necessidades educativas especiais (Anees). Assim, descreve-se o nome do projeto *Gincana e Arte*, brincando, divertindo, ensinando e aprendendo sobre assunto sério. Os relatos dos participantes mostram que os objetivos do projeto foram alcançados: compreender o processo de inclusão e convivência com o diferente para oportunizar igualdade de condições aos Anees aprender.

Palavras-chave: Projeto. GincArte. Inclusão. Anee.

2 INTRODUÇÃO

Por que *GincArte Inclusão*? A vida, em todas as áreas, está cercada de muitos desafios, frustrações, alegrias, exigindo de cada indivíduo tomada de decisões no sentido de ajuste e superação. Na educação, a arte e o esporte são ótimos aliados e exemplos de conquistas, disciplina, transformações, solidariedade, unidade, tolerância e trabalho intenso para superações. Além de permitir desenvolver outras habilidades como: respeito, fraternidade, amor à vida, alegria, amizade, cooperatividade e solidariedade. Também podem ser visadas algumas aprendizagens como: atenção, concentração, memória, percepção visual, auditiva e autonomia. Igualmente, buscamos o crescimento na socialização (egocentrismo, colaboração, competição e oposição) e no afetivo emocional (autocontrole, autoestima e agressividade).

É na afirmação de Marion Welchmann (1995) que nos desafiamos a realizar o projeto interventivo I Gincarte Inclusão em 2011 na Escola Classe 5 e 2012, no CEF Queima Lençol, objetivando refletir e alcançar uma prática que considere também o modo de aprender de cada criança: “*Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender*”.

3 ÊNFASE NAS AÇÕES POSSÍVEIS E EXITOSAS REALIZADAS NAS IES DE SOBRADINHO

3.1 PROGNÓSTICO INICIAL

Na Escola Classe 5 de Sobradinho, em 2011, os profissionais alegavam a falta de formação necessária para atender bem os alunos Anees. Com exceções, havia pouco envolvimento das famílias no acompanhamento, na cooperação com os esforços da escola em buscar soluções para melhor atender a cada aluno Anee.

No CEF Queima Lençol, em 2011-2012, o segmento familiar relatou que o atendimento especializado estava sem os devidos recursos, gerando nos estudantes Anees desmotivação para receber o atendimento. Alguns sentiam vergonha em ser atendido em função de sofrer preconceito, levando à negação da própria condição de deficiente. O corpo escolar reconhecia as limitações devido à inexistência da Sala Multifuncional do MEC e o fato de a Equipe de Atendimento Especializada atuar incompleta em 2012. A escola alegou necessitar de mais informação, capacitação e suporte para atender, a contento, aos alunos com deficiência.

3.2 MEDIAÇÃO APLICADA E ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS

Ouvimos os segmentos logo no início do ano letivo. Durante o ano de 2011, a equipe da Sala de Recursos da EC 5 e CEF Queima Lençol, por meio de um cronograma, atenderam aos profissionais da educação e os pais objetivando informá-los sobre o acompanhamento.

Ocorreram na EC 5 oito reuniões gerais com os pais dos alunos Anees, convocações individuais durante o ano para ajustes, encaminhamentos, cinco reuniões com os familiares. Nas coordenações coletivas, foram apresentados estudos contínuos sobre as deficiências e as

características e condições de aprendizagem de cada aluno com deficiência e transtornos. Na EC 5, trabalhamos em parceria com os demais serviços de atendimento especializado (SOE) e professores regentes que organizaram palestras nas coordenações coletivas.

Em 2011, os quatro professores da Sala de Recursos da EC 5 e CEF QL de Sobradinho ouviram vários especialistas discorrerem sobre a inclusão e os transtornos: Prof^ª Dr^ª Cristina Massot Madeira Coelho (UnB/FE); Prof^ª Dr^ª Erenice Natália S. de Carvalho (UCB); Prof^ª Dr^ª Maria Carmen Villela Rosa Tacca (UnB/FE); Dr. Fábio Baptista Mazzini (Secretaria de Atenção a Saúde). Em 2012: Prof^ª Dr^ª Fátima Cader-Nascimento (SEDF); Prof^ª Dr^ª Erenice Natália S. de Carvalho (UCB). Em 2012, eu participei, nos dias 18 e 19 agosto, da III Conferência Distrital dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

3.2.1 PROJETO I GINCARTE INCLUSÃO ESCOLA CLASSE 5 DE SOBRADINHO/DF EM 2011

Compreendendo que a eficácia do atendimento com êxito de ações e resultados de aprendizagem pertinente aos Anees dependia do esforço e das intervenções conjuntas de vários profissionais, da família e da compreensão consciente e solidária dos colegas de sala de aula, empreendemos um período para realizarmos coletivamente esta reflexão, o *Projeto I GincArte Inclusão Escola Classe 5 de Sobradinho/DF* com o tema: “Diversidade e Inclusão combinam com você”. Este foi realizado nos dias 19, 20, 21, 22, 23 e 24 de setembro conforme sua missão, seu planejamento político pedagógico e o engajamento dos profissionais de educação.

Para tanto, proporcionamos atividades lúdicas, de pesquisa, pedagógicas orientadas, palestra, circuito de sensibilização e apreciação de apresentação artística e esportiva individual e de pessoas com deficiência para refletir, conhecer e vivenciar solidariamente com trocas na diversidade. Na sequência,

apresentamos as provas preparatórias e a pontuação, a Tabela Gincana do Circuito de Sensibilização à Inclusão com a quantidade provas, número de participantes e a pontuação para quem concluisse as regras da Gincana e os temas da pesquisa sobre deficiências e transtornos por turma/série.

3.3 PÚBLICO-ALVO

Gestores, professores, auxiliares de educação, familiares, alunos, convidados e parceiros.

Para incentivar a concretização dessa proposta, tivemos como provas da GincArte para todos os alunos/sala (todas as provas realizadas contabilizavam pontos para as equipes/salas).

3.4 PROVAS

Provas preparatórias e pontuação: a) aprender e cantar a música tema: *Compreender e Amar*; b) aprender e cantar o *jingle* para Semana da Inclusão; c) criar um grito de paz para a equipe/sala; d) compor uma frase sobre o tema; e) trazer um desenho sobre o tema; f) inscrever-se no futebol; g) inscrever-se na queimada; h) inscrever-se na gincana: circuito da solidariedade; i) realizar pesquisa sobre os tipos de deficiências para confecção de mural por série considerando: textos com definição; característica; como relacionar-se; potencialidade para superação (exemplos de superação também com imagens/fotos); j) arrecadar e montar uma cesta básica por turma/série para doar às famílias carentes da escola ou para uma instituição filantrópica escolhida.

3.5 CRONOGRAMA

Discutimos, planejamos e decidimos o cronograma para o período de 19 a 24 de setembro de 2011 que incluía: dia 20/9/2011 às 8h30 e 13h30: a) abertura com o Hino Nacional e o *jingle* para Semana da Inclusão; b) exposição de esculturas, artes táteis durante

o evento; c) música: voz /teclado – Ariosto (músico cego); dia 21 a 23/9/11 (horário de aula); d) oficina de escultura em argila com três alunos de cada uma das 24 turmas (César e Flávio – escultores cegos); e) Gincana Circuito da Solidariedade com participação de todas as turmas: queimada, futebol e circuito de atividades inclusivas; dia 24/09/2011; f) queimada inclusiva com trabalhadores em educação, alunos e os pais; g) premiação simbólica e confraternização de encerramento.

De modo semelhante, com algumas adaptações, realizamos a I GincArte Inclusão CEF Queima Lençol de Sobradinho II /DF, nos dias 19 a 22 de setembro 2012. Nos anos 2013 e 2014, realizamos a II e III edição da GincArte com alterações sugeridas pelo grupo escolar.

Tabela 1: Gincana: circuito de sensibilização à inclusão

Nº	Provas	Participantes	Pts
1	Corrida cadeira de rodas e 1 arremesso/cesta com bola de basquete.	2 duplas	1/2/3
2	Pintar uma tela com pincel na boca.	1 01 dupla	1
3	Chute ao gol (um) com vendas nos olhos.	1 dupla 01 dupla	1
4	Descubra o que é por sinais.	04 2 duplas	1
5	Corrida do peção com muletas – 1 vai o outra volta.	2 duplas	1
6	Descubra o que é pelo tato.	2	1
7	Corrida de cego com revezamento 4x4 com troca de bastão.	4 alunos	1
8	Perguntas e respostas sobre inclusão.	4	1
9	Monte uma figura com o tangran.	1	1
10	Monte o muro geométrico.	1	4

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 1: Programação I GincArte Inclusão CEF Queima Lençol de Sobradinho II /DF 2012

Atividades extras antecipadas – exposição permanente de arte: mosaicos e poemas (CEF 1 Sob) a partir de 14/9/2012, às 14h no Teatro de Sobradinho: participação dos alunos CEF QL e CEF 01 com a música: *Condição*; assistir o espetáculo teatral do Grupo PES (Alunos da Sala de Recursos); dia 19/9/2012 – abertura oficial com Hino Nacional (versão Ritmos do Brasil) e a música tema: *Compreender e Amar* (cantada por todos na entrada e durante o evento); de 8h a 9h30 – Gincana Circuito de Sensibilização à Inclusão: 5º A a G e 5ª A a E; 10h45 – 11h45 com todas as turmas música: voz/teclado- Ariosto (músico cego); dia 20/9/2012, de 8h a 9h30 – Gincana Circuito de Sensibilização à Inclusão 6ª, 7ª e 8ª; dia 21/9/2012 – abertura com apresentação musica/teatral CEF QL e CEF 01 Sobradinho/DF “Condição”/Lulu Santos: Ser diferente é normal; apresentação dança coreografada Michael Jackson e relato de superação de pessoa com deficiência física – Felipe; assistir ao vídeo: Grupo Teatral Trupe do Trapo: *Andarilho*; dia 22/09/2011 (sábado), 8h abertura e composição da mesa; de 9h-9h30: palestra motivacional Inclusão Mercado de Trabalho (Marilene/Cespro); apresentação basquete de cadeirantes: circuito sensibilização à inclusão com trabalhadores em educação, pais e alunos; queimada e futebol inclusivo: trabalhadores em educação, pais e alunos; lanche de confraternização e 12h – encerramento. Atividade extra posterior no 4/10/2012 na Funai de Sobradinho: Participação dos alunos CEF QL e CEF 01 Sobradinho com a Música: *Condição*.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados são observados aos poucos. O Projeto de intervenção GincArte é uma das ações propostas entre outras ações trabalhadas durante o ano letivo, objetivando a inclusão total. Na maioria dos casos em que os alunos não apresentavam o bom desenvolvimento na sala de sala, produzia pouco e conversava muito houve avanços.

