



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/12/2024

DEZEMBRO DE 2024 V.6 N.12



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 12

Dezembro 2024

Publicação

Mensal (dezembro)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 12 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/12/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O PODER DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ADRIANA LUCIANA DE SOUZA	4
ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE DISLEXIA E MOVIMENTO OCULOMOTOR PARA A NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	
BRUNO ARRUDA FELIPE	15
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA	
INDIRA MARIA ALVES VICENTE.....	25
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA	
IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO	35
ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA ENSINAR HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
JOSIANE CARMO RODRIGUES	55
USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO	
LUCIANE PEREIRA DIAS.....	67
TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
LUCIMERE VIEIRA CAMPOS	79
UTILIZANDO SOTFWARES DE GEOMETRIA DINAMICA NA ESCOLA	
MARCOS PAULO MARTINS FERREIRA	92
AS RELAÇÕES ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO	
RAQUEL ALVES DE OLIVEIRA	128
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA	
SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA.....	137
A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
THAINA GOUVEIA DIAS.....	148
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ANDRÉA SIMONE FERREIRA LEITE	156
A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS	
ALESSANDRA LOPES FERREIRA VERDERAME .	165
A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA	
ÉRICA MARTINS DA SILVA	177
JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
CRISTINA DA SILVA FREITAS	184
DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO ENSINO LÚDICO NA ERA DIGITAL	
KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO	197
A BRINCADEIRA NO ENSINO DE ÉTICA E VALORES	
VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO	212
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II – UMA PROPOSTA PRÁTICA	
RAQUEL ANTONIA DOMINGOS MARTINS.....	223
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISCALCULIA	
SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA.....	229

O PODER DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA LUCIANA DE SOUZA

RESUMO:

O artigo discute a importância do papel do educador na promoção de atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras e no estabelecimento de um ambiente propício ao brincar. Por fim, o estudo enfatiza a relevância de integrar o lúdico de forma sistemática nos currículos escolares, a fim de proporcionar uma educação mais significativa e holística para as crianças. Estudos científicos têm demonstrado que a brincadeira promove a aprendizagem significativa e duradoura, pois permite que a criança experimente, teste hipóteses, resolva problemas, tome decisões e desenvolva a autonomia. Além disso, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da linguagem, da concentração, da memória e da autoestima. Neste contexto, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do brincar na educação e promovam espaços e momentos adequados para que as crianças possam explorar, experimentar e aprender através da brincadeira. A integração do brincar nas práticas educativas contribui para a formação de indivíduos mais criativos, críticos, autônomos e felizes. O trabalho irá abordar o papel do lúdico na educação infantil. Através de uma revisão da literatura, o estudo explora os benefícios do uso de atividades lúdicas no processo de aprendizagem das crianças, destacando como o brincar pode estimular diferentes áreas do desenvolvimento, como cognitiva, social, emocional e física.

Palavras-chave: Lúdico; Brincar; Ensinar; Aprender, Socializar.

INTRODUÇÃO

A eficiência da ludicidade como ferramenta pedagógica tem sido corroborada por diversos estudos e especialistas da área da educação. Pesquisadores concordam que a aprendizagem ativa, que combina elementos lúdicos, é mais eficaz do que métodos tradicionais e passivos de ensino. Através

da ludicidade, conceitos complexos podem ser transformados em atividades práticas e interativas que facilitam a compreensão e retenção do conhecimento.

No entanto, para que a ludicidade alcance seu máximo potencial na educação e no desenvolvimento infantil, é crucial que pais, educadores e cuidadores compreendam sua importância e saibam como implementá-la de maneira eficaz. Isso envolve criar ambientes ricos em estímulos lúdicos, oferecer uma variedade de materiais e recursos e, acima de tudo, valorizar o tempo de brincadeira. O espaço e o tempo para o brincar livre são componentes essenciais para que as crianças possam explorar, experimentar e aprender no seu próprio ritmo.

Explorando a importância cultural da ludicidade, vemos que muitas práticas tradicionais ao redor do mundo incorporam elementos lúdicos em sua educação infantil. Estas tradições reconhecem o valor do brincar não apenas como uma atividade recreativa, mas como um componente integral do crescimento e da aprendizagem. Estas práticas culturais podem fornecer insights valiosos para desenvolver abordagens contemporâneas que valorizem e implementem a ludicidade de formas diversificadas e inclusivas.

Em resumo, a ludicidade é uma dimensão vital do desenvolvimento infantil que abrange e enriquece todos os aspectos da formação da criança. Do desenvolvimento cognitivo ao emocional, do social ao físico, a atividade lúdica oferece uma variedade de benefícios que contribuem para o crescimento saudável e equilibrado das crianças. Em um mundo onde as pressões e as demandas sobre as crianças estão em constante aumento, enfatizar a importância da ludicidade pode oferecer um caminho para uma infância mais feliz, saudável e enriquecedora. Seria impossível imaginar uma infância completa e significativa sem o elemento essencial que é o brincar. Portanto, promover e valorizar a ludicidade é um investimento imprescindível no futuro das nossas crianças e, conseqüentemente, no futuro da nossa sociedade.

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas,

climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, buscaremos ampliar o entendimento sobre essa temática, destacando a importância de promover ambientes educativos que valorizem e incentivem a ludicidade como um instrumento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na infância. O poder do lúdico no processo de aprendizagem da criança é um tema de extrema relevância no contexto educacional atual. Compreender como as atividades lúdicas influenciam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças é fundamental para a promoção de um ensino eficaz e significativo. Diversos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância do brincar, do jogo e do lúdico como ferramentas potentes para o aprendizado infantil. Nesta introdução, exploraremos a fundo o impacto do lúdico no processo de aprender das crianças, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos pequenos e sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Serão abordados aspectos teóricos, práticos e empíricos que sustentam a tese de que o lúdico desempenha um papel fundamental na formação e no crescimento das crianças, influenciando positivamente em sua capacidade de compreensão, retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Na educação infantil, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Brincadeiras, jogos e atividades artísticas ajudam as crianças a explorarem o mundo ao seu redor, desenvolver a coordenação motora, a linguagem, a percepção visual e tátil, além de estimular a socialização e a autoestima.

Já no ensino fundamental, o lúdico pode ser utilizado para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante. Jogos educativos, brincadeiras em grupo, dramatizações e atividades artísticas podem ser incorporadas ao currículo para tornar as aulas mais atrativas e eficazes.

No ensino médio, o lúdico ainda é importante para manter os alunos motivados e engajados. Atividades que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, a cooperação e a resolução de problemas são essenciais para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, é importante destacar que o lúdico não se restringe apenas às

brincadeiras e jogos, mas também engloba atividades culturais, artísticas, esportivas e tecnológicas. Dessa forma, é possível oferecer uma educação mais completa e significativa, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, as etapas de ensino devem ser permeadas por atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a curiosidade e o prazer pelo aprendizado. Através do lúdico, é possível potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional.

O lúdico é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma mais natural e prazerosa. Ao longo das etapas de ensino, é importante proporcionar atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

A ludicidade desempenha um papel essencial e transformador na vida das crianças, influenciando diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Quando falamos de ludicidade, referimo-nos ao uso do jogo, brincadeiras e atividades lúdicas como ferramentas fundamentais na formação de crianças saudáveis e felizes. O conceito de ludicidade abrange uma ampla gama de experiências e interações, todas as quais possuem um impacto significativo no crescimento e desenvolvimento das crianças.

Primeiramente, é necessário entender que a brincadeira é uma forma natural e instintiva de aprendizado para a criança. Desde os primeiros meses de vida, os bebês começam a explorar o mundo ao seu redor por meio do brincar. Este processo de exploração é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sensorial. Por exemplo, quando uma criança manipula objetos, ela está desenvolvendo suas habilidades motoras finas e grossas, além de introduzir conceitos básicos de causa e efeito.

A educação lúdica não só estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também promove a criatividade e a imaginação. Jogos que envolvem criação, como desenhos, pintura ou construção com blocos, permitem que as crianças expressem suas ideias e emoções de maneiras únicas e inovadoras. Estas atividades oferecem uma saída para a criatividade e podem ser terapêuticas,

fornecendo um meio de comunicação para crianças que podem não ser capazes de se expressar verbalmente de forma eficaz.

Outra dimensão crucial da ludicidade é o desenvolvimento social e emocional. Brincar com outras crianças ajuda a desenvolver habilidades sociais importantes, como cooperação, negociação e resolução de conflitos. Através de jogos em grupo e brincadeiras de faz-de-conta, as crianças aprendem a compartilhar, a seguir regras e a trabalhar juntas para alcançar objetivos comuns. Estas experiências são fundamentais para a construção de relações saudáveis e para o entendimento das normas sociais.

Além disso, a ludicidade tem um papel vital na promoção da saúde psicológica e emocional. O brincar oferece às crianças um mecanismo para enfrentar e processar emoções e experiências difíceis. De fato, muitas formas de terapia infantil utilizam o jogo como um meio para ajudar crianças a expressarem suas emoções e lidarem com traumas ou estresses. Esta abordagem, conhecida como terapia lúdica, reconhece que a atividade lúdica pode ser uma maneira eficaz de se conectar com a criança em um nível emocional profundo.

É importante também considerar o impacto da ludicidade na motivação e no engajamento das crianças. Atividades lúdicas são inerentemente atraentes e proporcionam prazer. Quando as crianças estão engajadas em atividades que consideram divertidas e agradáveis, elas estão mais motivadas para aprender e explorar. Isso pode ser particularmente benéfico em contextos educacionais, onde a ludicidade pode ser integrada ao currículo para facilitar a aprendizagem de forma divertida e envolvente.

Além das dimensões cognitiva, social, emocional e motivacional, a ludicidade também contribui para o desenvolvimento físico das crianças. Atividades como correr, pular e jogar bola ajudam a desenvolver habilidades motoras grossas, enquanto trabalhos manuais, como desenhar ou montar quebra-cabeças, aprimoram as habilidades motoras finas. Estas atividades são não apenas essenciais para o desenvolvimento físico, mas também promovem a saúde geral das crianças, ajudando a prevenir sedentarismo e problemas relacionados, como a obesidade infantil.

A formação docente também deve englobar a reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, estimulando a autonomia e a criatividade dos alunos por meio de atividades lúdicas. Nesse sentido, é

fundamental que os professores compreendam a importância de proporcionar um ambiente educativo desafiador, dinâmico e motivador, onde o lúdico esteja presente como uma ferramenta didática essencial.

Os benefícios da ludicidade no processo educacional são inúmeros, pois as atividades lúdicas permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e prazerosa. Além disso, a ludicidade contribui para a construção do conhecimento de forma significativa, estimulando a curiosidade, a criatividade e o interesse dos alunos pelo aprendizado.

A respeito disso, Kishimoto (2010, p. 3) afirma que:

Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece.

Portanto, a formação docente e a ludicidade estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que a qualificação dos professores para utilizar práticas lúdicas de ensino é essencial para a promoção de uma educação de qualidade. A formação adequada dos professores para o uso da ludicidade no processo educacional é um investimento fundamental, capaz de transformar a prática pedagógica e promover uma educação mais eficaz e prazerosa para os alunos.

De acordo com Gandhy Piorski (s.d.):

Existem estudos que já mostram que as crianças que se relacionam com materiais naturais desenvolvem a sua formação sensorial, ampliam a capacidade de imaginar, aumentam a sensibilidade e a dimensão do universo natural e ambiental, aumentam a alteridade de perceber o outro.

A formação docente é um aspecto fundamental no processo educacional, pois é através dos professores que as crianças e jovens adquirem conhecimento e desenvolvem suas habilidades. Nesse sentido, a ludicidade se apresenta como uma importante ferramenta para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, estimulando a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que:

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

A ludicidade no processo educacional baseia-se na utilização de brincadeiras, jogos e atividades recreativas como estratégias pedagógicas para tornar o aprendizado mais significativo e cativante para os alunos. Dessa forma, a formação docente deve incluir a compreensão e a aplicação dessas técnicas lúdicas, a fim de promover um ensino mais eficaz e estimulante.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que: Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1):

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Para que os professores estejam aptos a incorporar a ludicidade em sua prática educativa, é essencial que eles recebam uma formação adequada, que os capacite a compreender os fundamentos e as vantagens do uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que os professores

conheçam e saibam utilizar diferentes recursos e ferramentas lúdicas em suas aulas, de modo a atender às necessidades e interesses dos alunos.

COMO APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO

Os professores também se beneficiam do ensino lúdico, pois conseguem tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. Além disso, essa abordagem possibilita a personalização do processo de ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Com a aprendizagem brincando, os professores têm a oportunidade de instigar a curiosidade dos alunos e promover a autonomia no aprendizado.

No entanto, é importante ressaltar que a aprendizagem lúdica deve ser planejada e organizada, de forma a garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Os jogos e atividades devem ser cuidadosamente escolhidos, levando em consideração o conteúdo a ser ensinado e as habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essa metodologia de forma eficaz, promovendo a reflexão e a aprendizagem significativa.

Sobre isso, Machado (1995, p. 37) afirma que:

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropela a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que ela quer aprender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao brincar como uma forma de desenvolvimento integral da criança e do adolescente. O artigo 16 do ECA estabelece que a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, respeitando sempre as condições adequadas à sua idade. Além disso, o ECA também determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito ao lazer, à cultura e à prática esportiva.