As famílias, os profissionais e os parceiros trabalharam em cooperação. Todos se sentiram responsáveis por cada estudante com deficiência e passaram a contribuir desde sugestões de bibliografias à regência com

procedimentos, aulas, trabalhos, avaliações e recursos repensados e, em boa parte, com adaptações. Assim, os alunos passaram a respeitar e solidariamente ajudar aos colegas; melhorou as relações interpessoais entre todos no contexto escolar e familiar. Elevou a autoestima de professores e estudantes. Praticamente os alunos da EC 5 com deficiência ou transtornos atendidos, cerca de 30 alunos, apresentaram crescimento educacional de satisfatório a muito bom na escrita, leitura, interpretação, raciocínio lógico matemático, compreensão e leitura de mundo (Sic Profª da SR e demais profissionais da educação na escola). No CEF Queima Lençol, temos relatos sobre reflexão e melhor compreensão dos professores e estudantes sobre a condição, os direitos e a capacidade de superação da pessoa com deficiência.

323

4.1 MAIS RESULTADOS

Na EC 5, os profissionais compreenderam, sensível e legalmente, os direitos dos alunos com deficiência. Passaram a cooperar, estreitar e buscar mais informações com os atendimentos especializados SOE, SR, Coordenação Intermediária e Itinerante. Realizar as adaptações possíveis e necessárias ao atendimento pleno – adaptação curricular, de procedimentos didáticos pedagógicos, de material – e a considerar o tempo, as linguagens e as tecnologias assistivas como possibilidades de melhorar a aprendizagem dos Anees.

No CEF Queima Lençol, temos os seguintes depoimentos das percepções sobre a I GincArte: A 7ª C relatou que:

“Ninguém sabe o amanhã. Hoje estamos bem, mas o amanhã só a Deus pertence”. “Muitos reclamam da vida que levam, sem motivo. Às vezes não se tem nenhuma deficiência e reclamam. Outros, que tem uma deficiência, vivem melhor do que essas pessoas”. “Nesta turma conhecemos verdadeiramente

“pessoas que achamos que não daria valor e respeito. Eram os que mais dávamos. Isso nos uniu ainda mais e nos fez entender que podemos amar as pessoas mesmo sendo diferentes. E na verdade ser diferente é normal”. “A união! Esse foi o valor que nossa turma adquiriu. E através da união aprendemos como é bom e importante respeitar as pessoas, independente de sua raça, cor, ou imperfeições. Pois, é isso que faz toda a diferença em todas as pessoas”.

Os professores fizeram os seguintes relatos sobre alguns resultados:

“Este trabalho objetivava aumentar a autoestima dos alunos, se aceitarem como são. Ver-se no outro (Parceiros): músico Ariosto e Atletas do Basquete de Cadeiras de rodas demonstraram convicção da possibilidade de superação. Mesmo com alguma deficiência, podiam trabalhar” (Parceria Espro). “– Percebi que os alunos se encantaram com o exemplo do músico Ariosto. Constataram que a deficiência não atrapalha a aprender a exercer a profissão” (Sic Prof^o). “– Foi novidade para eles; ficaram receosos de errarem, atrapalhados, mas depois se soltaram Perceberam, na verdade, que não estavam disputando com os outros, mas com a própria eficiência” (Sic Prof^o). “– Se o objetivo era compreender o que era inclusão, foi alcançado. E foi a primeira vez que vi uma atividade desta. Os alunos realmente compreenderam o que é inclusão. Há 14 anos trabalhando nunca vi isso na minha vida. Um trabalho tão bacana. Cansou um pouquinho, mas valeu a pena. Cada um que pesquisou aprendeu um pouco mais sobre uma deficiência e transtorno” (Sic Prof.). “– Não precisamos esperar 100%

de mudanças. Estou impressionado como o Ariosto toca bem, a autonomia de como lida com os instrumentos. Já trabalhei com Deficiente Visual. Às vezes, damos pouco valor ao que temos. Achei muito válido. Parabéns pelo trabalho promovido pela Sala de Recursos” (Sic Prof^o). “– Minha aluna conversou sobre a convivência com um irmão paraplégico. Falamos muito sobre a possibilidade de estarmos bem hoje e amanhã por doenças ou acidentes, virmos a ter uma deficiência (Sic Prof^o). “– Parabéns pelas orientações, colocou na pesquisa a deficiência ou transtornos que havia um aluno na turma” (Sic Prof.).

“– Tirar ele desse mundo que vive, depois de tantas lutas que tive com esse menino eu me surpreendi em vê-lo dançar na sexta-feira (21/9/2012). Sobre a autodescoberta e aceitação do ‘C’ (DI) em se soltar e dançar na apresentação com Filipe” (DF – parceiro convidado). “O ‘C’ está se aceitando agora” (Sic Prof^o). “– Vice-diretor e outros professores parabenizam o aluno ‘W’ (DI) pela sacada de pegar a letra do Hino Nacional na capa do livro e cantar pra escola toda. Geralmente eles se retraem dentro das limitações. Mas esta se abrindo, ficando mais solto. Quando mostramos para eles que os deficientes podem superar a sua deficiência com suas dificuldades também os sem deficiência também podem superar. Porque ouvimos alunos com deficiência dizerem não irem para Sala de Recursos”. “– Alunos da 5^a A e 7^a C falaram assim: passamos dar maior valor a nossa saúde, nossa vida. A gente se colocando no lugar deles (pessoa com deficiência) foi o exemplo para nossa vida. Como vemos que faz falta um órgão” (Sic Prof^o). “– Recomendamos a reflexão

com as turmas sobre o Circuito da Inclusão para perceber o que assimilaram sobre a deficiência. Como conviver, lidar, como relacionar com essas pessoas” (Sic Prof^o). “– Fala sobre a importância de perceber e encaminhar alunos com dificuldade ou déficit de aprendizagem por que o diagnóstico leva em média de um a dois anos. Quanto mais cedo percebermos, mais ajuda receberá” (Sic Prof^o). “_ Comentaram sobre a alegria contagiante do Filipe. O que ele faz sobre a cadeira e fora dela. O movimento da capoeira que ele fez, as crianças levam até dois anos para conseguir fazer perfeito. É preciso força e equilíbrio” (SR). “– Destacamos na oportunidade a importância sobre a realização das Adequações curriculares e provas com adaptações” (SR).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos, a educação vem constituindo, cada vez mais, espaços escolares limitados aos processos de ensino-aprendizagem, processos esses que se configuram na criação de ambientes fragmentados que, dia a dia, se transformam em um foco de enrijecimento, seleção, estigmatização e normatização dos procedimentos educacionais, e, fundamentalmente, na massificação do desenvolvimento humano.

Este projeto traz consigo a possibilidade de transformação da educação para um novo contexto escolar, visando à inclusão de todos os alunos, pois embasa-se na compreensão de “que novos olhares poderão ser direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, com a reflexão da bagagem histórica da comunidade na qual está inserido e, essencialmente, ao vê-lo como uma pessoa ativa e participativa (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007).

A realização do Projeto GincArte 2011 e 2012 foi viável e necessária em função das constatações de que os aspectos implícitos da instituição educacional acerca da inclusão escolar estão atrelados a distintas representações: possibilidade de desenvolvimento educacional, espaço de socialização e práticas compensatórias. A instituição escolar deve parar de reproduzir o círculo cruel da diferenciação e direcionar posturas na construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva aos alunos indistintamente.

6 REFERÊNCIAS

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004>. Acesso em: 1º ago. 2013.

WELCHMAN, M. *Dislexia: suas dúvidas respondidas*. São Paulo: ABD, 1995.

47 SER MATEMÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

- Gileade Cardoso, Universidade de Brasília (cardosogileade@gmail.com)

1 RESUMO

O presente trabalho apresenta, do ponto de vista conceitual e epistemológico, a aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva, bem como a compreensão da construção do conhecimento matemático do sujeito com necessidades educacionais especiais por meio de jogos educativos. Foram executados três encontros com aproximadamente duas horas, em que foram desenvolvidos jogos, que visaram trabalhar as dificuldades da criança. Assim, foi possível constatar que a aprendizagem desse sujeito decorre de tanto de fatores biológicos quanto sociais e como os jogos e a manipulação de materiais concretos tornam a aprendizagem um ato significativo.

Palavras-chave: Construção do conhecimento matemático. Inclusão. Jogos. Materiais concretos. Aprendizagem significativa.

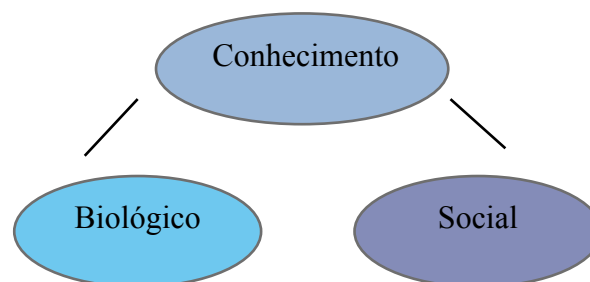
2 INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática do sujeito com necessidades educacionais especiais depende de como esse sujeito é visto. Isso implica reconhecê-lo como único, valorizar suas potencialidades e singularidades. Ademais, segundo Muniz (2006, p. 163), certificar que existe, em cada criança, um ser matemático pronto a lançar-se na grande aventura da

matematização. Contudo, questiona-se: Como ocorre a prática pedagógica referente ao processo de ensino-aprendizagem durante a construção conceitual de número, por um aluno com necessidades educacionais especiais? (SANTANA, 2011, p. 18).