Aprender brincando na educação é uma abordagem inovadora e eficaz, que estimula o desenvolvimento integral dos alunos. Ao proporcionar experiências

de aprendizado mais prazerosas e significativas, essa metodologia contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e motivados. Portanto, é fundamental que os educadores estejam abertos a explorar novas formas de ensinar, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas e promover um ensino mais eficiente e envolvente.

Aprender de forma lúdica tem se mostrado uma estratégia eficaz na educação. Através de atividades e jogos divertidos, as crianças conseguem absorver conhecimento de forma mais eficaz e prazerosa. Neste texto, iremos explorar o conceito de aprender brincando na educação, apresentando diferentes abordagens e técnicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Além disso, iremos discutir os benefícios dessa metodologia, tanto para os alunos quanto para os professores.

Segundo Maluf (2009, p.44):

O brincar é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brincar o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Através do uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas, os alunos conseguem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma natural. Além disso, esse tipo de abordagem estimula a criatividade, a curiosidade e o interesse pelo aprendizado. Aprender brincando também proporciona um ambiente mais descontraído e colaborativo, onde os alunos se sentem mais motivados e engajados.

Existem diversas formas de aplicar a aprendizagem lúdica na educação, desde jogos de tabuleiro que abordam diferentes disciplinas, até atividades ao ar livre que estimulam a observação e a descoberta. Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada nesse processo, através de aplicativos e plataformas educacionais que oferecem experiências de aprendizado divertidas e interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, o lúdico desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Através de atividades lúdicas, as crianças e jovens têm a oportunidade de explorar o mundo

ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, desenvolver a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolver problemas e a habilidade de trabalhar em grupo.

Além disso, o lúdico também é uma ferramenta essencial para ajudar os estudantes a lidarem com a ansiedade, o estresse e as pressões do ambiente escolar. Ao proporcionar momentos de descontração e diversão, o lúdico contribui para a promoção do bem-estar emocional dos alunos, aumentando a sua motivação e interesse pelo processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos professores, o lúdico também desempenha um papel crucial na sua prática pedagógica. Através do uso de atividades lúdicas, os professores podem tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e envolventes, estimulando a participação ativa dos estudantes e facilitando a compreensão e assimilação dos conteúdos.

Além disso, o lúdico também pode ser uma importante ferramenta de formação para os professores, incentivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e estimulando a busca por estratégias inovadoras e criativas para o ensino.

Portanto, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do lúdico na sua prática e estejam dispostos a incorporar atividades lúdicas no seu cotidiano escolar. Através do lúdico, é possível transformar a experiência educativa em algo mais significativo, prazeroso e eficaz, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Em suma, o lúdico é um elemento essencial na vida dos professores e estudantes, e a aprendizagem brincando é um caminho poderoso para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Portanto, cabe aos educadores valorizarem e explorarem o potencial do lúdico na educação, a fim de promover uma experiência educativa mais rica, estimulante e transformadora para todos os envolvidos.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar a grande importância do lúdico na vida dos professores e estudantes, e como se aprende brincando. O lúdico, entendido como a inserção de elementos de diversão, jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, tem se mostrado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

_____. Brincar: prazer e aprendizado. p. 44. 7ª edição. Petrópolis. Vozes, 2009.

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: **Imprensa Oficial**, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília:

UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

KISHIMOTO, Tizuko M. Anais do I seminário nacional: **Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais** (2ª ed.). São Paulo. Loyola, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, **Moacir da**. **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) **ET al: As relações interpessoais na formação de professores**. 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE DISLEXIA E MOVIMENTO OCULOMOTOR PARA A NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

BRUNO ARRUDA FELIPE

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral comparar o resultado de duas pesquisas “artigos acadêmicos” que investigam a relação do movimento ocular na leitura de estudantes disléxicos e não disléxicos. Os objetivos específicos são: identificar semelhanças e diferenças nos dados sobre movimento ocular exposto na pesquisa acadêmica; comparar o desempenho leitor de estudantes disléxicos e não disléxicos; verificar a relação do movimento ocular e o desempenho na leitura e relacionar a importância do tema para o contexto da neuropsicopedagogia clínica. Embora não traduza a realidade, a partir do resultado também foi possível problematizar o objetivo geral da pesquisa que foi analisar estudos que abordam o movimento ocular na leitura e a relação entre ambos. Com isso, a dificuldade de aprendizagem não deve ser o impeditivo para o desenvolvimento de um estudante, mas o ponto de partida para a reflexão, eliminando diagnósticos deterministas de incapacidade ou debilidade.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia, dislexia, aprendizado

1. Introdução

A atuação do neuropsicopedagogo clínico fica delimitada com atendimentos neuropsicopedagógicos individualizados em “setting” adequado, como consultório particular, espaço de atendimento, posto de saúde, terceiro setor (SBNPp^[9]). Desse modo, a atividade do profissional no “setting” necessita de um constante processo reflexivo sobre a prática na análise dos dados colhidos durante as avaliações neuropsicopedagógicas. O código de ética técnico profissional da neuropsicopedagogia ressalta em seu artigo 18º que o neuropsicopedagogo:

atuará com suas responsabilidades, por meio do contínuo aprimoramento profissional, levando em consideração todos os avanços pertinentes à área nesta ciência, sejam estes: políticos, econômicos, sociais, tecnológicos ou científicos, contribuindo para o desenvolvimento da Neuropsicopedagogia e apoiando-se sempre em bases referenciais do campo da ciência de conhecimento e de prática, buscando instrumentos específicos de atuação com bases e validação técnico-científica, pedagógica e clínica. SBNPp^[9].

O presente artigo tem como objetivo geral comparar o resultado de duas pesquisas “artigos acadêmicos” que investigam a relação do movimento ocular na leitura de estudantes disléxicos e não disléxicos. Os objetivos específicos são: identificar semelhanças e diferenças nos dados sobre movimento ocular exposto na pesquisa acadêmica; comparar o desempenho leitor de estudantes disléxicos e não disléxicos; verificar a relação do movimento ocular e o desempenho na leitura e relacionar a importância do tema para o contexto da neuropsicopedagogia clínica.

Trazer para o estudo o levantamento das diferenças do movimento oculomotor entre pessoas não disléxicas e pessoas disléxicas contribui para novas pesquisas em busca de garantia do direito à educação “leitura e escrita”

para todos. Para realizar a comparação, análise e discussão dos dados, o projeto tem como referenciais Amaral^[1], Ferreira^[2]; Fonseca^[3]; Macedo, Lukasova, Capovilla, Capovilla & Schartzman^[4]; Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5]; Massi^[7]; Muszkat & Rizzutti^[8]; Stein^[10] e Valle & Valle^[12].

O direito à cidadania é garantido através também do domínio pleno da leitura e da escrita que começa nas etapas iniciais da educação básica na qual todo cidadão tem o direito à educação pública como dever do estado. Ler e escrever não se trata apenas de decodificar os sinais gráficos traduzindo-os em elementos fônicos, mas de romper barreiras que separam grande parte da população do acesso ao conhecimento científico e ampliar a visão de mundo possibilitando enxergar novos espaços para além da própria realidade. Diante disso, temos na etapa de alfabetização o principal compromisso com o direito à educação, pois é a base de fundamentação para prosseguir nos níveis subseqüentes da trajetória escolar com autonomia e equidade.

A garantia da alfabetização está, diretamente, relacionada ao princípio do artigo 3o da LDB o qual o ensino será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

O processo de aquisição da leitura é recente na história e, logo, a alfabetização é ainda mais recente. Segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4] “a alfabetização em massa nos países desenvolvidos não estava completamente estabelecida até a segunda metade do século XIX e, ainda hoje, uma parcela significativa da população mundial demonstra habilidades rudimentares de leitura.”.

Com o dever do estado na garantia à educação para todos, a escola pública passou a receber em seu espaço crianças das mais variadas realidades das quais precisaríamos realizar um levantamento de estudos a respeito dessa diversidade e seu impacto nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem para problematizar mais a questão e sair do senso comum. A partir da intensificação da escola para todos, dificuldades de aprendizagem, bem como transtornos, passaram a fazer parte da realidade dos profissionais da educação de maneira mais constante, provocando-os a repensar o modelo educacional e os métodos de ensino vigentes. Entre essas dificuldades, temos a dislexia que, “por definição, é um distúrbio do aprendizado que se manifesta inicialmente pela dificuldade em aprender a leitura e a escrita, com resultados abaixo do esperado em relação à escolarização e no nível de inteligência normal” (Valle & Valle^[12]).

A dislexia atinge até 17% da população mundial e, de acordo com o Instituto ABCD, cerca de 8 milhões de brasileiros têm a dislexia, representando quase 4% da população do nosso país. Embora esses números indiquem uma dimensão da realidade, ainda há uma falta de rigor explicativo que permeia a (in)definição da dislexia, a qual se mostra marcada historicamente por um equívoco conceitual (MASSI^[7]). Devido a isso, ocorre uma generalização a respeito da dislexia envolvendo toda e qualquer dificuldade de leitura e escrita sem levar em consideração os demais fatores envolvidos. Segundo Stein^[10], “a dislexia é realmente muito mais profunda do que isso, pensado como um distúrbio neurológico ‘síndrome’, envolve muito mais do que apenas ler.”.

Os primeiros casos que envolvem um diagnóstico de déficit de leitura ou escrita são oriundos da área médica datados a partir de 1896 como resultado de uma lesão cerebral. De acordo com Massi^[7], a mesma terminologia - dislexia - é usada pela literatura para diagnosticar sujeitos afásicos adultos, vítimas de

lesões cerebrais, e crianças que estão se apropriando da linguagem escrita. Trata-se de uma abordagem organicista. Diversos estudos seguem abordando a dislexia com diferentes vieses ora como fatores hereditários, ora como uma irregularidade no equilíbrio da química cerebral (MASSI^[7]). Contudo, nenhuma dessas teses foram conclusivas na definição dos casos de dislexia, pois, segundo Massi^[7], questões escolares são tratadas como de natureza orgânica - nesse caso, seriam por genes -, encobrendo diferenças humanas nos planos sociais e individuais.

Uma outra abordagem a respeito das dificuldades de aprendizagem da escrita é a perspectiva cognitivista ou instrumental. Segundo Massi^[7]:

nessa abordagem, deficiências cognitivas - decorrentes de disfunções cerebrais - seriam tomadas como causa da chamada dislexia e poderiam afetar diferentes processos de construção do objeto escrito, tais como: a percepção visual, a percepção auditiva, a memória e a estruturação espaço-temporal.

A abordagem cognitivista é incipiente e carece de maior investigação. As duas abordagens - organicista e cognitivista - têm como foco o sujeito e fatores intrínsecos a ele; patologizam questões referentes à apropriação da linguagem escrita e ocultam a própria criança, uma vez que desconsideram a sua história, o seu saber, o seu dizer (MASSI^[7]).

Podemos compreender, diante das pesquisas e das políticas públicas, que há um consenso, hoje, de que a dislexia trata-se de um transtorno da língua escrita que ocorre apesar de uma inteligência normal, descartando fatores como ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar considerada adequada e de oportunidades socioculturais suficientes (MASSI^[7]).

Descartando a ausência desses fatores, pesquisas têm sido realizadas a respeito do movimento dos olhos sobre o texto escrito e como isso interfere na compreensão do sentido real da informação. Ao aprender a ler, segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4], a criança aprende a associar uma forma ortográfica (sequência ordenada de grafemas) à sua forma fonológica; no entanto, a leitura não atinge seu objetivo sem que haja a compreensão.

Ainda segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4]:

Esses processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão. O leitor hábil não tem consciência, durante a leitura, de quais mecanismos utiliza neste processo, mas para que os textos sejam compreendidos são necessárias competências lexicais, além do domínio dos processos de análise sintática, de integração semântica, conhecimento de mundo e as experiências pessoais.

Diante disso, compreendemos que o ponto inicial de leitura do texto é o movimento dos olhos sobre a página para que ocorra o processamento leitor. Entende-se por processamento, de acordo com Muszkat e Rizzutti^[8], a transformação de informação, desde um estado inicial, passando por uma série de estágios, até um terminal. Os modelos de processamento de informação descrevem os processos perceptuais, cognitivos e motores, ocorrendo em estágios de entrada, armazenamento, recuperação, decodificação e saída (MUSZKAT e RIZZUTTI^[8]).

Segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4], dois tipos de modelos neuropsicológicos de leitura têm se destacado: o modelo de única rota e o modelo de duas rotas e, embora existam diferenças entre eles, ambos consideram que o reconhecimento visual das palavras tem papel importante na leitura hábil. Conforme explica Muszkat e Rizzutti^[8]:

O termo *rotas* refere-se aos diferentes caminhos realizados para a conversão grafêmico-fonêmica, desde a codificação até a emissão articulatória relacionada à leitura, portanto as rotas dispõem desde unidades de entrada ou decodificação até unidades de saída ou emissão.

Vale explicitar que a leitura não é um processo fluido e contínuo, mas realizada por uma série de movimentos “espasmos” nem sempre voluntários por parte do leitor. Segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4], os espasmos que movem os olhos para frente ou para trás durante a leitura são conhecidos como movimentos sacádicos e as pausas como fixações. Sendo as fixações breves períodos de tempo durante os quais o olho permanece examinando uma pequena área de estímulo e os movimentos sacádicos “sacadas” tratam-se do movimento que o olho executa para a área de fixação (Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4]). Segundo Fonseca^[3], leitores disléxicos, quando comparados a leitores sem dificuldade de leitura da mesma faixa etária, realizam fixações mais longas, sacadas mais curtas e mais revisitas a trechos já lidos.