De acordo com Santana (2011), as disfunções biológicas têm apenas uma relação indireta sobre o desenvolvimento das funções intelectuais e que o desenvolvimento intelectual tem fortes bases sociais. Isto significa, ainda segundo autora, que a construção do conhecimento não é inata e nem determinada por fatores biológicos e, sim, reconstruída socialmente. Ou seja, a construção do conhecimento dar-se-á a partir de fatores tanto biológicos como sociais.

Figura 1: Construção do conhecimento.



Fonte: elaboração da autora (2015).

Nesse sentido, a autora supracitada salientou que, quando a escola se depara com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, ela se preocupa em descobrir a causa desta dificuldade e não procura novas possibilidades de intervenção, justificando a dificuldade na deficiência.

Essas novas possibilidades de intervenção podem ser consideradas como as técnicas de elaboração e estratégias de ensino, proposta por Bruner (apud MARQUES, s.d.), uma vez que estas se relacionam com o contexto e cultura a qual o sujeito está inserido, as quais influenciam no desenvolvimento. Nessa ótica, uma dessas possibilidades seriam os jogos matemáticos ancorados com uma proposta lúdica intencionalmente criada, pois eles se constituem como uma forma de transmissão cultural, visto que a educação matemática, além de ser uma ciência, é também fator cultural por está inserida na realidade exterior e é apreendida em situações adidáticas. Para argumentar, segundo Muniz (2006), fazer matemática não é exclusivo ao contexto didático-pedagógico da escola. Por meio de técnicas e mediações feitas pelo professor, a criança organiza seus diferentes modos de representações da realidade.

A deficiência não deve justificar, de modo determinante, a dificuldade em matemática. Pelo contrário, como afirmou Santana (2011, p. 24), o foco não está nos aspectos clínicos da limitação do sujeito, na patologia, no limite, na incapacidade e nos padrões de normalidade, mas na sua forma de interação, o que modifica o olhar para o sujeito com necessidades educacionais especiais.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito com necessidades educacionais especiais constituem-se em fenômeno intelectual e culturalmente condicionado com fortes bases sociais. Ademais, sua especificidade ser encarada como uma singularidade e “diversidade da espécie humana” (SANTANA, 2011).

Dessa forma, procuramos compreender, mesmo que parcialmente, como se dá a

construção de conceitos e procedimentos matemáticos do educando com necessidades especiais em uma perspectiva lúdica, em especial, por meio do manuseio de materiais concretos e jogos. Pois, entendemos que o lúdico é a linguagem pela qual utilizamos para nos aproximarmos e compreender como a criança aprende, independente das suas especificidades, se considerarmos que o brincar, o lúdico é a linguagem universal da criança, visto que traduz sua essência.

3 METODOLOGIA: ONDE E COMO FOI DESENVOLVIDA

Os dados aqui tratados são referentes às intervenções realizadas no interior de uma escola pública do Distrito Federal (DF), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto de Pedagogia. Foram realizados três encontros a fim de compreender como o sujeito com necessidades educacionais especiais constrói o conhecimento lógico-matemático – na biblioteca da escola, com aproximadamente duas horas, em que um deles contou com a colaboração da professora da sala de recursos, especialista em crianças com necessidades educacionais especiais. Foram desenvolvidos jogos, que visaram trabalhar as dificuldades da criança em matemática. Cabe destacar que a nomenclatura atribuída aos participantes é fictícia a fim de preservar a identidade deles.

4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO: AÇÕES E REFLEXÕES

1º ENCONTRO

As dificuldades e dúvidas de Frank centravam-se em: identificação de números, relação número e quantidade e antecessor/sucessor. As cartas do uno de 0 a 9 foram espalhadas aleatoriamente sobre a mesa. Solicitei que Frank identificasse quais os algarismos continham nas cartas. Em seguida, que os colocasse em ordem. Ele ordenou as cartas, respectivamente: 3, 0, 5, 6, 7, 8, 9, 1, 2, 4. À vista disso, juntamente com ele, recitamos os algarismos com o auxílio dos dedos. Então, questionei ao estudante se as cartas postas à mesa estavam na mesma ordem da recitação, logo, ele identificou que não. Então, pedi que as colocassem em ordem. Posteriormente, foi feita comparação entre a sequência numérica constituída por ele e a sequência a qual fizemos juntos. Percebi que o aluno tem conhecimento de ordenação dos algarismos de 5 a 9, como também de 1 e 2, apesar de não os zonear corretamente. Após a identificação e recitação numéricas, foi feita relação entre número e quantidade. Para isso, Frank colocou colherezinhas correspondentes ao algarismo indicado na carta.

Em acompanhamentos das atividades de matemática, que auxiliiei por meio do Pibid, observei a dificuldade que Frank tinha em distinguir antecessor e sucessor. Em tal caso, usei três tampinhas de cores branca, preta e amarela e solicitei que ele colocasse a tampinha amarela antes da branca, a tampinha branca depois da preta, a tampinha preta depois da branca, e assim sucessivamente. Em seguida, o pedi que identificasse os antecessores e sucessores na reta numérica. Após essa dinâmica, Frank apontava os antecessores e sucessores com menos dificuldade. Para ele, foi considerado mais fácil localizar o sucessor. No momento em que se embaraçava nas identificações, voltávamos à dinâmica das tampinhas.

No jogo seguinte, procurei enfatizar a construção do número e a quantificação dos objetos. Então, Frank deveria lançar o dado e quantificar as tampinhas conforme a quantidade indicada no dado, além de apontar o número. Nessa atividade, ele não demonstrou dificuldade, pelo contrário, realizou-a com aptidão e clareza.

2º ENCONTRO

Retomei as atividades realizadas no encontro anterior com variações, reforçando antecessor e sucessor numérico, como também estimulando a inclusão hierárquica, ou seja, segundo Kamii (1982), a quantificação dos objetos como um grupo, quando a criança inclui mentalmente um em dois, dois em três, três em quatro etc. É importante ressaltar que o ato de retomar atividades realizadas auxilia na construção do conhecimento da criança, uma vez que essas atividades foram propostas com o intuito de acompanhar o processo de construção de conhecimento do aluno, bem como colaborar para hermetização de procedimentos e conceitos.

Entreguei para Frank as cartas correspondentes aos algarismos de 0 a 9 e solicitei que as colocasse em sequência. Ainda com dificuldade, juntamente com ele, recitamos os algarismos ordenando a sequência. Também, o questionei sobre os antecessores e sucessores de alguns números. Notei que Frank compreendeu os antecessores e sucessores somente dos algarismos de 1 a 4. Portanto, foi feita dinâmica com as tampinhas. Nesta solicitei que colocasse uma tampinha antes da outra, para trabalhar a ideia de antecessor, pois essa era uma das suas maiores dificuldades.

Em seguida, dispus no chão determinada quantidade de tampinhas. Logo, ele deveria contá-las e indicar o número correspondente à quantidade, como também indicar seu antecessor. Iniciei a dinâmica colocando poucas tampinhas. Depois aumentei a quantidade e pedi que acrescentasse os sucessores numéricos. Frank contava as

tampinhas, de modo que identificou o sucessor pela penúltima contada.

A dificuldade nos antecessores do número 6 em diante persistiu. Talvez, isso ocorresse porque, de acordo com Kamii (1982), os números elementares, isto é, os números pequenos que são maiores que quatro ou cinco, requerem uma estruturação lógico-matemática. Já os perceptuais, números pequenos até 4 e 5, são distintos apenas pela percepção, sem requerer uma estruturação lógico-matemática. Assim, depreende-se que Frank ainda não construiu essa estruturação ou está em processo de construção. Para verificar a questão da sequência numérica, formei uma sequência faltando os algarismos 0, 2, 5, 6 e 8 para que ele completasse. Perguntei-o: Esta sequência está completa? Quais números estão faltando? Por fim, jogamos o UNO com variantes⁷, com objetivo de trabalhar sequência numérica, inclusão hierárquica, antecessor e sucessor. Durante o jogo, Frank demonstrou bastante dificuldade. Para tanto, fizemos uma nova sequência numérica para auxiliá-lo. Mesmo assim, a dificuldade persistiu. Porém o reconhecimento dos antecessores e sucessores de 1 a 4 foi um avanço.

3º ENCONTRO

Constatei que Frank ainda estava com dificuldade em sequência, sucessor e antecessor. Porém percebi seu progresso na relação número e quantidade e identificação dos números. À vista disso, retomei algumas atividades trabalhadas no 1º e 2º encontros. Nesse encontro, tivemos a presença da professora Ohana, juntamente com Steve, outro estudante com necessidades educacionais especiais, diagnosticado com deficiência

7 Pode ser jogado em dupla ou em grupo. O jogo começa com quem tirar a menor quantidade no dado. As cartas do baralho são embaralhadas e distribuídas para os jogadores. Escolhe-se uma carta numérica aleatória e colocá-la centralizada para os participantes. Então, o jogador deve colocar as cartas numéricas que sejam iguais ou que antecedem ou sucedem a carta aleatoriamente escolhida. Como as cartas do uno são de 0 a 9, nas cartas 0 e 9 só podem ser colocadas as cartas correspondentes, respectivamente, ao sucessor e antecessor. Por exemplo, a carta escolhida é a de número 6, logo, o jogador poderá livrar-se das cartas 5, 6 e 7, independente da cor. As demais cartas do jogo foram descartadas nessa etapa por tratar-se de outros conceitos que podiam confundir o estudante.

intelectual. Cada criança recebeu as cartas do uno do 0 ao 9 para sequenciá-las. Os dois demonstraram dúvidas. Portanto, iniciamos a recitação. Imediatamente, Frank lembrou-se da sequência e a fez praticamente sozinho. Enquanto Steve precisou de apoio constante. Em seguida, eles receberam canudos para que pudessem quantificar os números. Frank também não apresentou dificuldade.