O movimento dos olhos leva à palavra um ponto fixo, portanto, o olhar não “desliza” pelas frases e textos como se costuma imaginar, mas “salta” por eles (FONSECA^[3]). Antes de chegar ao ponto de fixação, o olho realiza uma pré leitura através da parafovea. Como nos apresenta Fonseca^[3], o campo visual pode ser dividido em três regiões: a fóvea, a parafovea e a periférica (perifóvea). Vejamos o modelo a seguir:

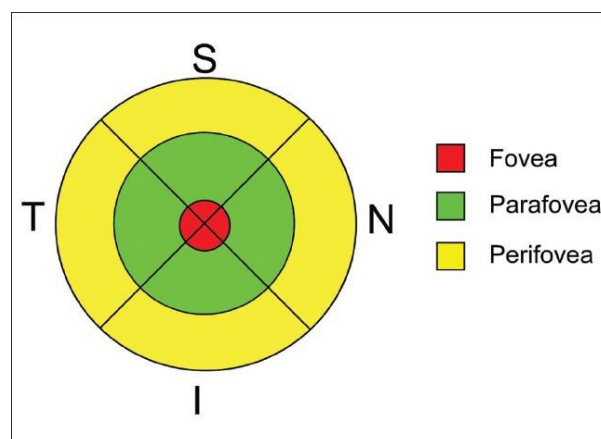


Figura 1. A figura mostra as regiões foveal, parafoveal e perifoveal. A fóvea está localizada a 1 mm de diâmetro do centro, enquanto as regiões parafoveal e perifoveal estão localizadas a 1-3 mm e 3-5 mm do centro, respectivamente. (TURNAN-VURAL, E.; UNLU, C.; ERDOGAN, G.; AYKUT, A.; BAYRAMLAR, H.; ATMACA, F.^[11])

Segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Shwartzman^[4]:

a maioria das palavras é fixada uma única vez, sendo que algumas delas apresentam mais de uma fixação enquanto outras são lidas sem que haja fixações. Antes que a imagem de uma palavra possa incidir diretamente sobre a fóvea, ela é geralmente processada na região perifoveal durante a fixação anterior.

Essa breve exposição a respeito do procedimento da leitura bem como dos termos utilizados serve para auxiliar na compreensão mais clara na análise dos dados obtidos dos dois artigos sobre leitores disléxicos e não disléxicos em “Resultados e discussão”. Antes, vamos conhecer “Materiais e métodos” do presente projeto de pesquisa.

2. Materiais e Métodos

2.1. Tipologia do Estudo

Para selecionar o material e o método que melhor suporte ofereceria à pesquisa, pautamo-nos em três certezas provisórias para serem respondidas ao longo do trabalho de pesquisa: primeira, o movimento ocular entre estudantes disléxicos e não disléxicos não difere um do outro; segundo, o movimento ocular não está ligado, diretamente, ao desempenho da leitura; e terceiro, os estudos a respeito da relação do movimento ocular e a leitura são muito recentes e pouco estudado no campo de pesquisa.

O presente estudo realizou-se com abordagem qualitativa através do método de pesquisa bibliográfica. A primeira etapa, revisão bibliográfica, é de suma importância para tomar como base estudos já publicados da teoria em análise. Trata-se do ponto de partida do trabalho científico que permite ao pesquisador conhecer sobre o assunto que já foi estudado. De acordo com Amaral^[1]:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Já para o levantamento de dados, utilizamos a abordagem qualitativa para posterior análise e descrição dos resultados obtidos. Marconi e Lakatos (2010) explicam:

a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

O resultado da abordagem qualitativa transforma-se em um discurso descritivo que visa analisar as informações obtidas na leitura bibliográfica. É claro que essa análise deve permanecer a mais objetiva possível. Segundo Ferreira^[2], “a diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas)”. Por se tratar de um debate

antigo nas ciências, acreditamos que uma não invalida a outra e ambas se convergem.

2.2. Procedimentos

No levantamento bibliográfico, partimos da problematização “Há diferença no movimento ocular durante o processo de leitura entre disléxicos e não disléxicos?” O procedimento de levantamento foi realizado através das páginas “Google Acadêmico” e “SciELO” no mês de novembro e o enunciado-chave da pesquisa foi: dislexia e movimento ocular. Foram identificados diversos estudos relacionados à dislexia, tais como: funções executivas, modelo da dupla rota, ortografia, leitura e escrita, entre outros. Decidimos pelos periódicos que traziam no título e no resumo o estudo da dislexia com base no movimento ocular. Entre os materiais pesquisados, temos três livros e sete artigos que dentre esses três são sobre metodologias de pesquisa.

Na sequência, foi realizada a leitura aprofundada dos materiais e a organização sistematizada dos assuntos em três grupos: primeiro, as diversas vertentes de percepção e conceito da dificuldade de aprendizagem “Dislexia”; segundo a relação do movimento ocular com o desempenho no processo de leitura; e terceiro, a diferença entre disléxicos e não disléxicos no desempenho do processo de leitura a partir de estudos a respeito do movimento ocular. Realizada essa divisão de organização, inicia-se o estudo das informações obtidas nos materiais.

Para o levantamento de dados, o instrumento utilizado para a coleta foi um questionário de respostas fechadas produzido em formulário online “Google Forms”. Foram elaboradas perguntas a partir de três eixos fruto do processo de pesquisa bibliográfica: trabalho, conhecimento e formação. Para cada eixo, duas perguntas complementares foram desenvolvidas que também se interligam às demais perguntas, tendo em vista que os eixos se relacionam.

Na sequência, seguimos com os resultados da coleta e a discussão sobre os dados obtidos que serão analisados com base na pesquisa bibliográfica.

3. Resultados e Discussão

As informações foram obtidas com base no resultado das pesquisas em Stein^[10] e Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5], recorrendo aos artigos de Macedo, Lukasova, Yokomizo, Ariento, Koakutu & Schwartzman^[4] e Fonseca^[3] para melhor entendimento. Tal recorrência se faz necessária tendo em vista que não foram encontradas muitas pesquisas sobre o tema em língua portuguesa, portanto, os dois artigos base para a análise estão escritos em língua inglesa, ou seja, os testes não foram realizados no português brasileiro. Essa questão não interfere, devido a hipótese da presente pesquisa é constatar se há diferença no movimento ocular durante a leitura de disléxicos e não disléxicos.

Como já explicado alguns termos na apresentação, buscamos identificar a diferença entre o tempo de leitura, a retenção entre as sacadas, a releitura da palavra e o movimento sacádico realizado para frente durante o processo de

leitura. Para visualizar o resultado e posterior discussão, apresentamos a seguinte tabela:

	Disléticos	Não disléticos
Tempo de leitura	>	<
Retenção entre as sacadas	>	<
Releitura da palavra	>	<
Movimento sacádico para frente	>	<

Tabela 1

Na tabela, utiliza-se o sinal “<” para maior e o sinal “>” para menor. Com isso, temos na primeira coluna à esquerda os pontos verificados no material de leitura já citados acima; na coluna do meio, o resultado que demonstra os leitores disléticos com o sinal “<” para todos os pontos; enquanto na última coluna à direita temos os leitores não disléticos sequenciados com o sinal “>”. Desse modo, os resultados obtidos indicam que os leitores disléticos apresentam tempo, retenção, leitura e movimento sacádico maiores em comparação aos não disléticos.

No material analisado, tudo é bem criterioso ao explicar os procedimentos. São explicitadas informações como o tamanho das palavras, a regularidade de uso ou não na língua em estudo; testes realizados para descartar problemas visuais ou neurológicos; também sobre antecedentes familiares com dificuldades de leitura; entre outras informações. Tudo isso é importante para que as diferenças entre os participantes sejam as menores possíveis, principalmente identificadas no teste.

Segundo Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5], a medida mais comum de desempenho de leitura é a velocidade, e leitores experientes podem atingir níveis de 200 palavras por minuto e pode aumentar durante a leitura silenciosa, enquanto os disléticos dificilmente ultrapassam 100, mesmo após anos de treinamento. No resultado da pesquisa, as diferenças de velocidade eram óbvias não apenas durante a leitura de texto, mas também durante a leitura de palavras isoladas (). Para termos uma base, o tempo total que os indivíduos disléticos usaram para ler trinta palavras variou de 50 a 122 segundos, enquanto nos controles (não disléticos) obteve-se uma variação de 40 a 50 segundos. O tempo de leitura, considerando o movimento ocular, é maior para o dislético.

Na sequência, destacamos a duração das fases de retenção oculomotora entre as sacadas. Vale lembrar que, segundo Macedo/Lukasova/Capovilla/Capovilla/Schwartzman^[4], os espasmos que movem os olhos para frente ou para trás durante a leitura são conhecidos como movimentos sacádicos e as pausas como fixações; então a retenção trata-se de um termo para especificar a fixação. Esse tempo cujo oculomotor fica retido entre uma sacada e outra é mais longo em disléticos do que em controles realizando uma tarefa de busca. Contudo, no próprio artigo são apresentadas outras pesquisas que apresentam resultados diferentes, necessitando, assim, de mais

pesquisas para validar essa diferença na retenção oculomotora entre as sacadas (Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5]).

No caso da releitura, ou seja, a estratégia de voltar para recomeçar no início ou perto do início da palavra teve uma incidência muito maior entre os disléxicos considerando que em sete de dez realizaram esse movimento e os outros três tendiam a gastar mais tempo fazendo muitas pequenas sacadas para frente (Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5]). Isso apresenta um número de 80% que voltaram para recomeçar uma tentativa de ler a palavra novamente. Essas retomadas são sacadas regressivas “regressões” que ocorrem para corrigir alguma falha no processamento de compreensão da leitura. De acordo com Macedo, Lukasova, Yokomizo, Ariento, Koakutu & Schwartzman^[4]:

Sua função é re-fixar a palavra a fim de uma nova inspeção, sendo que as sacadas curtas numa mesma palavra denotam um problema no posicionamento da fixação, enquanto as longas mostram dificuldade no processamento da palavra. As sacadas regressivas, maiores que dez letras, refletem a dificuldade que o leitor tem na compreensão do conteúdo.

Diante disso, relaciona-se o tempo longo de duração da leitura em relação às inúmeras sacadas regressivas que o leitor disléxico realiza para buscar garantir a compreensão da leitura.

Por último, temos os movimentos sacádicos para frente. Os testes levam em consideração o tamanho das palavras classificando-as como curtas (de 3 a 5 letras), médias (6 a 8 letras) e longas (de 10 a 14 letras) em estudo realizado com participantes brasileiros e vocabulário em língua portuguesa (Macedo, Lukasova, Yokomizo, Ariento, Koakutu & Schwartzman^[4]). Em relação à pesquisa analisada, o número de avanços “sacadas progressivas” para ler corretamente todas as 30 palavras do teste foi maior para os disléxicos. As diferenças foram testadas para cada comprimento de palavra e foram altamente significativas para todas as palavras de cinco ou mais letras (Mackeben, Klosinski, Reinhard, Durrwachter, Adler & Klosinski^[5]). Com base nessas informações, reconhece uma movimentação oculomotora pelo disléxico muito maior em comparação ao não disléxico podendo dificultar a compreensão da leitura desde as palavras e, conseqüentemente, o sentido global do texto.

A seguir serão feitas as conclusões reconhecidas a partir da leitura dos artigos e o que foi alcançado na proposta dos objetivos para o presente artigo.

4. Conclusões

Levando em consideração o recorte da pesquisa, as hipóteses levantadas pelo presente artigo foram respondidas, a saber que o movimento ocular entre disléxicos e não disléxicos difere um do outro, que o movimento ocular está ligado ao desempenho da leitura, pois se trata do primeiro momento do ato de ler “colocar os olhos sobre a palavra”, e que os estudos da relação do movimento ocular e a leitura são muitos recentes e pouco estudado na comparação de leitores disléxicos e não disléxicos em língua portuguesa. Isso revela a necessidade de mais pesquisas para evitar o uso de resultados em língua estrangeira base dos mesmos efeitos.

Assim como as hipóteses, os objetivos foram alcançados ao analisar artigos que tratam do desempenho de disléxicos e não disléxicos no processamento de leitura. Embora não traduza a realidade, a partir do resultado também foi possível problematizar o objetivo geral da pesquisa que foi analisar estudos que abordam o movimento ocular na leitura e a relação entre ambos. Logo, o artigo visa contribuir para o debate necessário em torno de pesquisas voltadas para essa comparação em estudos de língua portuguesa. Além desse debate, o resultado do material revela a necessidade de ampliar a captação dessas informações dentro das secretarias e, também, a nível federal.

O avanço da sociedade passa pela garantia de direitos e pelo reconhecimento potencial de cada cidadão, ou seja, a dificuldade de aprendizagem não deve ser o impeditivo para o desenvolvimento de um estudante, mas o ponto de partida para a reflexão, eliminando diagnósticos deterministas de incapacidade ou debilidade. Segundo Valle & Valle^[12], antes de considerarmos o indivíduo portador de Dislexia, é importante excluirmos outras alterações que possibilitem confusão no diagnóstico e possam atrapalhar uma melhor abordagem terapêutica^[5].

Nesse ponto, o artigo procura contribuir com a ciência e a sociedade no que tange à prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Massi^[7]:

os movimentos sociais surgidos em defesa dos disléxicos foram capazes, por um lado, de gerar Associações específicas para a defesa de seus direitos, tais como a Associação Brasileira de Dislexia, criada em 1983, e a Associação de Pais e Amigos dos Disléxicos (APAD), criada em 2004, e, por outro, foram capazes de manter e assegurar o estatuto de “doentes” para eles. A criação de leis para o atendimento do disléxico na área da educação especial (Lei 4.095/2008) acabou por legitimar o disléxico como portador de necessidades especiais, e continua influenciando estudos, pesquisas, bem como atividades profissionais envolvidas com essa temática em todo o nosso país, uma vez que o conceito divulgado na lei e por essas instituições é representativo da visão atual sobre o que tem sido entendido como dislexia.

Portanto, o presente artigo está sobre ombros de gigantes que têm se desdobrado nos estudos para reconhecer as dificuldades da leitura e garantir o direito à educação para todos. Há um longo caminho em aberto em direção ao aprofundamento da temática apresentada, buscando valorização da ciência, da pesquisa e da vida humana.

Referências

- [1] AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscano/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2022.
- [2] FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- [3] FONSECA, G.R. Modelos de controle de movimentos oculares durante a leitura, Linguística Rio, vol.3, n.1, maio de 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.linguisticario.lettras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/lr32_fonseca.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

- [4] MACEDO, E. C.; LUKASOVA, K.; YOKOMIZO, J. E.; ARIENTE, L. C.; KOAKUTU, J.; SCHARTZMAN, J. S. Processos perceptuais e cognitivos na leitura de palavras: propriedades dos movimentos oculares. *Psicol. Esc. Educ.* 11 (2) • Dez 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/8QCMt8tcH6vbbGzVPnDvVK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- [5] MACKEBEN, M.; KLOSINSKI, T. S.; REINHARD, J.; DURRWACHTER, U.; ADLER, M.; KLOSINSKI, G. Eye movement control during single-word reading in dyslexics. *J Vis.* 2004 May 14;4(5):388-402. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15330722/>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- [6] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [7] MASSI, G. A dislexia em questão. São Paulo: Plexus Editora, 2007.
- [8] MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. O professor e a dislexia. Coleção educação & saúde, v. 8 - São Paulo: Cortez, 2012.
- [9] SBNPp. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. RESOLUÇÃO SBNPp n°05 de 12 de abril de 2021. Disponível em: <http://chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2021.pdf> . Acesso em 20 fev. 2024.
- [10] STEIN, J. Dyslexia: the Role of vision and visual attention. *Curr Dev Disord Rep.* 2014; 1(4): 267–280. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4203994/>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- [11] TURNAN-VURAL, E.; UNLU, C.; ERDOGAN, G.; AYKUT, A.; BAYRAMLAR, H.; ATMACA, F. Evaluation of macular thickness change after inferior oblique muscle recession surgery. *Indian J Ophthalmol* 2014;62:715-8. Disponível em: <[file:///C:/Users/bruno/Downloads/evaluationofOCTafterIOSurgery%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bruno/Downloads/evaluationofOCTafterIOSurgery%20(1).pdf)>. Acesso em 05 set.. 2022
- [12] VALLE, E. L. R.; VALLE, M. R. Dislexia: compreensão do distúrbio de leitura e escrita. IN: VALLE, R. Neuropsicologia & aprendizagem, para viver melhor. Ribeirão Preta, SP: Tecmed, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

INDIRA MARIA ALVES VICENTE

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como as práticas pedagógicas docentes podem ser otimizadas para promover o ensino da leitura e escrita. Delimitaram-se como objetivos específicos: traçar a contextualização da alfabetização dentro do contexto histórico; refletir sobre a importância da leitura na visão de Paulo Freire; investigar como o ensino da leitura e escrita contribui para a formação de cidadãos ativos e engajados. Para chegar aos objetivos apresentados nesse estudo foram utilizados procedimentos metodológicos para se ter um melhor embasamento teórico e prático. O procedimento usado foi à pesquisa bibliográfica de natureza básica. Em se tratando da abordagem se trata de uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos da pesquisa esse estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva. Em suma, conclui-se os objetivos desse estudo foram logrados com êxito tendo em vista que a revisão bibliográfica mostrou que a alfabetização é a porta de entrada do aluno no mundo da compreensão do contexto vivido, porque quando se alia letramento e alfabetização, os sentidos de compreensão da criança são estimulados a criticidade de tudo que ele vier a ler. No entanto, o processo de alfabetização continua sendo uma das tarefas árduas. Para que se mude esse quadro educativo, se faz necessário que as escolas adotem métodos nada tradicionais, trazendo para a sala de aula a realidade que nos cerca, inovando assim suas aulas.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

A escola é vista como a segunda casa da criança. Neste sentido é interessante que esta segunda casa oportunize e adote em suas metodologias atividades que venham favorecer o processo de alfabetização e letramento dos seus alunos, bem como a aquisição de valores e autonomia de aprendizagem, visto, pois, que com a utilização desse método percebe-se que há uma ampliação do desenvolvimento cognitivo e motor da criança (TFOUNI et al., 2019).

Hoje um dos maiores desafios é como alfabetizar. O professor deve estar bem-

preparado para vencer tal desafio, ampliando sua prática, modificando a organização do trabalho pedagógico, se necessário. A alfabetização deve-se desenvolver por meio de um vínculo afetivo que possibilita ao educando trabalhar as diversas formas de aprendizagem. O processo de alfabetização pode ser considerado uma etapa importante e fundamental para a vida social e escolar do estudante, principalmente nas sociedades em que há uma valorização da língua na modalidade escrita (TEBALDI et al., 2022).

Nesse viés, o ensino da leitura e escrita desempenha um papel vital na construção de alicerces sólidos para o desenvolvimento educacional, intelectual e social de indivíduos em todas as fases da vida. Desde os primórdios da educação formal até os desafios contemporâneos, a habilidade de ler e escrever continua a ser a chave que abre as portas do conhecimento e da participação ativa na sociedade (PERES, 2022).

Considerando-se, pois, que o tema suscita diversas discussões, o presente estudo delimitou a responder a seguinte problemática de pesquisa: Como as práticas pedagógicas docentes podem ser otimizadas para promover o ensino da leitura e escrita?

Para tanto, com o exposto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como as práticas pedagógicas docentes podem ser otimizadas para promover o ensino da leitura e escrita. Delimitaram-se como objetivos específicos: traçar a contextualização da alfabetização dentro do contexto histórico; refletir sobre a importância da leitura na visão de Paulo Freire; investigar como o ensino da leitura e escrita contribui para a formação de cidadãos ativos e engajados.

Esse estudo se justifica na tentativa de contribuir para as reflexões no cenário atual a fim de conscientizar o professor alfabetizador da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais da leitura e escrita na sociedade em que vive, rompendo com paradigmas tradicionais e fazendo-o perceber que não basta alfabetizar. Ademais, destaca-se a importância de se discutir o tema, pois o mesmo é relevante para os educadores e para alunos, dando a eles uma oportunidade de vivenciar práticas sociais não somente na alfabetização, que se ocupa da aquisição da escrita, mas também no letramento que se preocupa com a função social do ler e do escrever. Para chegar aos objetivos apresentados nesse estudo foram utilizados

procedimentos metodológicos para se ter um melhor embasamento teórico e prático. O procedimento usado foi à pesquisa bibliográfica de natureza básica. Em se tratando da abordagem se trata de uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos da pesquisa esse estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva.

Visando atender ao objetivo desta pesquisa, este trabalho encontra-se estruturado em quatro tópicos, apresentados a seguir: O primeiro faz um breve apanhado sobre o assunto pesquisado, onde é apresentado o tema e problema da pesquisa, os objetivos a serem alcançados, bem como a justificativa para sua realização. No segundo, encontra-se o referencial teórico, o qual traz os principais conceitos voltados ao tema do trabalho. Por fim, no terceiro tópico são expostas as considerações finais e suas as recomendações com uma síntese das principais descobertas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é vista como uma etapa de grande importância e desafio para a educação. Devido a dificuldades de aprendizagem, evasão e altos índices de analfabetismo, ao longo da história, foram criadas políticas, programas e métodos para que as crianças possam passar por essa etapa com melhor desempenho (CECHINEL, 2019).

Segundo Ferreira (2020) tem-se constatado um problema de tamanha relevância social no sistema educacional brasileiro, ou seja, a lacuna no desempenho de alunos da escola pública no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora ainda seja atual, a discussão em torno dos métodos de alfabetização vem sendo propagada há muito tempo. A história da alfabetização, em nosso país, foi centrada na história dos métodos de alfabetização (TEBALDI et al., 2022). O enfrentamento entre métodos, que tencionaram efetivamente garantir aos educadores a inserção na cultura letrada e resultados eficientes, produziram um conjunto de teorizações a fim de investigar essa problemática (TEBALDI et al., 2022).

A fim de compreender esse processo em relação à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, Moratti (2016), divide esse período em quatro momentos cruciais, são eles: 1º) a metodização do ensino da leitura; 2º) a institucionalização do método analítico; 3º) a alfabetização sob medida; e, por fim, o 4º) alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Tem-se, em cada um desses momentos a instituição de uma nova prática referente ao ensino inicial da leitura e escrita (BORTOLINI, 2019).

No primeiro momento, a metodização do ensino da leitura é relatada o processo de alfabetização até o final do império, onde as “aulas régias” ofereciam condições precárias de funcionamento e o ensino dependia muito do empenho dos professores e dos alunos. Pelegrini (2017) explica que nesse primeiro momento, para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, era necessário que as crianças conhecessem primeiramente as unidades menores (letras) para depois aprenderem as unidades maiores (palavras, frases e textos). Dando continuidade, Moratti (2016) descreve que na primeira década republicana foi instituído o método analítico, que compreende o segundo momento, diferentemente dos métodos de marcha sintética, orientava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se analisar as partes que constituem as palavras. Ainda nesse momento, já no final da década de 20, o termo “alfabetização” passou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A partir da segunda metade da década de 1920, passa-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos, chamados de analítico - sintético, ou vice-versa. Esses métodos se estendem até aproximadamente o final da década de 1970, e marcam o terceiro momento (ANSILIERO; ROSA, 2014).

De acordo com Moratti (2016), o quarto momento inicia na década de 1980, em que foi introduzido, no Brasil, o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. O Construtivismo não se constitui como um método, mas sim

como uma desmetodização em que na verdade, propõe-se uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo com etapas sucessivas e hipotéticas. Assim o construtivismo é uma teoria que pode embasar e dar suporte a um método.

2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Vive-se na era da comunicação rápida, onde a profusão de imagens, de formas novas de organização de mensagens e de linguagens sintéticas, exige, cada vez mais do indivíduo, um vasto e pleno domínio das diferentes linguagens, da leitura e da escrita. Atualmente, a interação com diversas linguagens não é somente condição de comunicabilidade, mas também, a apropriação de conhecimentos, bem como, do desenvolvimento cognitivo (VELOSO; PAIVA, 2021).

Conforme as ideias de Tebaldi et al., (2022, p.31)

A criança, no movimento e no desejo de aprender (desejo que também é trabalhado), e instigada por intervenções das professoras e por atividades por elas propostas, é capaz de elaborar análises da língua, de forma também complexa, que a leva paulatinamente a compreender e a coordenar os vários aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, o professor é “peça” fundamental no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita pela criança. Deste modo, para que o educando compreenda o sistema de escrita alfabética, é importante que o docente desenvolva um trabalho em que se faça uso de vários recursos, entre eles podemos citar os textos literários (NISHIMORI, 2022).

Hoje em dia a questão que envolve a difícil alfabetização das crianças, é vista pelos especialistas da área como um dos assuntos mais angustiantes a ser encarado para poder promover a melhoria da educação, isto porque, certas deficiências em leitura, escrita, e operações matemáticas básicas, podem se estender e terminar se agravando ao longo da vida escolar da criança, trazendo dessa forma, maiores dificuldades, aumentando por sua vez no futuro, as taxas de repetência e evasão escolar (KRUG, 2017).

É certo que o problema envolvendo a alfabetização no Brasil, sempre foi visto como algo sem solução definitiva, muitas são as crianças que concluem a série

que se destina ao período de alfabetização sem se encontrarem completamente alfabetizadas. Sabemos que esse fato é muito preocupante, pois é um problema que acaba comprometendo seriamente a vida escolar desse aluno, e conseqüentemente o futuro de nosso país (TFOUNI et al., 2019).

2.3 ENSINAR A LER E ESCREVER: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

O ensino de ler e escrever é um pilar fundamental no desenvolvimento individual e na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Além de ser uma habilidade técnica, o domínio da leitura e escrita desempenha um papel crucial na formação cognitiva, emocional e social dos indivíduos (CARVALHO; BATISTA, 2017).

Ao aprender a ler, as pessoas têm acesso ao vasto conhecimento acumulado pela humanidade, permitindo-as explorar diferentes perspectivas, culturas e épocas. A leitura é, portanto, um caminho para a ampliação do horizonte intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico (TEBALDI et al., 2022).

A habilidade de escrever, por sua vez, não apenas permite a expressão de ideias, mas também contribui para o refinamento da capacidade de comunicação (MONTEIRO; SILVA, 2016). Nesse contexto, escrever é um meio de articular pensamentos de maneira organizada e coerente, possibilitando que as pessoas comuniquem eficazmente suas ideias e experiências. Esse processo de expressão escrita não apenas aprimora a comunicação, mas também promove a clareza de raciocínio e a organização das ideias (BITTENCOURT, 2018).