Então, partimos para a identificação de sucessor e antecessor numéricos. Porém Frank ainda estava com dúvidas. Logo, fizemos, mais uma vez, a dinâmica com tampinhas. Cabe destacar que essa dinâmica/brincadeira auxiliou no desenvolvimento, segundo Soares (2009), da motricidade, da socialização, da afetividade, do ouvir, uma vez que deveriam atentar-se aos comandos referentes às posições das tampinhas e das relações cognitivas. Feita a dinâmica, perguntamos as crianças sobre alguns sucessores e antecessores, porém a dúvida ainda persistiu. À vista disso, a professora Ohana sugeriu que a dinâmica fosse realizada de outra maneira; as crianças e a professora seriam as “tampinhas”. Frank e Steve deveriam atentar-se aos comandos de posicionamento. Por exemplo: “– *Steve fique depois do Frank. Agora, fique antes da Ohana, Frank.*” Seguindo assim, várias vezes. Também, por sugestão da professora, trabalhamos essa dinâmica em fila, onde permitiu abordar noções dos ordinais 1º, 2º e 3º. Em dados momentos, dava o comando para que posicionassem no lugar que já estavam. Exemplificando: Frank já estava entre Steve e Ohana. Então eu afirmava: “– *Frank fique no meio da Ohana e do Carlos*”. Inicialmente, não compreenderam o comando. Portanto, questionava: “– *Você está no meio do Steve e da Ohana? Acha que deve sair daí ou ficar?*”. Após compreenderem o comando, solicitei novos posicionamentos e eles acertaram todos. Desse modo, questioneei sobre sucessores e antecessores e o desempenho de Frank foi satisfatório.

Em seguida, fizemos o jogo dos pratinhos⁸. O jogo começou com a quantidade de cinco

8 Esse jogo apresenta diferentes configurações de uma mesma quantidade dispostas em um prato. Os participantes, ao comando do mediador, devem localizar todos os pratinhos com a mesma quantidade solicitada. Depois, indicar com fichas numéricas quantos pratinhos conseguiu pegar. Vence quem tiver a maior quantidade de pratos.

bolinhas. Desse modo, solicitei: “– *Quero todos os pratinhos que tem a quantidade de bolinhas do número depois do 4*”. Seguindo assim até a quantidade de 10 bolinhas. Sobraram os pratinhos com as quantidades de 0 a 4 bolinhas. Com os que sobraram, solicitava informando o antecessor. Como exemplo: “– *Quero todos os pratinhos com bolinha do número antes do 5*”. Ademais, para trabalhar noções subtrativas e aditivas, foi feita comparação e indagações de quem pegou mais pratinhos e de quem pegou menos, assim como pedi que justificassem suas respostas. Quando demonstraram dúvidas, recitávamos os números, como também sugerimos que visualizassem a reta numérica formada com as cartas do Uno. Contudo o desempenho de Frank e de Steve foi satisfatório. Nesse contexto, vamos à direção de Soares (2009, p. 35), quando destacou:

Durante o jogo, a criança supera seu conhecimento inicial, desafiando seus próprios limites, ações e pensamentos por meio de sua interação com outra criança e com o próprio jogo. Enquanto joga a criança está em processo interativo e desafiador, pois constrói o pensamento a partir das relações culturais, intro e interpessoais, interagindo com seus próprios conhecimentos e, com a troca junto ao outro, o brincar ganha novos desafios e possibilidades que proporcionam o avanço da aprendizagem.

O encontro finalizou-se com o jogo Uno, com variantes. A professora Ohana sugeriu que fosse trabalhado, inicialmente, somente com antecessores ou sucessores e as cartas que não fossem numéricas fossem retiradas, pois todas essas informações de uma vez poderiam confundi-los. Evidencia-se aqui a importância da mediação na aprendizagem, pois esta, segundo Soares (2009), é um grande diferencial no avanço da aprendizagem, além de revelar as concepções do professor sobre o outro. Para Vigotski (1984 apud SOARES, 2009), a mediação diz respeito à constituição

do indivíduo. Esta, por sua vez, constitui-se relevante no que se refere à reflexão da prática pedagógica, assim como na construção do pensamento e do fazer pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desses jogos permitiu uma compreensão acerca da construção do conhecimento matemático do sujeito com necessidades especiais, como também esclareceu dúvidas e avançou especificamente na relação quantidade e número, correspondência biunívoca, inclusão hierárquica e ordenação. Essa construção decorre tanto de fatores biológicos quanto sociais, tendo em vista que as especificidades do sujeito possibilitam pensar em técnicas de elaboração e estratégias de ensino baseados em seus limites e contexto sociocultural o qual está inserido, pois, como afirmou Muniz (2001), ser professor é saber dar um destino psicológico e social na aprendizagem. Aprender matemático deve ser um fator na contribuição da identidade do sujeito. Assim, a prática pedagógica deve intencional significação e sentido à aprendizagem do estudante, uma vez que esta, segundo Muniz, parte da realidade cultural e chegando, por meio da psicologia cognitiva e com sólido fundamento cultural, à ação pedagógica. Destaca-se também a importância de elaborar atividades lúdicas, dado que, em concordância com Muniz, o espaço revelador da realidade infantil é o brincar, visto que possibilita desafios, descobertas e faz do aprender um ato significativo. Assim como atividades que estimulem o uso de material concreto e representações visuais, a fim de desenvolver a motricidade, a concentração e a memória e auxiliar na construção de uma estrutura lógico-matemática. Para que a aprendizagem seja significativa tanto para o aluno quanto o professor, este deve enxergar a limitação do sujeito como uma singularidade e, como afirmou Santana (2011), diversidade da espécie humana.

6 REFERÊNCIAS

KAMII, C. *A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus, 1982.

MARQUES, R. *A pedagogia de Jerome Bruner*. [Sl.: s.n], s.d.

MUNIZ, C. A. *Educação e Linguagem Matemática*. Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE). Módulo I. Brasília: FE-UnB/SEDF, 2001.

MUNIZ, C. A. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006, p. 146-166.

SANTANA, R. S. *Olha esticado: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva*. Brasília, 2011.

SOARES, M. de F. *O jogo de regras na aprendizagem matemática: apropriações pelo professor do ensino fundamental*. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2009.

PÔSTERES

Sala da Gangorra (n. 9)

Moderação: Fabrícia Faleiros Pimenta

48. Não, não estamos jogando! A gamificação no processo de ensino-aprendizagem

Fabrícia Faleiros Pimenta

49. Brincar, criar e imaginar no desenvolvimento da infância

Aline Grippi Lira; Cristina Madeira Massot Coelho

50. Jogo e produção de registros pela criança: articulação possível nas aulas de matemática

Keila Cristina de Araújo Reis; Antônio Villar Marques de Sá

51. Ludicidade na formação do professor: 30 anos das Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal

*Clara Rosa Cruz Gomes; Chistofér Leandro de Oliveira Sabino;
Thais Felizardo Rezende; Cristina Aparecida Leite; Indiará Santana Alves;
Ivanise dos Reis Chagas*

52. O perceber de crianças com baixa visão no brincar: a brinquedoteca enquanto espaço lúdico de aprendizado

Vânia Warwar Archanjo Moreira; Elcie A. Fortes Salzano Masini

53. Tecnologia e ludicidade na escola: uma proposta à luz da pedagogia histórico-crítica

*Bruna de Oliveira Passos; Ireuda da Costa Mourão;
Thamara Lima Vieira Santos*

54. Curso: Formação de Formadores – rodas de brincar

Cristina Aparecida Leite; Luciana Hartmann

48 NÃO, NÃO ESTAMOS JOGANDO! A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- Fabrícia Faleiros Pimenta, Universidade de Brasília (fabricia.pimenta@gmail.com)

Resumo: considerando-se a realidade atual, novas formas de ensino são exigidas. A Educação a Distância (EaD) é entendida como instrumento de excelência para promoção da transformação econômica, social e cultural de diversas regiões, especialmente no Brasil, país de dimensões geográficas muito vastas e enorme diversidade de usos, costumes e culturas. Ao analisar as experiências de *gamificação* em diversas empresas, percebeu-se ser possível a utilização deste conceito dentro de uma plataforma de aprendizagem a distância para que os alunos fossem estimulados a pensar de forma colaborativa. A *gamificação* – termo de origem inglesa que pode ser encontrada também com as expressões *gamification*, *gamefication*, *gameficação*, *ludificação* ou *fun theory* – em linhas gerais, consiste na utilização de elementos de jogos em contextos que não são de jogos, ou seja, no uso da lógica dos *games* aplicada a diferentes contextos sociais. O objetivo da investigação foi verificar empiricamente se a *gamificação* pode ser uma experiência engajante para os alunos de um curso superior. Com a realização de diversas pesquisas principalmente realizadas na internet – visto que a *gamificação* é conceito muito recente e ainda são escassas as pesquisas acadêmicas a este respeito –, observou-se que o conceito de *gamificação* poderia ser aplicado no Moodle. Por isso, a versão mais recente da plataforma Moodle 2.7 (2014)

foi escolhida para realização desta pesquisa, uma vez que nela são disponibilizados diversos recursos (*plugins*) interessantes que possibilitam a oferta de uma experiência diferenciada/personalizada a um grupo de usuários. Acredita-se que a interatividade promovida pelo uso de elementos e princípios de jogos na educação, seja de forma síncrona ou assíncrona, é capaz de promover a integração dos participantes, incentivando-os a se manterem nos grupos (em comunidades) e continuarem seus estudos. Também pode incentivara a comunicação entre os participantes em tempo real, despertando nos alunos o sentimento de serem partes ativas do processo, diminuindo, assim, a sensação de estarem sozinhos/isolados na EaD. Espera-se que, a partir de atividades dinâmicas, interativas e colaborativas, essa proposta de engajamento elaborada por uma *designer* instrucional seja capaz de atingir todos os estilos de aprendizagem, ou seja, podem ser utilizadas figuras, símbolos, gráficos, mapas para o aluno que possui estilo de recepção visual; textos ou áudios para o aluno que possui o estilo verbal; dados e princípios para estimular os alunos com percepção intuitiva, simulações para experimentação para os alunos sensoriais e assim por diante.