Além dos benefícios individuais, a importância do ensino de ler e escrever se estende para o âmbito social. Uma sociedade alfabetizada é capaz de participar ativamente do debate público, contribuir para o avanço cultural e científico, e envolver-se de maneira informada nas decisões políticas. A leitura e a escrita são ferramentas poderosas para o exercício da cidadania plena, capacitando os indivíduos a compreenderem, questionarem e moldarem ativamente o mundo ao seu redor (TEBALDI et al., 2022).

O ensino eficaz de ler e escrever não deve ser visto apenas como um requisito educacional, mas como um investimento no potencial humano e no progresso

social. Ele desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, na redução das disparidades educacionais e no empoderamento de comunidades (MARINHO; BELTRÃO, 2015). Diante do exposto, a importância de ensinar ler e escrever transcende as habilidades técnicas; é um meio de capacitar as gerações presentes e futuras a se engajarem plenamente na sociedade, contribuindo para um mundo mais educado, informado e conectado (COSSON, 2018).

Nesse contexto, o ensino de ler e escrever deve ser visto como um catalisador para a construção de sociedades mais equitativas e participativas. Uma população alfabetizada está capacitada a exercer plenamente sua cidadania, contribuindo para o desenvolvimento cultural, científico e político. O acesso à educação literária não apenas reduz as disparidades educacionais, mas também promove a inclusão social e a igualdade de oportunidades. (TEBALDI et al., 2022).

2.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA VISÃO DE PAULO FREIRE

A importância da leitura na formação cognitiva e emocional das crianças é um tema que ressoa profundamente com as ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Freire (2009) enfatizava a pedagogia da libertação, que valorizava a educação como um meio de empoderar indivíduos e transformar suas realidades. No contexto da leitura na infância, as ideias de Freire se alinham à concepção de que a leitura não é apenas um ato mecânico de decodificação de palavras, mas uma prática que engloba a compreensão crítica do mundo.

Na perspectiva freiriana, a leitura transcende a simples transmissão de informações. Ela se torna um ato de conscientização, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e de seu entorno. Ao explorar histórias e narrativas, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências, emoções e identidades. A leitura, então, não apenas contribui para a formação cognitiva, mas também se torna um veículo para a construção de significado e sentido no mundo das crianças (FREIRE, 2009).

A abordagem freiriana destaca a importância de uma educação que considere as vivências e realidades das crianças, conectando o processo de leitura ao seu contexto social e cultural. A leitura se torna uma ferramenta para a

conscientização social, permitindo que as crianças compreendam e questionem as dinâmicas presentes em suas vidas. Desse modo, a formação cognitiva não ocorre de maneira isolada, mas em conjunto com o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que as cerca (FREIRE, 2011).

Além disso, a dimensão emocional na visão de Freire não é negligenciada. A leitura, ao evocar sentimentos, empatia e imaginação, contribui para o desenvolvimento emocional saudável das crianças. Ela se torna uma ferramenta que não apenas enriquece o intelecto, mas também nutre o lado afetivo, permitindo que as crianças expressem e compreendam melhor suas próprias emoções e as dos outros. Portanto, na esteira das ideias de Paulo Freire, a leitura na formação cognitiva e emocional das crianças é mais do que um processo educacional; é uma prática libertadora que as capacita a compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor (FREIRE, 2011).

3 CONCLUSÃO

A alfabetização está sempre em evidência no ser humano; é um processo contínuo. Na busca incessante de perspectivas que possam contribuir para o eficiente desenvolvimento da prática educativa, esta pesquisa propôs-se a verificar como a ludicidade pode ajudar o processo de alfabetização e letramento infantil.

Em suma, conclui-se os objetivos desse estudo foram logrados com êxito tendo em vista que a revisão bibliográfica mostrou que a alfabetização é a porta de entrada do aluno no mundo da compreensão do contexto vivido, porque quando se alia letramento e alfabetização, os sentidos de compreensão da criança são estimulados a criticidade de tudo que ele vier a ler.

No entanto, o processo de alfabetização continua sendo uma das tarefas árduas. Para que se mude esse quadro educativo, se faz necessário que as escolas adotem métodos nada tradicionais, trazendo para a sala de aula a realidade que nos cerca, inovando assim suas aulas. Assim é possível que se forme cidadãos alfabetizados e letrados. Percebe-se também que a família é de fundamental importância para o processo educativo, sendo a mesma indispensável para a formação da base educativa da criança.

É preciso ter em mente que a alfabetização não pode e não deve ser responsabilidade exclusiva do professor alfabetizador, mas sim de toda a escola, inclusive do gestor escolar. Este deve ter o mínimo de conhecimento do processo de aquisição da escrita e da leitura para criar medidas administrativas, de planejamento e de organização da dinâmica pedagógica que possibilitem bons resultados.

A autora conclui esse estudo, esperando que possa servir com um princípio de entendimento e norte para aqueles que o lerem e que desejarem de verdade exercer uma prática docente libertadora, significativa e respeitosa dos direitos que toda criança tem de receber uma educação integral e que lhe traga proveito para toda sua vida.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSILIERO, Juliana Basso; ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 5, n. 2, 2014.

BITTENCOURT, A. D; et al. Jogo e educação: o que pensam os educadores? In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. V.20, n. 2018.

BORTOLINI, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, 2019.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz, BATISTA, Patrícia Barros Soares. Um olhar sobre a criança e seu direito ao acesso à linguagem escrita na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v.7, n.3. 2017.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019.

COSSON, Rildo. A Prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, v.26, n.3, 2018.

FERREIRA, Ingrid da Silva. **Alfabetização em questão**: um olhar sobre políticas de alfabetização no Brasil com ênfase nos documentos da Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019), 2020. 54 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância Do Ato De Ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, 2017.

MARINHO, T. C. S; BELTRÃO, L. M. F. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a formação continuada**. XI Museu Pedagógico. 14 a 16 de outubro de 2015.

MONTEIRO, Maria Cristina; SILVA, Giuly Biancato. Letramento literário: um desafio para o ensino de língua. **Educar em revista**, v. 4, n. 7, 2016.

MORATTI, Maria do Rosário. Os órfãos do construtivismo. **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 4,p.2267-2286, 2016.

NISHIMORI, V; et al. Alfabetização e letramento: possibilidades e perspectivas. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, v. 23, n. 1, 2022.

PELEGRINI, Denise. Alfabetização e cultura escrita. Nova Escola – **A revista do Professor**. V.21, n.3, 2017.

PERES, E. T. Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v.16, n.2, 2022.

SILVA, Claudionor. **A política nacional de alfabetização**: uma falácia discursiva. Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021.

TEBALDI, L. R., et al. Processo de alfabetização e letramento em crianças na fase pré-escolar, **Revista Brasileira de Educação** v.1, n.1, 2022.

TFOUNI, Leda; et al. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições**, v. 30, n.4, 2019.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n.7, 2021

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO

RESUMO

Na literatura, o termo psicopedagogia é usualmente tratado como sinônimo de outros, como: Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Para Barbosa (2016), isso ocorre porque, do ponto de vista da atuação profissional, o psicólogo escolar e o psicólogo educacional exercem papéis semelhantes.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Gonçalves (2017), há algumas décadas, profissionais de várias áreas do conhecimento começaram a se preocupar com a questão do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem; porém, os índices deste fracasso são altos e levam a sair em busca de novas alternativas para contornar essa situação que não é só escolar, familiar, mas também social.

De acordo com Santos (2008), a Psicopedagogia nasceu na Europa, no século XIX, com o objetivo de colaborar na busca de soluções para a difícil questão das dificuldades de aprendizagem. Os primeiros a pensarem no assunto foram os médicos, os filósofos e os educadores. Ainda segundo Santos, a Psicopedagogia está extremamente marcada pela literatura francesa, na qual se destacam: Françoise Dolto, Jacques Lacan, George Mauco, Maud Mannoni, Pierre Vayer e Janine Mery.

Dessa forma, a psicopedagogia surgiu da necessidade de soluções para a difícil questão de aprendizagem, mesmo identificando a tão complexa rede de fatores que interferem neste processo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o objeto de estudo da psicopedagogia é o sujeito em seu processo de aprendizagem, identificado como processo de construção do conhecimento. Ao se tornar um ser cognoscente (GONÇALVES, 2017).

Segundo Scoz (2011, p. 28), a psicopedagogia “estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e interagindo-os”.

De acordo com França (1999, p. 24), “O objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento”.

Já na opinião de França (1999, p. 12):

A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

Conforme Visca (2016), de início, a Psicopedagogia apenas serviu como auxiliar para a Medicina e a Psicologia, mas, com o tempo, constituiu-se como um conhecimento independente e complementar, munida de objeto de estudo – o processo de aprendizagem – e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Nos dias de hoje, a Psicopedagogia trabalha com um conceito de aprendizagem que afirma haver a participação de um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que influenciam no modo de relação do indivíduo com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (GONÇALVES, 2017).

A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem e busca melhor compreender como se dá o processo ensino aprendizagem. Para solucionar ou prevenir problemas de aprendizagem pode-se recorrer a psicopedagogia. Como prática clínica tem se interessado no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que apresentam essa construção. Como prática preventiva tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento impedindo que o problema de aprendizagem se instale (WEISS, 2000).

Assim, a intervenção psicopedagógica denota a necessidade de se

questionar crítica e amplamente a forma como vem sendo conduzido o processo de ensino aprendizagem (BOSSA, 2007).

De acordo com Weiss (2000), o psicopedagogo poderá atuar dentro de um trabalho clínico, que se ocupa da recuperação de crianças que não conseguem aprender, isto é, intervindo, tratando uma “enfermidade” cujo objetivo a ser alcançado é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade da criança vir a aprender em melhores condições.

“Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende” (BOSSA, 2007, p. 15). Segundo Barbosa (2016), também é necessário, que o psicopedagogo tenha consciência do que é ensinar e do que é aprender; como influenciam nos sistemas e métodos educativos; nos problemas estruturais que interferem no surgimento das dificuldades de aprendizagem e no processo escolar.

Conforme Fernández (1991), esse saber apenas é possível com uma formação que o guie sobre três pilares:

- 1) Prática clínica
- 2) Construção teórica
- 3) Tratamento psicopedagógico-didático

Dessa forma, as formas principais de atuação do psicopedagogo são duas: a clínica, orientada para a recuperação; e a Institucional, mais direcionada à prevenção. É importante salientar também o papel de pesquisador do Psicopedagogo, no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2016).

Consoante Santos (2008), o psicopedagogo institucional pode trabalhar prestando assessoria aos educadores e demais agentes da educação para que aprimorem a qualidade de sua atuação, por meio de questionamentos de temas pedagógicos e de novas alternativas de trabalho, tornando possível analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem, sempre ressaltando sempre a importância dos fatores cognitivos, orgânicos, afetivo-sociais e pedagógicos, na construção do conhecimento pelos indivíduos aprendentes. Além disso, institucionalmente, o psicopedagogo ainda tem a função de promover um clima de cooperação entre todos os

profissionais da unidade escolar, permitindo a participação dos mesmos na construção do Projeto Pedagógico, em discussões acerca de situações e casos especiais sucedidos com os alunos.

Santos (2008), ainda coloca que o psicopedagogo institucional também atende os alunos com problemas de aprendizagem já instalados (realizando atividades em grupos), bem como, na prevenção dos mesmos, com o objetivo de realizar um trabalho global junto aos alunos, desenvolvendo o raciocínio e resgatando a autoestima, visando despertar o prazer e a vontade de aprender.

Já o psicopedagogo clínico deve buscar mediante escuta sensível, determinar um diagnóstico que precisa ter como característica um caráter investigatório, interventivo e contínuo, com o intuito de mobilizar ações que levem hipóteses a respeito das possíveis causas que estão influenciando no processo de ensino aprendizagem (WEISS, 2000).

Segundo Weiss (2000), para tanto, o psicopedagogo clínico utiliza os seguintes instrumentos: entrevistas com a família, entrevistas com o indivíduo, contato com a escola e com outros profissionais que acrescentem informações ao diagnóstico e, finalizando, a devolutiva, onde o psicopedagogo irá fazer uma síntese do processo que foi desenvolvido durante o período terapêutico, apontando a necessidade de encaminhar ou não o aluno para um outro especialista.

Pode-se dizer que o estudo psicopedagógico alcança de forma plena seus objetivos quando amplia a compreensão acerca das características e necessidades de aprendizagem do aluno e, assim, torna possível que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Assim sendo, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa (BOSSA, 2007).

De acordo com Santos (2008), os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia, no Brasil, ocorreram no final dos anos 70 e foram planejados com o objetivo de complementar a formação dos psicólogos e de educadores que buscavam soluções para as dificuldades de aprendizagem.

Ainda segundo Santos (2008), o primeiro curso regular de Psicopedagogia foi criado em 1979, no Instituto Sedes Sapientiae, em São

Paulo, sendo uma iniciativa de Maria Alice Vassimon, pedagoga e psicodramatista, e da diretora do instituto, Madre Cristina Sodré Dória.

Conforme Rubinstein (1996), a nova abordagem desse curso pioneiro mostra a mudança no modo de conceber a questão do fracasso escolar e a busca pela identidade desse profissional brasileiro, que surge como reeducador e, ao longo do tempo, vai ampliando o seu compromisso e assume a responsabilidade com a redução dos problemas de aprendizagem nas escolas e, por consequência, com a diminuição dos altos índices de fracasso escolar.

Sendo a aprendizagem o objeto de estudo da psicopedagogia, no próximo item, analisa-se como se dá a construção da aprendizagem na visão psicopedagógica.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Conforme afirma Fernández (1991), para o profissional, o diagnóstico deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. Portanto, ele é a base que dará suporte ao psicopedagogo para que ele faça o encaminhamento adequado.

A partir do diagnóstico, o profissional pode investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas no decorrer do processo, valendo-se para tanto a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação continua durante todo o trabalho diagnóstico por meio de intervenções e da "...escuta psicopedagógica...", para que "...se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e orientam a intervenção" (BOSSA, 2007, p. 24).

Assim, o diagnóstico psicopedagógico procura identificar causas dos sintomas físicos e mentais que provocam determinada dificuldade de aprendizagem, com o intuito de indicar os respectivos tratamentos para ajustamento do paciente.

Na opinião de Glat (2017), o diagnóstico é tão importante quanto o tratamento, pois causa tamanha impressão no paciente e sua família que, em muitos casos, acredita-se que o ele teve uma melhora ou até mesmo piora somente com o diagnóstico. Portanto, é preciso fazer o diagnóstico com

muita cautela observando o comportamento e mudanças que pode acarretar no paciente.

Para ilustrar como o diagnóstico interfere na vida do sujeito e sua família, citaremos um exemplo de Weiss: uma paciente, uma adolescente de 18 anos cursando a 7ª série de escola especial, queixou-se à mãe que ela (Weiss) estava forçando-a a crescer. Ela conseguiu fazer a elaboração deste pensamento porque tinha medo de perder o papel na família da doente que necessitava de atenção exclusiva para ela. A família percebeu que isto realmente poderia acontecer e era isto também que sustentava seu casamento "já acabado". Concordou com a terapeuta em interromper o diagnóstico (WEISS, 2000, p. 33).

É o diagnóstico psicopedagógico que fornece ao profissional de psicopedagogia subsídios para investigar e constatar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo paciente, determinando assim, o tratamento a ser realizado com o mesmo. Sendo então, decisivo para o bom andamento e resultado do tratamento (SCOZ, 2011).

Conforme Gonçalves (2017), no diagnóstico psicopedagógico, o psicopedagogo busca não só compreender o *porquê* de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o *que* ele pode aprender e *como*.

Para um bom andamento do diagnóstico e tratamento, é preciso trabalhar em conjunto com outros profissionais, pais e professores. Ou seja, na composição do diagnóstico, o psicopedagogo considera os outros sistemas - escola, professor e família - que interferem positiva ou negativamente no processo de aprendizagem (GONÇALVES, 2017).

Em relação à escola, avalia-se a forma como está organizada, inclusive a sua estruturação hierárquica, sua orientação de trabalho, os conflitos internos e o seu projeto pedagógico.

De acordo com Gonçalves (2017):

Nos professores, observa-se:

- a forma de circulação do conhecimento utilizada;
- o comprometimento com o trabalho;
- o zelo pelo aluno e pela aprendizagem;

- as transferências realizadas durante a interação com cada estudante;
- o estímulo que é capaz de provocar ao apresentar seu saber;
- a formação que possui, que o habilitará a identificar as dificuldades escolares a partir da interpretação dos processos mentais que levaram o aluno a responder desta ou daquela forma;
- a conduta pedagógica - se respeita ou não o conhecimento trazido pelo aluno.
- As pontuações feitas na observação familiar são:
 - ✓ sua função social e as funções de cada elemento da família;
 - ✓ as formas de circulação do conhecimento;
 - ✓ as normas que a regulamentam;
 - ✓ as resistências;
 - ✓ a identidade dessa família (ideologias, crenças, etc.);
 - ✓ as expectativas e conflitos.

No entanto, a partir dos atendimentos, constata-se a necessidade de se realizar uma atuação preventiva junto às instituições escolares na busca da identificação precoce de um número maior de indivíduos com dificuldade de aprendizagem (GONÇALVES, 2017).

Na atuação institucional, junto com educadores, o psicopedagogo, através de discussões e atividades lúdicas, contribui para o esclarecimento das dificuldades escolares, que podem ser decorrentes da organização administrativa do sistema escolar e familiar, das relações truncadas entre professor e aluno, das exigências pedagógicas inadequadas, das expectativas familiares, das formas de circulação do conhecimento do professor e da família e das modalidades de aprendizagem que, segundo Alicia Fernandez, são passadas de pai para filho, determinando como serão as relações do sujeito aprendente com o saber, levando em consideração as crenças, os mitos, as mensagens repassadas na comunicação familiar (VISCA, 2016). O psicopedagogo poderá, também, auxiliar o professor a investir numa prática pedagógica que seja respaldada na visão psicopedagógica de educar. Consoante Gonçalves (2017), o diagnóstico psicopedagógico é feito através de uma concepção construtivista de pesquisa científica, onde a observação, anotação, elaboração de hipóteses, busca de

dados e retorno do diagnóstico, seguido de um trabalho voltado para os sintomas são sua base.

Através do encaminhamento feito geralmente pelas escolas, ocorre a entrevista com os pais, professores, aluno. Busca-se a causa do encaminhamento, observa-se o aluno através dos trabalhos na classe, suas reações no recreio, na sala de aula. Busca-se explorar ao máximo possível o universo desse aluno. Para uma devolutiva no diagnóstico. Havendo necessidade são feitas as devidas adequações curriculares e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. O diagnóstico tem início no primeiro contato com os pais. E, o fim do tratamento ocorre quando a criança alcança a autonomia.

A falta de recursos, a privação cultural, um ambiente pobre em estímulos necessários ao desenvolvimento intelectual, uma pedagogia incorreta usada para este aluno, implicam em uma necessidade de reeducação por parte do psicopedagogo, visto que o tratamento psicopedagógico tem um objetivo a ser alcançado, a eliminação de um sintoma. Assim, a relação psicopedagogo-paciente é medida por atividades bem definidas, para logo depois dedicar-se a afiançar os recursos cognitivos (PAIN, 1992, p.77).

Essas situações e muitas outras, onde a queixa se refere a uma mesma problemática (impossibilidade de ler e escrever), demandam formas de intervenção distintas; porém, é a partir do sintoma que o psicopedagogo vai pensar as formas e possibilidades de tratamento psicopedagógico, a definição do universo da relação clínica - e que, portanto, engloba elementos como tempo, lugar, frequência, duração, material de trabalho e estabelecimento das atividades, nessa modalidade de tratamento tem como objetivo, sempre solucionar os problemas de aprendizagem, motivo do encaminhamento, é importante que o profissional possa apontar, ou seja, assinalar a criança o seu desejo de ser acompanhada na tarefa e que possa oferecer condições para que possa descobrir o prazer em trabalhar sozinha, inaugurando uma nova modalidade de relação. Sabemos que a modalidade de relação do sujeito é definida nas relações parentais, sendo com esse matiz de relacionamento que criança se insere no contexto da aprendizagem escolar. Se acostumada a vivenciar situações de menos valia na relação familiar, a criança vai procurar se colocar em situações que lhe reforcem a

crença na sua incapacidade, não se trata de uma concepção inocente dos problemas de aprendizagem, que isente os demais envolvidos (Estado, escola, professor) das suas responsabilidades frente ao fracasso escolar no Brasil. *“Trata-se de não negar as crianças que, por circunstâncias particulares, necessitem de um atendimento específico para recuperar o curso normal da sua aprendizagem, pois assim as estaríamos discriminando”* (BOSSA, 2007, p.108- 9).

O diagnóstico requer estudo sistematizado do sujeito, com uso ou não de instrumentos específicos, além disso, consiste numa série de inferências que precisam ser cuidadosamente formuladas. Tais inferências estão condicionadas à forma pela qual o profissional organiza e estrutura esse processo.

No modelo psicopedagógico, segundo Glat (2017), o diagnóstico pode ser direcionado para detectar o quociente de inteligência, nível do pensamento conceitual, repertório comportamental, ou ainda, investigar as funções psicológicas superiores; memória, inteligência, atenção, discriminação auditiva e visual, etc., ou ainda descrever os comportamentos observáveis, de acordo com os aportes teóricos adotados.

A psicopedagogia tem ocupado um espaço significativo tanto no processo de diagnóstico, como também na intervenção educativa. Na abordagem de Pain (1992) e Fernández (1991), o processo de diagnóstico psicopedagógico é um exame clínico, realizado a partir de uma queixa sobre algum problema que esteja afetando a aprendizagem do aluno. O profissional precisa identificar os indicadores que expressam o sintoma, enquadrando-o em determinada categoria psicológica. São considerados indicadores: inverter, omitir, substituir letras e sílabas na leitura e na escrita.

Souza (2006), trabalhando dentro de um enfoque psicanalítico, defende a ideia que para o diagnóstico dos problemas de aprendizagem é necessário que sejam investigados os fatores orgânicos, maturativos-evolutivos, emocionais e socioculturais.

Conforme Gonçalves (2017), para o diagnóstico é imprescindível a reconstrução de cada estágio de desenvolvimento para entender o desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da

experiência humana. Tal apropriação consiste em reconstruir o “real” através das operações mentais interiores. As funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades, pois, as mesmas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação, para outras tarefas ou situações.

Segundo Scoz (2011), de maneira geral, o diagnóstico psicopedagógico é composto de vários momentos, tais como:

- 1º. Queixa
- 2º. Entrevista (estabelecimento de vínculo)
- 3º. Anamnese
- 4º. Sessões lúdicas na aprendizagem (testes)
- 5º. Diagnóstico
- 6º. Devolutiva aos pais
- 7º. Tratamento
- 8º. Prognóstico

Os testes Projetivos e Psicométricos devem ser analisados levando-se em conta a anamnese.

A anamnese é um dos pontos principais de um bom diagnóstico. Ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente. A visão familiar da história de vida do paciente traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento (VISCA, 2016).

O objetivo é colher dados significativos sobre a história de vida do paciente e da análise de seu conteúdo obtemos dados para o levantamento de hipóteses sobre a possível etiologia do caso (VISCA, 2016).

O uso de testes e provas no diagnóstico psicopedagógico representa um recurso, e devem ser selecionados de acordo com a necessidade surgida em função de hipóteses levantadas na sessão familiar, nas atividades lúdicas, etc., quando alguns aspectos não ficam claros e exigem um aprofundamento. De acordo com Scoz (2011), os testes podem ser:

Testes Projetivos: Hora do Jogo Psicopedagógico, Teste da Família,

Família Cinética, Par Educativo, e os Testes Psicométricos: Testes Piagetianos, Teste de Bender e a Sondagem da Escrita.

Entretanto, para Gonçalves (2017), o sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação. É necessário que todo o foco da análise não fique restrito ao paciente, mas estenda-se às suas relações, aos seus grupos de pertinência, à instituição escolar.

O problema de aprendizagem está de algum modo embutido na queixa. Por essa razão, não se pode apenas diagnosticar o sujeito isolado, no tempo e no espaço, é preciso integrar todos os aspectos na unidade funcional do paciente, pois fazem parte do seu imaginário, do seu modo de se relacionar com os objetivos e situações de aprendizagem (GONÇALVES, 2017).

Na opinião de Bueno (2010), a maior qualidade e validade do diagnóstico dependerá da relação estabelecida terapeuta-paciente: de confiabilidade, respeito e engajamento. A relação de confiança estabelecida cria condições para o início de qualquer atendimento posterior. Por essa razão é que durante o estágio temos um número limitado de horas de atendimento, para não aprofundar em demasia a relação t e r a p e u t a -paciente e de repente cortá-la, frustrando as expectativas do paciente ao encaminhá-lo para outro profissional.

A relação terapeuta-paciente nasce de maneira aberta, relaxada, acolhedora, com que nos dirigimos ao paciente, também na linguagem que usamos, o mais possível próxima deles, conta também a liberdade de ação que proporcionamos no consultório, para que o paciente não se sinta exigido ou policiado, como às vezes acontece na escola e na família (BUENO, 2010).

O diagnóstico baseia-se no inter-relacionamento dinâmico e de condutas interdependentes entre o terapeuta e o paciente. É fundamental que se leve em consideração a inevitabilidade do aparecimento de fenômenos de transferência (o paciente traz para as sessões seus sentimentos, atitudes e condutas inconscientes para com o terapeuta que vão representar modelos de conduta estabelecidos em outros contextos, basicamente o familiar) e

contra-transferência (condutas inconscientes que aparecem no terapeuta, emergindo das inter-relações com o paciente), entre terapeuta, paciente e família, e se esses mecanismos não forem bem conduzidos poderão comprometer o diagnóstico (VISCA, 2016).

Então, pode-se concluir que o diagnóstico psicopedagógico é essencial para o psicopedagogo, pois é a base que dá suporte para que ele faça o encaminhamento necessário. É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. É a partir dele que vem o tratamento e o bem ou mal-sucedido resultado.

Porém, nem sempre é fácil determinar o sentido do problema, considerando a multiplicidade de aspectos pertencentes a cada situação do processo de diagnóstico e os referenciais teóricos que apoiam a prática do psicopedagogo.

Na realidade, um diagnóstico não pode ser fechado e esquecido. Ele é a linha mestra que nos impulsiona a escolher opções a serem tomadas para iniciar o tratamento psicopedagógico, podendo ser reavaliado durante o processo.

Conforme Gonçalves (2017), para que o diagnóstico seja realmente eficaz, é necessário um trabalho em conjunto com a família e a escola, oferecendo um olhar diferenciado ao aluno, bem como, para com seu desempenho, potencialidades e dificuldades, buscando entender melhor a criança que apresenta dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para com maior eficiência articular, redirecionar e sanar suas dificuldades.