Palavras-chave: *Gamificação*. Jogo. EaD. Engajamento.

49 BRINCAR, CRIAR E IMAGINAR NO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

- Aline Grippi Lira, Universidade de Brasília (alinegrippi16@gmail.com)
- Cristina Madeira Massot Coelho, Universidade de Brasília (cristina.madeira.coelho@gmail.com)

Resumo: este trabalho é um relato de experiência produzido a partir de atividades desenvolvidas no Projeto Sujeito, Linguagem e Aprendizado, da FE-UnB e se constitui na primeira etapa do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora sob a orientação da segunda autora. Objetivamos compreender o valor de atividades do brincar, do criar e do imaginar no processo de ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento a partir de vivências educacionais relacionadas a processos imaginativos. Para enfatizar a relação do brincar como guia de desenvolvimento infantil, procura-se discutir diferentes aportes teóricos, entre eles Elkonin, Vigotski, Winnicott, porém, a partir de abordagem contemporânea da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, em especial os estudos de Mitjáns Martínez, busca-se compreender a criatividade relacionada a processos imaginativos ligados às experiências vivenciadas pelas crianças. A pesquisa está sendo proposta para crianças que frequentem os primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF. Como estratégia metodológica serão realizadas atividades de contação de histórias para, em seguida, a partir da temática abordada no livro desenvolver brincadeiras e jogos que permitam a expressão criativa a partir das vivências lúdicas que, por sua vez se considera que vão permitir o desenvolvimento do tema pesquisado. Assim, a metodologia da pesquisa é qualitativa,

onde a observação participante e transcrição dos eventos permita a análise reflexiva dos mesmos. Como resultado pretende-se que o estudo dessas atividades vá demonstrar a relevância do brincar para práticas pedagógicas desenvolvimentais, essenciais o trabalho pedagógico com crianças. No entanto, a pesquisa pretende ir além, buscando reconhecer singularidades, do grupo de crianças estudado, que indiquem para o valor desenvolvimental da articulação entre as três atividades, brincar, imaginar e criar, muitas vezes negligenciada no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Práticas pedagógicas. Criatividade.

50 JOGO E PRODUÇÃO DE REGISTROS PELA CRIANÇA: ARTICULAÇÃO POSSÍVEL NAS AULAS DE MATEMÁTICA

- Keila Cristina de Araújo Reis, Universidade de Brasília (keilaaraujo077@gmail.com)
- Antônio Villar Marques de Sá, Universidade de Brasília (villar@unb.br)

1 Resumo: o presente estudo parte da premissa de que todas as crianças se desenvolvem, mesmo que de maneiras diferentes, principalmente quando inserida numa cultura que valoriza a ludicidade. O jogo, em específico, ganha destaque nesta pesquisa por sua energia lúdica e por ser um mediador do conhecimento, que ao articular-se à produção de registro pelas crianças, traz possibilidades de comunicação e desenvolvimento nas aulas de matemáticas. À luz da teoria Histórico-Cultural, a pesquisa se encaminhará dando visibilidade aos sujeitos. Trata-se de uma investigação em andamento que se debruça sobre a problemática: Como articular o jogo à produção de registros pelas crianças, de forma ampliar a comunicação e o desenvolvimento nas aulas e matemática?

2 Introdução: A relação entre o jogo e o registro, como estratégias propulsoras de desenvolvimento de conceitos matemáticos, surge a partir de situações evidenciadas no processo de alfabetização: muitas crianças concluem os três primeiros anos do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas e sem alguns conhecimentos elementares em matemática, as atividades lúdicas estão cada vez mais esporádicas e há pouca possibilidade de registro e comunicação nas aulas de matemática.

Ao jogar a criança está imersa em plena atividade lúdica, que por si só traz possibilidades de trocas, interação e instrução.

No entanto, acredita-se que o professor pode potencializar seu desenvolvimento ao suscitar a produção de registro durante e após o jogo, como estratégia de metacognição, metajogo e metacomunicação. Numa escola excessivamente letrada, muito se valoriza o que está registrado no papel. No entanto, a comunicação matemática que emerge em situações de jogos pode acontecer de diferentes formas, até mesmo por meio das representações do próprio jogo. A noção de representação semiótica perpassa pelo tratamento e pela conversão como caminhos para a objetivação, ou tomada de consciência. E nesses caminhos é que se propõe analisar as facetas de uma alfabetização matemática, que tem uma linguagem específica e que necessita de ser lida, compreendida e registrada. Portanto, lanço como objetivo da pesquisa: analisar a produção de registros pelas crianças articulada à proposta de jogos, como instrumento de comunicação e desenvolvimento nas aulas de matemática.

3 Metodologia: A fim de investigar o problema que emerge do contexto da alfabetização, será realizado um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com três crianças, consideradas com dificuldades de aprendizagem, que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ceilândia, DF. Assumirá a particularidade de investigar a produção de registros como estratégia propulsora de comunicação e desenvolvimento nas aulas

de matemática. Para a coleta de dados será realizada uma observação participante, em que ocorrerá investigação dos contextos das crianças, gravações em áudio e vídeo, registros escritos produzidos pelas crianças, diário de campo (descritivo e interpretativo). Os dados coletados serão analisados a partir da análise de categorias definidas a posteriori de acordo com o método.

4 Conclusão: O projeto em construção exigiu, até então, muita leitura, estudo e foco. As diferentes vozes dos autores contribuíram para uma escrita coerente, pois trouxeram posições teóricas, éticas e ideológicas que transitaram com o meu modo de conceber o objeto em estudo. A pesquisa junto às crianças trará novas motivações para a construção desse trabalho, serão vivências ricas de possibilidades que ajudarão no aprofundamento teórico, bem como no amadurecimento profissional rumo à escrita da dissertação.

Palavras-chave: Jogo. Registro. Desenvolvimento. Matemática.

51 LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: 30 ANOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO DISTRITO FEDERAL

- Clara Rosa Cruz Gomes, Oficina Pedagógica de São Sebastião – SEEDF (clararosac@yahoo.com.br)
- Chistofersabino Leandro de Oliveira Sabino, Oficina Pedagógica de Samambaia – SEEDF (christofersabino@gmail.com)
- Thais Felizardo Rezende, Oficina Pedagógica de Ceilândia – SEEDF (thaisfelizardo@uol.com.br)
- Cristina Aparecida Leite, Oficina Pedagógica de Ceilândia – SEEDF (cristinaleite224@hotmail.com)
- Indiaras Santana Alves, Oficina Pedagógica de São Sebastião – SEEDF (indiaras1@gmail.com)
- Ivanise dos Reis Chagas, Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação – SEEDF (vanachagas@hotmail.com)

1 Introdução: O pôster *Ludicidade na Formação do Professor: 30 Anos das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF* tem como objetivo divulgar o trabalho das Oficinas Pedagógicas.

2 Histórico: Existentes desde 1986, as Oficinas Pedagógicas estão nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação- CRE/SEEDF, como espaços destinados à formação continuada dos profissionais da Educação. Despertam novo olhar para práticas pedagógicas; estimulam a troca de experiências entre professores de diferentes escolas e diferentes modalidades. Além disso, apoiam-se na pesquisa, no estudo, na reflexão da prática docente, na criação e no desenvolvimento de recursos lúdicos e posturas pedagógicas criativas, flexíveis e humanizadas, que possibilitam a produção de

materiais lúdico-pedagógicos como recursos didáticos que favorecem os processos de ensinar e aprender.

3 Funcionamento: O planejamento e a coordenação de suas atividades acontecem no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Eape em encontros com a presença dos docentes das 14 CREs, que fazem o levantamento das referências teóricas e alinham as formações ofertadas. Ministram, também, Oficinas Temática para demandas locais específicas.

4 Evento: Em 2016, ao completarem 30 anos, foi realizada, na Eape, uma pesquisa: *30 anos de ludicidade na Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal*. O grupo de pesquisa foi organizado em três momentos: fundamentação teórica com estudos em grupos, debates e palestrantes

convidados; pesquisa de campo, elaboração de artigo, memorial e catálogo de jogos; planejamento e organização do evento Oficinas Pedagógicas - 30 anos de ludicidade na Educação do Distrito Federal.

5 Cursos: Os cursos realizados pelas Oficinas Pedagógicas têm no referencial teórico autores como Celso Antunes (1999); Natalia Bernabeu (2012); Fabio Brotto (2013); Brougère (2002); Huizinga (1999); Kishimoto (1998); Luckesi (2014); Simão de Miranda (2014); Tania Ramos (2004); Clara Rosa (2012); Vigotski (2014).

6 Conclusão: A existência das Oficinas Pedagógicas é fruto de uma luta permanente de seus profissionais, cujas expectativas são: formação continuada de professores, tendo como base o constante aprofundamento teórico, criação de novas metodologias e construção de materiais lúdico-pedagógicos com atendimento a todas as etapas e modalidades; A manutenção de acervo histórico e lúdico-pedagógico, de uma ludoteca como espaço permanente de pesquisa e estudo e atendimento ao corpo docente de toda a Secretaria de Educação; divulgação de dados dos resultados e disponibilização da documentação.

Palavras-chave: Educação. Atividades lúdico-pedagógicas. Formação continuada de professor.

52 O PERCEBER DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NO BRINCAR: A BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZADO

- Vânia Warwar Archanjo Moreira, Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP (vw.archanjo@bol.com.br)
- Elcie A. Fortes Salzano Masini, Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP (delcie@uol.com.br)

1 Introdução: A brinquedoteca, um espaço lúdico de possíveis interações, tende a significar um brincar livre, espontâneo e interacional. A implicação educacional desta esfera possibilita a valorização da ludicidade, que sugere provocar reflexos nas necessidades afetivas da criança, perpassando pela formação escolar e identitária deste sujeito. Remetendo esta postura ao universo de crianças com baixa visão, neste estudo é salientado o perceber na brinquedoteca, um ambiente sugestivo para a recreação e que, quando sensorialmente explorada, tende a promover o aprendizado destas crianças em sua totalidade, inclusive (re) significando o seu corpo em uma experiência perceptiva.