Acredito que dentro desse trabalho de parceria, o empenho da escola, dos pais, assim como do psicopedagogo será, melhor, compreendido pelas crianças e/ou jovens e os levará à um melhor posicionamento na escola, família e na sociedade.

Sendo assim, o diagnóstico psicopedagógico é de fundamental importância para o psicopedagogo, pois ele define o problema, sugerindo o tratamento e comprometendo a conclusão do caso a ser estudado.

Acreditar que a dificuldade de aprendizagem é responsabilidade

exclusiva do aluno, ou da família, ou somente da escola é, no mínimo, uma atitude ingênua perante a grandiosidade que é a complexidade do aprender. Procurar e achar um corpo que assuma a culpa do fracasso escolar dá-nos a sensação de que está tudo resolvido. A atitude do não aprender traz em si o subtexto da denúncia de que algo deverá ser feito. E este feito não poderá jamais ser a duas mãos (SCOZ, 2011).

Nesta perspectiva, a Psicopedagogia contribui significativamente com todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, pois exerce seu trabalho de forma multidisciplinar, numa visão sistêmica. Por isso, a proposta exposta neste artigo reforça o pensamento de que devemos exercer uma prática docente em parceria, em equipe, onde todos deverão voltar seu “olhar” e sua “escuta” para o sujeito da aprendizagem. Não há como refletirmos sobre nosso trabalho e buscarmos continuamente agregar valores a nossa formação, ressignificarmos os conteúdos e adotarmos novas posturas avaliativas, se não conhecermos o ser que estamos educando e a grande responsabilidade que é a de participarmos da sua formação.

Ao realizarmos nossa atuação docente elaborando vínculos afetivos com este ser que aprende, mesmo que não deseje aprender naquele momento, por alguma circunstância, certamente estaremos fazendo a parte que nos cabe: prepará-lo para operar autonomamente seu futuro usando sua cabeça para pensar em alternativas viáveis para os problemas da sua sociedade, seu coração para sentir as exigências e apelos sociais e suas mãos para agir em prol do bem comum. Afinal, é para isso que serve a educação.

O TRABALHO COM O PSICODRAMA E EXPRESSÕES CORPORAIS

Moreno em seu livro “Psicodrama” (1997), afirma que todos vivenciamos diferentes fases do nosso desenvolvimento. É importante vivenciarmos esses papéis para que possamos aprender a nos identificar com o outro. O ato de desempenhar vários papéis, além de propiciar várias aprendizagens, transmite também significados sociais, pois quando eu me

coloco no lugar do outro aprendo as diferentes formas de pensar e agir do outro.

Para a educação infantil, o psicodrama é de muita importância, pois busca o desenvolvimento autônomo e grupal, buscando compreender a criança como um todo, visando contribuir para a formação de seres espontâneos e criativos, buscando despertar a curiosidade. Nesse sentido a brincadeira de faz-de-conta fornece à criança a condição de ter um compromisso entre a liberdade e a restrição, atuando no papel do outro, considerar suas opiniões, sentimentos e sem medo de punição severa, podendo reduzir o medo e a ansiedade em certas situações produzidas na vida real (MORENO, 1997, p. 54).

O Psicodrama explora a dinâmica psíquica do sujeito, geralmente através de pequenos grupos e de técnicas dramáticas. O sujeito não só põe em ação faculdades mentais mais também aproxima-se, afasta-se de outras pessoas, grita, chora, ri. O objetivo é que reviva nesse espaço reduzido do “cenário” psicodramático suas formas característica de vincular-se com os demais, estruturando as cenas que lembra ou fantasia (MORENO, 1997, p. 55).

O grande ácido que digere essa comida é a imaginação. O conhecimento integra-se muito facilmente quando associado à imagem. É como se estivéssemos vendo o que foi dito. Registramos mais a situações vividas do que simplesmente lidas (TIBA, 1997, p. 90).

Tudo que está associado à imagem torna-se muito mais fácil de ser assimilado e integrado ao conhecimento. Através da imagem, podemos tornar concreto o que era abstrato. O psicodrama permite essa possibilidade, pois neste espaço pode-se usar a imaginação para encenar o que se lembra ou o que se fantasia, possibilitando vir à tona as situações vividas que antes estavam registradas no inconsciente e que causa algum tipo de frustração, tristeza ou dor.

O jogo de papéis, a transferência simbólica dos objetos e situações, que ocorrem naturalmente na brincadeira de faz-de-conta é que podem ser desenvolvidas e ampliadas no Psicodrama, exerce relevantes funções no desenvolvimento infantil (GONÇALVES, 1998, p. 18).

A autora afirma que a brincadeira de faz-de-conta, quando desenvolvida no espaço psicodramático, exerce uma função muito importante no desenvolvimento infantil. Concordo plenamente com ela, pois na brincadeira de faz-de-conta tem a possibilidade de vivenciar vários papéis como: líder, como pai, como mãe ou qualquer outro papel e pode expressar vários tipos de “colocar para fora” o que pode estar lhe causando algum tipo de conflito, perturbação ou ansiedade.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança põe em prática o exercício de imaginar, pois no ato de brincar a criança imagina, cria imagens para situações que ela vivencia ou vivenciou (GONÇALVES, 2017).

Segundo Gonçalves (2017), o grupo de brinquedos é comandado por um líder, cuja característica geralmente será o mais velho, ou mais corajoso, conforme a atividade desenvolvida. O líder poderá trocar de papel passando a liderança para o amiguinho, dando a outra criança a oportunidade de escolher outro líder ou ser escolhido para papel de líder.

O grupo de brinquedo tem papel muito importante no desenvolvimento da criança, porque propicia o desmame psíquico, pois a criança percebe um novo modo de valorizar as coisas, aprende a assumir papéis diferentes conforme a situação em que se encontra. O grupo de brinquedo também é importante, pois ajuda a criança a perceber papéis sociais que representa. No mundo da criança tudo é contato pessoal. É muito difícil penetrar no campo de suas experiências qualquer coisa que não interesse ao seu meio familiar e aos amiguinhos. O mundo da criança é um mundo de pessoas e de interesses pessoais. O mundo da criança não é um mundo de leis e de fatos e sim feito de simpatia e afeição. Dessa forma o grupo de brinquedos é importante também para ajudar a criança a perceber os papéis sociais que representa e a desempenhar o papel do outro. O que a mãe transmite ao filho não é somente uma série de atitudes, mas sim um padrão de conduta, que pode ser designado como “papel de mãe”. A criança aprende não só a tomar atitudes específicas, mas a assumir seus respectivos papéis. Nesse contexto o brinquedo representa uma parte muito importante para esse aprendizado (GONÇALVES, 2017).

Quem de nós não vivenciou na infância brincadeiras como: de casinha, assumindo nessa brincadeira ora o papel de pai, ora o papel de mãe, de irmão mais velho, o bebê, de policial e bandido, de cowboy e índio, de escolinha: professor, aluno, diretor, de paciente e médico?

Segundo a psicopedagogia, esse tipo de brincadeira é de muita importância, não só pelos papéis que a criança desempenha, mas ensina a criança a desempenhar qualquer papel. Ela é desenvolvida na sala de Ludoterapia da clínica. No mundo dos brinquedos, no mundo de faz-de-conta da criança é possível criar um espaço psicodramático, pois através da imaginação, do brincar, a criança

aprende a assumir diferentes papéis, conforme o desenvolvimento da brincadeira. No espaço psicodramático, a criança pode brincar, usar a imaginação, podendo expressar sentimentos de raiva, ódio, tristeza, amor, etc; possibilitando à criança uma libertação de sentimentos que possam estar lhe causando algum tipo de angústia, ansiedade ou frustração sem medo de sofrer punições ou fortes censuras (MORENO, 1997).

O psicopedagogo deve usar a brincadeira de faz-de-conta dentro do espaço psicodramático, como um auxílio a mais que possibilite à criança expor seus conflitos inconscientes, que de alguma forma estão impedindo sua aprendizagem, possibilitando a ela o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e espontaneidade (GONÇALVES, 20170).

O caráter científico e objetivo da psicopedagogia não impede a flexibilidade de sua ação, a criatividade, a promoção de motivação e utilização de estímulos evidenciados em circunstâncias diversas, como diversos são os problemas que demandam solução assumindo nuances diferentes em outras épocas e lugares.

As circunstâncias de realização da tarefa educativa mudam com tal rapidez, que conceitos se vão sucedendo e se tornando arcaicos.

Em consequência, a psicopedagogia deve ser fértil em criatividade, promovendo a célebre adequação da teoria à prática, antes que os matizes dos equacionamentos percam a atualidade e adquiram matizes diversos, redundando, assim, em aspectos contraproducentes aos fins propostos (VISCA, 2016).

O Psicopedagogo trabalha com jogos, escrita, expressão corporal, tentando entender tanto a parte do processo cognitivo da aprendizagem quanto a possibilidade de essa criança poder expressar sua afetividade e poder mostrar sua vontade de aprender durante esse trabalho psicopedagógico, seja na escola ou na clínica.

Assim sendo, o psicopedagogo deve fazer uso das expressões corporais em diversas atividades como: psicodrama, dança, jogos, brincadeiras, entre outros, como fortes aliados e ferramentas de trabalho utilizadas tanto na prevenção dos distúrbios de aprendizagem, como no tratamento dos mesmos, para obter resultados mais positivos.

Todo o conjunto se orienta no sentido da conquista de uma educação

cada dia melhor, que sirva para formar homens novos, com uma compreensão mais viva de seu próprio destino e com capacidade suficiente para transformação em agentes do progresso para a sociedade em que vivem.

CONCLUSÃO

As formas de manifestação do movimento não são separadas do corpo; então, cabe a nós, educadores e psicopedagogos, pensar sobre como entendemos o corpo. Como estimular, conhecer e respeitar esses corpos – como uma unidade física, intelectual e emocional – é o que precisamos ser capazes de fazer, tal é o nosso trabalho de profissionais da educação.

Porém, a educação é falha com o corpo. Pelo fato de não serem suficientemente estimulados, muitos jovens e mesmo adultos não percebem o quanto é importante a expressão e a consciência do movimento para o bem-estar. Nem mesmo aprendem a desenvolver a apreciação estética, apresentam falta de coordenação motora entre braços e pernas, não têm uma postura saudável, não sabem por vezes distinguir direita e esquerda, têm falta de equilíbrio, entre outros problemas.

A concepção que devemos ter das manifestações de movimento a partir do corpo é de que elas compreendem todos os tipos de movimentos físicos, emocionais e intelectuais. Trabalhando com nossos alunos e pacientes com essa consciência da dimensão maior dos componentes do movimento, poderemos lhes oferecer maior vocabulário corporal e estimularmos sua criatividade. Assim, conseqüentemente, eles terão um leque maior de recursos para promoverem a expressividade de si mesmos e do que aprendem na escola e em seus universos culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **Os equívocos sobre o psicopedagogo**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 28 nov. 2016.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 4ª ed.

Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.

BARROS, D. R.; NEDIALCOVA, G. T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 2001.

BÉZIERS, M. M.; PIRET, S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. Tradução de Ângela Santos. Revisão técnica de Lúcia Campello Hahn. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

BUENO, M. J. **Psicomotricidade, Teoria & Prática: estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas**. São Paulo: Lovise, 2010.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Motricidade: Revendo Essa Antiga Parceria.

Cad. Pesq. São Paulo, n.87, p.58-61, nov. 1993.

CORRÊA, L. F.; MELO, C. M. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Psicomotricidade/644359.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Luzatto, 1999.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr, 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a13Favero03.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1987.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- _____. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1991.
- GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico**. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças**. Uma psicoterapia possível. São Paulo: Ágora, 1998.
- GONÇALVES, J. E. **A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico**. Disponível em <<http://www.aprender-ai.com>>. Acesso em 09 fev. 2017.
- KURTZ, R.; PRESTERA, H. **O corpo revela** – um guia para a leitura corporal. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1989.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAPIERRE, A. **A reeducação Física**. 6ª ed. São Paulo: Manole, 1982.
- LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Traduzido por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 5ª ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOFIEGO, J. L. **Disgrafia: Avaliação Fonoaudiológica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
- LOURENÇO, C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dificuldades-De-Aprendizagem-e-Psicomotricidade/99724.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT06112013151052.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. São Paulo: Vozes, 2002.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed., Porto Alegre, 1992.

PENTEADO, R. **Os Benefícios da Dança para a Coordenação Motora**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Os-Beneficios-Da-Dan%C3%A7a-Para-a/56481.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.

RUBINSTEIN, E. **A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, A. S. et al. **O lúdico e a Psicopedagogia**. Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2006.

TIBA, I. **Disciplina – Limite na medida certa**. 26ª ed. São Paulo: Gente, 1997.

TOZZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. **Educação com arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

TRONCOSO-GUERRERO, P. V. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. São Paulo – Faculdade de Educação, 2002.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal – a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 1986.

VISCA, J. **Os caminhos da psicopedagogia no 3º milênio**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 22 nov. 2016.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA ENSINAR HISTÓRIA E GEOGRAFIA

JOSIANE CARMO RODRIGUES

Resumo

Este artigo aborda a importância das estratégias lúdicas no ensino de história e geografia, destacando como jogos, simulações e atividades interativas podem transformar o aprendizado em um processo mais dinâmico e significativo. Com a crescente demanda por metodologias que promovam o engajamento dos alunos, a educação lúdica se apresenta como uma solução inovadora, permitindo que os estudantes construam conhecimento de maneira crítica e contextualizada. A pesquisa discute ainda a integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de interação e aprendizado. O objetivo é analisar o impacto dessas abordagens na formação de cidadãos críticos e reflexivos, prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: estratégias lúdicas, ensino de história, ensino de geografia, educação crítica, tecnologia educacional.