2 Objetivo: O objetivo geral desta investigação está inclinado em perscrutar o perceber de crianças com baixa visão em uma brinquedoteca, um espaço lúdico de possível aprendizado. Além disso, visa registrar e elencar o uso das vias sensoriais exploradas e as experiências perceptivas deste público na prática do brincar neste contexto de plena imersão na ludicidade.

3 Metodologia: Este estudo qualitativo partiu da prática da observação em oficinas de brincadeiras, ofertadas em uma brinquedoteca escolar no segundo semestre de 2015. Foram

quatro encontros com quatro crianças, com duração média de sessenta minutos, na brinquedoteca de uma instituição de ensino particular no Rio de Janeiro. Estes participantes com baixa visão adquirida correspondiam a uma faixa etária de cinco a sete anos, com visão periférica e total acuidade de cores, sendo duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino. Todos foram submetidos a quatro oficinas recreativas, com brincadeiras que transitaram entre as de montagem, encaixe, casinha, bola, boneco (a) e com brinquedos de sons. As análises dos dados estiveram debruçadas no enredo da ludicidade e das contribuições da Fenomenologia da Percepção do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty.

4 Resultados: Enquanto resultados, vale destacar o brinquedo boneco (a) que apresentou grande incidência de exploração entre os participantes. Os jogos de encaixe também estiveram em evidência. Esta incidência pode ser justificada pelo fato dos brinquedos boneco (a) e jogos de encaixe representarem objetos de percepção mais provocativos dada a formatação e proximidade com a realidade destas crianças que não dispõem de uma visão regular. Ao tatear o boneco (a) as crianças podem sentir o perfil corporal do brinquedo, remetendo assim seu próprio corpo e/ou do

outro. Já os jogos de encaixe favorecem a dificuldade, a insistência, o erro e o acerto que naturalmente a criança sente ao encaixar uma peça em outra, o que denota a sensação de vitória ou derrota.

5 Conclusão: Foi notável que a brincadeira em um ambiente como uma brinquedoteca sugere a promoção de estímulos sensoriais para o público investigado, dinamizando um aprendizado pela ludicidade. Os brinquedos e brincadeiras se fizeram aliados na construção de conhecimentos construídos pelo perceber. Certos brinquedos foram capazes de enriquecer a aquisição de saberes e iluminar os anteriormente assimilados. Transpareceram a premissa de que a ludicidade pode ser um componente importante de desenvolvimento e interação de crianças com baixa visão. É possível então validar a percepção enquanto uma atitude, um comportamento a ser considerado de uma pessoa que não dispõe da visão. Sugere-se estimular este sujeito para a necessidade de imersão plena em suas atividades, internalizando sua postura de sujeito no mundo como corpo no mundo, totalmente disponível a tais experiências lúdicas de estar em contato com o seu derredor, significando-o do seu modo.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Perceber. Baixa visão. Ludicidade.

53 TECNOLOGIA E LUDICIDADE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

- Bruna de Oliveira Passos, Universidade de Brasília (bruoliveira.p@gmail.com)
- Ireuda da Costa Mourão, Universidade de Brasília (ireuda.mourao@hotmail.com)
- Thamara Lima Vieira Santos, Universidade de Brasília (thamara15lima@gmail.com)

Resumo: O presente estudo busca refletir sobre o uso de tecnologias e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem em uma escola de Ensino Fundamental, localizada no Distrito Federal, com base em uma proposta baseada na pedagogia histórico-crítica. A escolha da temática e do percurso metodológico foi feita a partir de uma experiência em sala de aula, na qual se observou o quão presente a tecnologia é na vida dos alunos e no meio escolar, por outro lado, a ludicidade não tem sido priorizada enquanto estratégia pedagógica. Os alunos demonstraram familiaridade com a tecnologia não só ao utilizar aparelhos e aplicativos, mas ao conversarem entre seus pares sobre como melhor utilizá-los em seu dia-a-dia. Ao mesmo tempo, observou-se que nos planos de ensino e de aula e na prática pedagógica o que se tem priorizado são estratégias de ensino e aprendizagem pouco interativas, como leitura de livros e atividades em folhas. A pesquisa se organiza em três etapas, a primeira constitui a revisão de literatura sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, o uso de tecnologias na escola e a ludicidade. Além disso, será feito um reconhecimento das tecnologias disponíveis na escola por meio da observação participante em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Complementarmente, serão feitas entrevistas com o gestor e com os professores. E, por fim, pretende-se realizar um plano de ação elaborado com base nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica,

descritos por João Luiz Gasparin (2012) em seu livro “Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica”. Este plano de ação utilizará a tecnologia e atividades lúdicas como recurso e estratégia pedagógica. Os passos são: o primeiro caracteriza-se por uma mobilização do professor e aluno para a construção do conhecimento escolar. O segundo passo é a problematização, na qual são selecionadas as principais questões que serão levantadas na prática social, cria-se aqui uma necessidade para que o estudante busque o conhecimento por meio de sua ação. O terceiro passo consiste na instrumentação, isto é, a apresentação do conhecimento pelo professor e a apropriação mental deste pelo estudante. O quarto passo, catarse, é o momento de síntese, os estudantes compartilham o que aprenderam até o momento. O quinto passo é o da aplicação, no qual é necessário voltar a prática social para transformar o meio em que vive. O avanço tecnológico proporcionou à sociedade da informação e comunicação conquistar sua hegemonia exigindo dos indivíduos novas maneiras de agir e viver. Assim, é necessário repensar os meios atuais de ensino, o papel da escola e o trabalho do professor ao utilizar a tecnologia e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Tecnologias em sala de aula. Ludicidade. Processos de ensino e aprendizagem.

54 CURSO: FORMAÇÃO DE FORMADORES – RODAS DE BRINCAR

- Cristina Aparecida Leite, Universidade de Brasília (cristinaleite224@hotmail.com)
- Luciana Hartmann, Universidade de Brasília (luhartm@yahoo.com.br)

1 Introdução: Esta investigação qualitativa *em andamento*, de caráter propositivo, surgiu da necessidade de se repensar o ato de brincar com o outro, por meio de atividades lúdico-corporais, como o brinquedo cantado, a dança, favorecendo o despertar dos sentidos, as reflexões e a conexão humana. Trata-se de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da primeira autora sob a orientação da segunda autora. Para tanto, foi estabelecida uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), sendo oferecido um curso de 60 horas para os formadores das Oficinas Pedagógicas do DF, no 1º semestre de 2016. Os dados foram coletados por meio de observação, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, memoriais e registros audiovisuais, os quais se encontram em processo de análise. A fundamentação teórica apresenta autores que versam sobre a ludicidade: Bernabeu; Goldstein (2012), Brougère (2010), Huizinga (2014), Kishimoto (1998), Luckesi (2014), Marques (2009), Miranda (2002), sobre os brinquedos cantados: Câmara Cascudo (2010), Jacqueline Heylen (1991), Loureiro; Tatit (2013), Ione Paiva (2003), experiência estética: Walter Benjamim (2002), Larrosa (2015), Maffesoli (1998), Vigotski (2003) e formação continuada: Paulo Freire (1996), dentre outros. A criação do curso pautou-se em algumas inquietações, como: com a expansão das tecnologias, em que as crianças

seguram nas mãos, em qualquer lugar e a qualquer momento, um aparelho tecnológico, onde fica o momento da troca com o outro? Do desenvolvimento psicomotor? Do pique-pega, da amarelinha, dos brinquedos cantados? Estariam estas brincadeiras desaparecendo dessa nova forma de organização social? Ainda refletindo sobre a atual realidade, percebemos que este mundo digital oferece à criança, na mais tenra idade, diversos estímulos sonoros, imagéticos e simbólicos. Em contrapartida, o que a escola tem buscado fazer para oferecer a estas crianças super estimuladas aulas mais atrativas e dinâmicas? Seria possível inserir atividades que pudessem enriquecer a prática em sala de aula, levando aos estudantes algo de experiência estética?

2 Objetivo: Contribuir para o professor refletir sobre o brincar, sensibilizando-o sobre a importância de sermos professores brincantes, além de ampliar seu repertório de brincadeiras corporais.

3 Metodologia: As ações elencadas durante a pesquisa tiveram na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) seu fundamento metodológico. Ressalte-se que a pesquisa se caracteriza por ter um caráter propositivo e pelo fato de ser um processo contínuo, de crescimento e ampliação, em que a circularidade presente remete ao fato de que as descobertas poderão ser complementadas, incrementadas ou mesmo refutadas no futuro. Foram 39 professores multiplicadores

participantes do curso, que já foi ministrado nas Oficinas Pedagógicas de Taguatinga, Paranoá, Samambaia, Brazlândia, Recanto das Emas no primeiro semestre de 2016, totalizando 226 professores-cursistas, com a projeção de 3.780 alunos sendo beneficiados indiretamente. No segundo semestre, o curso está sendo repassado nas Oficinas Pedagógicas de Brazlândia, Ceilândia, Núcleo Bandeirante, Plano Piloto e Recanto das Emas.

4 Conclusão: O curso passou a ser um espaço favorável à pesquisa de brincadeiras e às trocas entre os professores, o qual continua em expansão, já que foi oferecido para as catorze unidades das Oficinas Pedagógicas, multiplicadoras potenciais das ideias. Ao fim do curso, é solicitado um memorial em que os participantes avaliam-no e a sugestão mais recorrente é de que haja ampliação de sua carga horária, além de que o mesmo superou as expectativas, trazendo benefícios para além da esfera profissional, provocando mudanças, também, na vida pessoal dos professores-cursistas. Outro resultado perceptível é a inspiração que os professores multiplicadores das Oficinas têm em contagiar o outro por meio da alegria suscitada no curso. Como a previsão de conclusão da pesquisa será apenas ao fim do primeiro semestre do próximo ano, estes são os resultados parciais até o momento, pois conforme mencionado, os dados estão sendo analisados.

5 Referências:

- BERNABEU, N.; GOLDSTEIN, A. *A brincadeira como ferramenta pedagógica*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2014.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LOUREIRO, M.; TATIT, A. *Brincadeiras cantadas de lá e de cá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- LUCKESI, C. *Ludicidade e formação do educador*. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARQUES, I. *Corpos lúdicos, corpos que brincam e jogam*. In: RAUL, M. C. T. D. *O lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- MIRANDA, S. de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 21-34, jan./jun. 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, [1926], 2003.
- Palavras-chave:** Formação continuada. Oficinas Pedagógicas. Atividades lúdico-corporais.

OFICINAS - Resumos

OFICINAS DO PRIMEIRO TURNO – 08h15 às 10h00

55. Oficina de massinha de modelar: confecção e possibilidades pedagógicas

Bárbara Ghesti de Jesus

56. Vivência de jogos cooperativos para a educação infantil

Ana Brauna Souza Barroso

57. Jogos numéricos

Josinalva Estacio Menezes

58. Entre o jogo e o cômico

Elison Oliveira Franco

59. Iniciação ao xadrez

Antônio Villar Marques de Sá

60. Oficina rodas de brincar: uma visita à infância

Cristina Aparecida Leite

OFICINAS DO SEGUNDO TURNO – 10h15 às 12h00

61. Oficina feche a caixa

Alessandra Lisboa da Silva; Marcos Paulo Barbosa

62. Jogos de reflexão pura na educação infantil

Virgínia Perpetuo Guimarães Pin; Mônica Regina Colaço dos Santos

63. Brincadeiras de movimento na educação infantil

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

64. Robótica: o uso do Arduino como ferramenta pedagógica

*Cleia Alves Nogueira; Adriana Alves de Moura; Walder Antonio Teixeira;
Luiz Fellipe Ferreira Gomes Vieira*

65. Xadrez escolar (aperfeiçoamento)

Antônio Villar Marques de Sá

66. Geometria e arte: arte e geometria

Keila Cristina de Araújo Reis; Dayse do Prado Barros

OFICINAS DO PRIMEIRO TURNO – 08H15 ÀS 10H00

55 OFICINA DE MASSINHA DE MODELAR: CONFECÇÃO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

- Bárbara Ghesti de Jesus

Resumo

A massinha de modelar pode ser uma grande aliada na aprendizagem das crianças, possibilitando benefícios ao conhecimento, pois incentiva a criatividade, a socialização e a motricidade, requisito fundamental para alfabetização, uma vez que possibilita o refinamento da coordenação motora. O objetivo principal da oficina é demonstrar a perspectiva lúdica do trabalho com a massinha de modelar para além da recreação, percebendo que ela pode transitar no processo de aprendizagem desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental I.

Público-alvo: Professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, estudantes de pedagogia.

56 VIVÊNCIA DE JOGOS COOPERATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

- Ana Brauna Souza Barroso

Resumo

A oficina tem a finalidade de propiciar o conhecimento dos jogos cooperativos, sendo

apresentados seus princípios, características e tipos para entender sua relevância no trabalho de formação social dos sujeitos e no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Além disso, serão vivenciados quatro jogos cooperativos para estimular e exercitar a cooperação, a estima, a comunicação, a empatia entre os participantes para que motive as crianças a vivenciar novas experiências de jogar e os valores sociais.

Público-alvo: Professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, estudantes de Pedagogia e pesquisadores interessados na temática.

57 JOGOS NUMÉRICOS

- Josinalva Estacio Menezes

Resumo

A oficina é voltada para o ensino básico. O objetivo geral é aplicar alguns jogos numéricos ligados a operações com números inteiros. Os jogos são de dois ou mais jogadores, para fazer a marcação da jogada, o jogador necessita, antes, realizar corretamente, alguma operação matemática. Os jogos são: Trilha numérica, Escô, Cubra 12 e Cálculo Plus. As atividades vão incluir o desenvolvimento do jogo junto com as implicações pedagógicas.

Público-alvo: Todos os interessados no tema.

58 ENTRE O JOGO E O CÔMICO

- Elison Oliveira Franco

Resumo

Abobadamente abobados, nessa oficina, busco construir um espaço favorável à brincadeira e à produção do riso, sensibilizando os participantes para alguns elementos constitutivos da linguagem teatral. Para isso, estão todos convidados a participar, ludicamente, de alguns jogos teatrais, improvisações e múltiplos devaneios que nos motivará – ou não – a compreender os momentos cômicos intencionalmente produzidos e suas relações com o jogo. Essa oficina é uma forma de propor princípios e procedimentos para o processo de ensino-aprendizagem do teatro com alunos do ensino médio, considerando o modo pelo qual eles tendem a produzir conhecimento, ou seja, por meio da zombaria, do erro, do inusitado e da incerteza de conhecermos um pouco mais sem ao menos saber que conhecíamos.

Público-alvo: Professores e licenciandos.

59 INICIAÇÃO AO XADREZ

- Antônio Villar Marques de Sá

Resumo

Diversas iniciativas voltadas para o xadrez escolar vêm sendo desenvolvidas no cenário internacional. É possível destacar a decisão do Parlamento Europeu em favor da inclusão do xadrez na esfera educacional dos países que compõem a Comunidade. De fato, inúmeras pesquisas apontam que este jogo contribui para o fortalecimento de várias capacidades e habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, esta oficina visará ensinar as regras básicas do “jogo-ciência”: Tabuleiro (64 casas, 26 diagonais, oito colunas, oito linhas),

movimento das Peças (Rei, Dama, Torre, Bispo, Cavalo e Peão), Capturas, Promoções, Roques, Xeque e Xeque-Mate. Além de documentários (Xadrez Escolar, SEDF, 2004; Xadrez nas Escolas, MEC, 2004; Xadrez: o Jogo da Vida, ESPN, 2009), serão indicados livros e *sites* especializados. Uma cartilha será distribuída aos participantes, para facilitação do processo ensino-aprendizagem enxadrístico.

Público-alvo: Professores iniciantes no jogo de xadrez.

60 OFICINA RODAS DE BRINCAR: UMA VISITA À INFÂNCIA

- Cristina Aparecida Leite

Resumo

Você acredita que é possível uma escola mais cantada, mais dançada e mais “brincada”? Se sim, participe da Oficina Rodas de Brincar, em que refletiremos sobre o brincar na contemporaneidade, além de vivenciarmos atividades lúdico-corporais que podem enriquecer seu repertório de brincadeiras cantadas. Aguçando a memória dos participantes, vivenciaremos ainda cirandas, brinquedos cantados e percussão corporal em uma manhã de vivências lúdicas.

Público-alvo: Alunos de pedagogia e professores interessados, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, priorizando-se os professores de Arte, de Educação Física e de Música.

OFICINAS DO SEGUNDO TURNO – 10H15 ÀS 12H00

61 OFICINA FECHER A CAIXA

- Alessandra Lisboa da Silva
- Marcos Paulo Barbosa

Resumo

Feche a caixa é uma oficina que oferece uma interface lúdica a partir de um jogo, iniciando com noções básicas das operações de adição e subtração, podendo ser ampliado para o raciocínio combinatório, probabilidade, inequações e outros conteúdos recomendados a partir da criatividade dos educadores. Propomos a imersão dos participantes como jogadores na atividade Feche a Caixa, que pode ser confeccionado com papelão, fita ou cola, tesoura, lápis e dados. Após algumas rodadas, passaremos a discuti-lo e construiremos novas propostas para uso da atividade em sala de aula.

Público-alvo: Professores, estudantes e todos interessados no ensino da Matemática.

62 JOGOS DE REFLEXÃO PURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Virgínia Perpetuo Guimarães Pin
- Mônica Regina Colaço dos Santos

Resumo

A oficina tem por objetivo apresentar e trabalhar o conceito de Jogos de Reflexão Pura com os participantes, focando em como estes contribuem para o desenvolvimento

da aprendizagem. Após a exposição teórica, serão apresentadas cinco opções de Jogos de Reflexão Pura para trabalhar em sala de aula, explorando suas regras e orientando aos professores como confeccioná-los e desenvolvê-los em sala.

Público alvo: Professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

63 BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

Resumo

A oficina será um momento de vivência e reflexão sobre a importância da expressão corporal nas aulas de Educação Infantil. Apresentará brinquedos cantados, brincadeiras tradicionais, brincadeiras corporais com e sem palavras, com e sem instrumentos musicais, objetos e artefatos lúdicos e ainda jogos industrializados que permitem o uso do corpo. Terá o embasamento da teoria histórico-cultural e dialogará com o Currículo em Movimento e as discussões sobre a BNCC. Sugere-se que os inscritos usem roupas leves que favoreçam a expressão corporal e o brincar.

Público-alvo: Professores de educação infantil e estudantes de graduação em Pedagogia que tenham interesse na educação infantil.

64 ROBÓTICA: O USO DO ARDUINO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

- Cleia Alves Nogueira
- Adriana Alves de Moura
- Walder Antonio Teixeira
- Luiz Fellipe Ferreira Gomes Vieira

Resumo

O objetivo desta oficina é apresentar o conceito da ferramenta Arduino, compartilhar alguns exemplos de sua utilização e realizar, juntamente com os participantes, algumas montagens com *leds*, sensores, potenciômetros e outros. Com o Arduino, o aluno é capaz de controlar e interagir com objetos do mundo real, por meio de uma plataforma física de código aberto e um ambiente de programação que se apresenta muito intuitivo e lúdico, a quem se permite aprender.

Público-alvo: Todos os interessados em robótica educacional.

65 XADREZ ESCOLAR (APERFEIÇOAMENTO)

- Antônio Villar Marques de Sá

Resumo

É crescente a demanda por qualificação de professores em novas metodologias e tecnologias educacionais. Diversas iniciativas voltadas para o xadrez escolar vêm sendo implantadas no cenário internacional e nacional. Esta oficina visará contribuir para a atuação educacional por meio da utilização do xadrez. Reconhecidamente, esse jogo é considerado como uma ferramenta pedagógica de aplicação pluridisciplinar e interdisciplinar, em diversos contextos educacionais e sociocomunitários. Serão

apresentados materiais didáticos para apoio às atividades de ensino, relacionando-os com diversos aspectos, como inclusão social, lazer, competição, informática e outras disciplinas curriculares (por exemplo: história, geografia, matemática). Como fundamentação, serão relatadas pesquisas acerca do desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, emocionais e sociais (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=140&idCategoria=8>).

Público-alvo: Docentes familiarizados com as regras do jogo de xadrez.

66 GEOMETRIA E ARTE: ARTE E GEOMETRIA

- Keila Cristina de Araújo Reis
- Dayse do Prado Barros

Resumo

A geometria faz parte do cotidiano de todos nós. Porém ainda há, nos espaços escolares, a crença de que o trabalho com esse conteúdo relaciona-se apenas ao reconhecimento das formas geométricas. No entanto a geometria extrapola a sala de aula, presente em tudo o que é possível estabelecer conexões, inclusive na arte que, com sua ligação com a estética, tem uma estreita relação com a criatividade e com a ludicidade. Para tanto, lança-se a proposta de desenvolver conceitos geométricos à luz da arte e da energia lúdica encontrados na simetria, no tangran, nos mosaicos, nas mandalas, nos kirigamis, patchwoks e na releitura de obras de arte.

Público-alvo: Professores do ensino fundamental e estudantes de pedagogia.

Palestra

67 A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO E NAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

- Simão de Miranda, Professor Doutor, SEDF (simaodemiranda@gmail.com)

Resumo: Do nascimento à morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e torna-se o epicentro do desenvolvimento humano. De que formas a ludicidade pode ser utilizada como recurso concreto potencializador das aprendizagens e do desenvolvimento infantil? Como o brinquedo, a brincadeira e o jogo ativam as dimensões essenciais do desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital articulando-se com as aprendizagens? Esta é a linha desta divertida palestra.

Lançamento do Livro

68 LUDICIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO

No II Encontro de Aprendizagem Lúdica ocorreu o lançamento do último livro do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (Gepal), organizado por Antônio Villar Marques de Sá, Luiz Nolasco de Rezende Júnior e Simão de Miranda: *Ludicidade: desafios e perspectivas em educação*, Jundiaí: Paco Editorial, 2016, 260 p.

350

Sinopse:

A ludicidade e a cultura são importantes pontos entrelaçados no processo de formação e de aprendizagem. A obra *Ludicidade: Desafios e Perspectivas em Educação* desenvolvida pelo Grupo “Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto” da Universidade de Brasília têm como objetivo discutir a ludicidade aplicada à educação em suas mais diversas dimensões e estratégias didáticas criativas favorecedoras de aprendizagem, em interface com a educação contemporânea. Apresentando análises e reflexões, fundamentando-se em uma variedade de enfoques teórico-metodológicos e práticas educacionais, os autores propõem inovações pedagógicas destinadas ao enriquecimento curricular, formação de professores e atuação profissional, notadamente nos campos da Educação Matemática, do Ensino Especial, da Educação Enxadrística e da Criatividade.

Sumário:

- 1 A ludicidade como estratégia didática favorecedora de aprendizagens significativas e criativas;
- 2 Aprendizagem lúdica, transdisciplinaridade e pedagogia de projetos em ambiente socioeducativo de restrição de liberdade;
- 3 Atendimento pedagógico em brinquedotecas e classes hospitalares;
- 4 Jogo digital no contexto educacional: aportes para pessoas com deficiência visual;
- 5 A brincadeira na educação infantil segundo a perspectiva histórico-cultural;
- 6 Jogo de regra na aprendizagem matemática de crianças: da imprevisibilidade à apropriação pelo professor;
- 7 Resolução de problemas e atividades lúdicas contextualizadas no ensino médio: concepções do professor e seus estudantes;
- 8 Projeto “Matemática Todo Dia”: uma estratégia de aprendizagem lúdica e colaborativa;
- 9 Laboratório de ensino em licenciatura de matemática: relevância das práticas lúdicas.

Ludicidade

desafios e perspectivas em educação



Capítulo 1

A ludicidade como estratégias didáticas favorecedoras de aprendizagens significativas e criativas
Simão de Miranda

Capítulo 2

Aprendizagem lúdica, transdisciplinaridade e pedagogia de projetos em ambiente socioeducativo de restrição de liberdade
Luiz Nolasco de Rezende Júnior

Capítulo 3

Atendimento pedagógico em brinquedotecas e classes hospitalares
Mirelle Ribeiro Cardoso e Antônio Villar Marques de Sá

Capítulo 4

O jogo digital e a pessoa deficiente visual no contexto da educação
Wesley Pereira da Silva

Capítulo 5

A brincadeira na educação infantil segundo a perspectiva histórico-cultural
Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

Capítulo 6

Jogos de regras na aprendizagem matemática de crianças: da imprevisibilidade à apropriação pelo professor
Milene de Fátima Soares e Antônio Villar Marques de Sá

Capítulo 7

Resolução de problemas e atividades lúdicas contextualizadas no ensino médio: concepções do professor e seus estudantes
Maria Dalvirene Braga e Antônio Villar Marques de Sá

Capítulo 8

Projeto “Matemática Todo Dia”: uma estratégia pedagógica favorecedora da aprendizagem lúdica e colaborativa
Alessandra Lisboa da Silva e Marcos Paulo Barbosa

Capítulo 9

Laboratório de ensino na licenciatura de matemática: relevância das práticas lúdicas
Américo Junior Nunes da Silva e Antônio Villar Marques de Sá

Antônio Villar Marques de Sá
Luiz Nolasco de Rezende Júnior
Simão de Miranda
(organizadores)

ÍNDICE DE AUTORES

ALVES, Indira Santana	337	PASSOS, Bruna de Oliveira	341
ANDRADE, Aldaneí Menegaz de	50	PEREIRA, Karla Danielle Lima	288
ARAÚJO, Ivana Rocha Salignác de	234	PIMENTA, Fabrícia Faleiros	333
BARBOSA, Marcos Paulo	7, 132, 347	PIN, Virgínia Perpetuo Guimarães	186, 347
BARROS, Claudia de Brito	251	PINHEIRO, Viviany Lucas	294
BARROS, Dayse do Prado	224, 294, 348	PINHO, Diana Lucia Moura	229
BARROS, Edgar Sampaio de	246	REIS, Keila Cristina de Araújo	348, 335
BARROSO, Ana Brauna Souza	142, 345	RESENDE, Janaína Angélica da Silva	306
BORGES, Virgínia Honorato Buffman	44, 59, 206	RESENDE, Thais Felizardo	80, 337
BRITO, Sandro Francisco de	251	ROCHA, Rafaela Maria de Medeiros Fernandes	288
CARVALHO, Ana Carolina Sousa de	44	RODRIGUES, Anny Cristinne Silva	246
CARVALHO, Rosimeiry Aparecida	306	RODRIGUES, Maria Alexandra Militão	13, 35
CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira	118	SÁ, Antônio Villar Marques de	5, 25, 90, 186, 335, 346, 348
CHAGAS, Ivanise dos Reis	337	SABINO, Chistofer Leandro de Oliveira	337
COELHO, Cristina Madeira Massot	334	SANTOS, Ana Paula dos	168
COSTA, Ildenice Lima	142, 168	SANTOS, Beatriz Prado	306
CRUVINEL, Érika Barretto Fernandes	288	SANTOS, Helma Costa dos	267
DANTAS, Otilia M. A. N. A.	44, 59, 206, 262, 272, 311, 316	SANTOS, Magali Melo dos	279
FERREIRA, Eduardo Antonio	229	SANTOS, Mônica Regina Colaço dos	125, 347
FRANCO, Elison Oliveira	346	SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos	279, 288
FRANCO, Maira Vieira Amorim	44, 59, 206, 316	SANTOS, Thamara Lima Vieira	341
GERMANO, Monica Lucas	109	SARAIVA, Taires Sena	150
GOMES, Clara Rosa Cruz	65, 337	SILVA, Alessandra Lisboa da	7, 132, 243, 347
GONTIJO, Cleyton Hércules	142, 213	SILVA, Angélica Gisele Melo	311
HARTMANN, Luciana	342	SILVA, Débora Augusta da	279, 288
JESUS, Bárbara Ghesti de	345	SILVA, Elieth Berbi da	99
LEITE, Cristina Aparecida	257, 337, 342, 346	SILVA, Elisvânia Amaro da	118
LIRA, Aline Grippi	334	SILVA, Fabiana Barros de Araújo e	213
LOPES, Maria Juliana de Freitas Carvalho	168	SILVA, Gileade Cardoso	19, 326
MASINI, Elcie A. Fortes Salzano	339	SILVA, Kátia Oliveira da	196
MENDONÇA, Marlene Pereira do Nascimento	238	SILVA, Maristela Papa da	299
MENEZES, Josinalva Estacio	179, 345	SILVA, Paloma Pereira da	59
MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de	90, 347	SILVA, Wesley Pereira da	25
MIRANDA, Simão de	349	SILVEIRA, Mariana A. F. da	283
MOREIRA, Vânia Warwar Archanjo	339	SOARES, Huxienne Silva	19
MOURA, Adriana Alves de	348	SOARES, Milene de Fátima	159
MOURÃO, Ireuda da Costa	262, 341	SOUSA, Janaína Rolins de	262
MUNIZ, Cristiano Alberto	150	SOUSA, Tatiane Faria de	288
NEVES, Eurípedes Rodrigues das	320	SOUSA, Thais Quirino Pereira de	206
NOGUEIRA, Cleia Alves	348	SOUZA, José Nildo de	72
NORONHA, Lorena Aparecida Gonçalves de	229	TEIXEIRA, Walder Antonio	348
NUNES, Bárbara Mendes	159	TELES, Vanda Cristina de Souza	279
OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza	13, 35	VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes	118
OLIVEIRA, Mariana de Paula Ferreira de	272	VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz	109, 196, 234
		VIEIRA, Luan da Cruz	243
		VIEIRA, Luiz Fellipe Ferreira Gomes	348