Introdução

A introdução de um estudo sobre estratégias lúdicas para o ensino de história e geografia deve estabelecer a relevância do lúdico no contexto educacional contemporâneo, destacando a transformação das metodologias tradicionais em busca de um aprendizado mais significativo e envolvente. Nos últimos anos, a educação tem buscado novas formas de cativar a atenção dos alunos e promover a construção de conhecimento de maneira mais interativa e dinâmica. Nesse sentido, as atividades lúdicas emergem como uma abordagem inovadora que não apenas visa entreter, mas também facilitar a assimilação de conteúdos complexos e a formação de habilidades críticas e reflexivas. Os jogos, simulações e outras práticas interativas têm demonstrado potencial

para engajar os alunos em discussões mais profundas sobre os temas históricos e geográficos, promovendo uma compreensão contextualizada e crítica. O ensino tradicional, muitas vezes centrado na memorização de datas e eventos, pode ser enriquecido por experiências que estimulem a reflexão, a análise e a conexão entre o passado e o presente. Ao utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, educadores são capazes de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem ativo, onde os alunos se tornam protagonistas de sua própria educação.

Além disso, a contextualização do ensino de história e geografia é fundamental para que os alunos possam perceber a relevância dos conteúdos abordados. Quando as aulas são estruturadas de forma a integrar experiências práticas e interativas, os estudantes se sentem mais motivados e preparados para analisar a realidade em que vivem. Essa abordagem não apenas melhora a retenção de informações, mas também desenvolve competências socioemocionais e habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a empatia, o trabalho em equipe e a capacidade de resolução de problemas. O avanço da tecnologia também proporciona novas possibilidades para a implementação de práticas lúdicas no ensino, expandindo as fronteiras do aprendizado para além das paredes da sala de aula. Ferramentas digitais e jogos educativos online oferecem uma forma inovadora de explorar conceitos geográficos e históricos, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de maneira autônoma e criativa. Essa combinação de lúdico e tecnologia não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para um mundo cada vez mais digital e interconectado. Portanto, a investigação sobre estratégias lúdicas para o ensino de história e geografia é de suma importância, pois reflete a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas que também forme cidadãos críticos e participativos. Ao integrar o lúdico nas práticas pedagógicas, os educadores podem cultivar um ambiente onde a curiosidade e a criatividade dos alunos sejam estimuladas, promovendo um aprendizado que se estenda além do currículo e impacte a vida dos estudantes de maneira significativa. Assim, a proposta deste estudo é explorar e analisar como as atividades lúdicas podem contribuir para um ensino mais eficaz, relevante e conectivo, preparando os

alunos para os desafios do futuro e para uma atuação consciente e responsável na sociedade.

Jogos de tabuleiro históricos e educativos

Os jogos de tabuleiro têm desempenhado um papel significativo na cultura humana, não apenas como formas de entretenimento, mas também como instrumentos educativos e históricos que refletem a sociedade em diferentes períodos. Desde a Antiguidade, jogos como o Senet, jogado no Egito antigo, e o Go, que tem suas origens na China, têm sido utilizados como meios de socialização, raciocínio estratégico e aprendizado sobre táticas e decisões (Parker, 2003). O Senet, por exemplo, não só entretinha como também tinha conotações espirituais e religiosas, com muitos acreditando que a vitória no jogo poderia influenciar a vida após a morte. Essa interação entre jogo e cultura é uma característica que perdura até os dias de hoje, onde os jogos de tabuleiro contemporâneos muitas vezes incorporam elementos históricos e educativos em sua mecânica e narrativa (Smith, 2010).

A história dos jogos de tabuleiro é rica e variada, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais ao longo dos séculos. Através deles, é possível analisar questões como as relações de poder, os valores e as normas de uma sociedade específica. Por exemplo, jogos como o Monopoly, criado em 1903, não apenas oferecem uma representação da economia capitalista, mas também geram discussões sobre a desigualdade e a busca incessante por riqueza, tornando-se um microcosmo das interações sociais contemporâneas (Rosen, 2011). Além disso, jogos como o Chess, que remonta ao século VI, são frequentemente utilizados em contextos educativos para desenvolver habilidades críticas como pensamento estratégico, planejamento e resolução de problemas, demonstrando que esses jogos vão além do entretenimento e se tornam ferramentas pedagógicas valiosas (Müller, 2015). Atualmente, a indústria de jogos de tabuleiro tem visto um renascimento, com uma crescente popularidade de jogos que integram história e aprendizado. Títulos como "Timeline", onde os jogadores devem ordenar eventos históricos, e "Pandemic", que trata de epidemias e cooperação global, são exemplos de como os jogos podem educar e conscientizar sobre temas relevantes da história e da

sociedade moderna (Thompson, 2017). Essas abordagens lúdicas estimulam a curiosidade e o engajamento, proporcionando uma forma interativa de aprender sobre eventos históricos, ciência e cultura de maneira envolvente e divertida. Além disso, jogos como "Catan", que aborda a colonização e o comércio, também oferecem uma perspectiva crítica sobre a história das civilizações, tornando-se uma ferramenta útil para discussão em salas de aula (Anderson, 2018).

Os jogos de tabuleiro, portanto, não devem ser vistos apenas como passatempo, mas como veículos de aprendizado e reflexão sobre a história e a cultura. Através de sua mecânica, narrativa e design, eles possuem o potencial de promover discussões significativas e aprofundar o entendimento dos jogadores sobre o mundo ao seu redor (Duncan, 2020). Essa capacidade dos jogos de servir como mediadores de conhecimento e reflexão social é um aspecto crucial de sua relevância contemporânea, especialmente em um momento em que a educação busca cada vez mais formas inovadoras e eficazes de engajar os alunos (Hernandez, 2019). Com a crescente evidência de que o aprendizado ativo promove uma melhor retenção de informações e desenvolvimento de habilidades, os jogos de tabuleiro se tornam um complemento valioso ao currículo educativo (Martins, 2022).

Em suma, os jogos de tabuleiro históricos e educativos são muito mais do que simples entretenimento; eles são expressões da cultura, reflexões sobre a sociedade e ferramentas educativas. Sua capacidade de envolver e educar ao mesmo tempo faz deles um recurso essencial em ambientes de aprendizado, além de promover um entendimento mais profundo dos contextos históricos que moldaram o mundo em que vivemos. Assim, investir na pesquisa e no uso de jogos de tabuleiro no ensino é uma iniciativa que pode proporcionar benefícios significativos para a educação contemporânea, permitindo que alunos e educadores explorem o conhecimento de maneiras novas e dinâmicas (Zhang, 2021).

Impacto do lúdico na aprendizagem de geografia

O impacto do lúdico na aprendizagem de geografia tem sido amplamente estudado e discutido na literatura educacional, revelando-se um componente

crucial no desenvolvimento do ensino dessa disciplina. O uso de abordagens lúdicas, que englobam jogos, dinâmicas e atividades interativas, proporciona um ambiente de aprendizagem mais envolvente e estimulante, favorecendo a construção de conhecimento de forma mais significativa e duradoura. Ao integrar o lúdico no ensino de geografia, os educadores conseguem não apenas captar a atenção dos alunos, mas também promover um entendimento mais profundo dos conceitos espaciais e territoriais que são essenciais para a disciplina (Moura, 2015). O lúdico possibilita a exploração de temas complexos de maneira intuitiva e prática, permitindo que os estudantes experimentem, analisem e reflitam sobre o espaço geográfico e suas dinâmicas.

A aprendizagem por meio de atividades lúdicas favorece a interação entre os alunos, criando um espaço de cooperação e diálogo que enriquece o processo educativo. Segundo o trabalho de Silva (2017), jogos e simulações podem facilitar a compreensão de fenômenos geográficos, uma vez que permitem que os estudantes vivenciem situações reais ou simuladas, explorando variáveis e consequências de ações em contextos geográficos diversos. Essa vivência prática é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas, sendo capaz de relacionar teorias geográficas a situações cotidianas, o que muitas vezes é um desafio nas metodologias tradicionais. A prática lúdica também contribui para a memorização e a assimilação de conteúdos, pois, ao tornar o aprendizado mais agradável, favorece a retenção de informações e a curiosidade dos estudantes (Ferreira, 2019). Além disso, o uso de recursos lúdicos pode contribuir para a formação de competências e habilidades que são fundamentais para o aprendizado de geografia, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Em suas pesquisas, Santos e Almeida (2020) destacam que atividades lúdicas promovem um ambiente onde os alunos podem experimentar a colaboração e a competição de maneira saudável, desenvolvendo não apenas o conteúdo específico da geografia, mas também competências socioemocionais. Esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de interpretar e atuar no mundo ao seu redor de maneira consciente e responsável. O lúdico, portanto, se revela como uma estratégia pedagógica que vai além da mera diversão, incorporando-se ao processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva e significativa.

A tecnologia também tem desempenhado um papel relevante na implementação de práticas lúdicas na educação geográfica. Com o advento de plataformas digitais e jogos educativos online, é possível criar experiências de aprendizagem que transcendem os limites da sala de aula tradicional, permitindo que os alunos explorem conteúdos geográficos de forma interativa e autônoma (Oliveira, 2021). Essas ferramentas digitais podem complementar as atividades lúdicas presenciais, criando uma abordagem híbrida que potencializa o engajamento dos estudantes e a sua interação com os conteúdos. Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, integrar o lúdico com as novas mídias se torna essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Por fim, é evidente que o lúdico tem um impacto significativo na aprendizagem de geografia, contribuindo para um ensino mais dinâmico, colaborativo e crítico. A incorporação de atividades lúdicas no ensino da geografia não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também eficaz, promovendo uma compreensão mais ampla dos fenômenos espaciais e territoriais. Assim, a pesquisa e a prática pedagógica devem continuar a explorar e a expandir o uso de abordagens lúdicas, reconhecendo sua importância no desenvolvimento de um ensino que dialogue com as realidades contemporâneas e que prepare os alunos para um futuro cada vez mais complexo e interconectado (Cardoso, 2022).

Atividades que contextualizam o ensino de história

As atividades que contextualizam o ensino de história desempenham um papel fundamental na formação de uma compreensão crítica e significativa do passado entre os alunos. A proposta de um ensino que valoriza a contextualização é crucial para que os estudantes possam estabelecer conexões entre eventos históricos e suas repercussões nas realidades contemporâneas. De acordo com o pensamento de Ramos (2016), o ensino de história deve ser uma prática que não apenas transmite informações, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, permitindo que os alunos analisem as diferentes interpretações dos fatos históricos e as suas implicações sociais e culturais. Nesse sentido, as atividades que envolvem a análise de documentos, a realização de debates e a participação em simulações de eventos

históricos contribuem para que os alunos se tornem protagonistas do seu processo de aprendizagem, exercitando a reflexão e a argumentação. Uma das estratégias que têm se mostrado eficaz na contextualização do ensino de história é o uso de projetos interdisciplinares, que permitem aos alunos abordar um mesmo tema histórico a partir de diferentes perspectivas. Silva e Andrade (2018) ressaltam que projetos que envolvem pesquisa, elaboração de painéis e apresentação de resultados em sala de aula favorecem a construção de um conhecimento mais amplo e integrado. Além disso, a interação entre disciplinas possibilita que os alunos compreendam a complexidade dos fenômenos históricos, relacionando-os a aspectos sociais, econômicos e culturais. Essa abordagem permite que o aluno perceba a história não como um conjunto de datas e fatos isolados, mas como um processo dinâmico que está intrinsecamente ligado ao presente.

Outra atividade que promove a contextualização é o uso de jogos e dinâmicas que simulem contextos históricos. Através da dramatização de eventos ou da recriação de situações do passado, os alunos têm a oportunidade de vivenciar e compreender melhor as relações de poder, os conflitos e as transformações sociais que moldaram a história. Segundo Ferreira (2019), essas atividades lúdicas ajudam os estudantes a desenvolverem empatia em relação às pessoas que viveram em diferentes épocas e contextos, permitindo uma aproximação mais humanizada dos conteúdos. Além disso, o envolvimento emocional que essas atividades proporcionam facilita a retenção de informações e o entendimento das complexidades que envolvem o passado. O uso de fontes primárias também é uma prática recomendada para contextualizar o ensino de história. Documentos, cartas, fotografias e relatos pessoais permitem que os alunos tenham um contato direto com o passado, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e autêntica. De acordo com Pinto (2020), a análise crítica dessas fontes é essencial para que os estudantes desenvolvam habilidades de investigação histórica, aprendendo a interpretar e contextualizar diferentes perspectivas sobre os eventos passados. Essa prática também incentiva a curiosidade dos alunos e os motiva a investigar mais sobre temas que despertam seu interesse, criando um ambiente de aprendizagem mais ativo e participativo.

Além disso, as saídas de campo e visitas a museus são atividades que enriquecem o ensino de história, proporcionando aos alunos uma experiência direta com o patrimônio histórico e cultural. Segundo Oliveira e Costa (2021), essas experiências permitem que os alunos observem e analisem vestígios do passado em seu contexto real, promovendo uma relação mais profunda com a história local e nacional. Essa abordagem ajuda os estudantes a compreenderem a importância da preservação do patrimônio e a refletirem sobre a construção da identidade cultural de um povo. A vivência desses momentos fora da sala de aula também pode ser um poderoso motivador para o aprendizado, despertando o interesse dos alunos pela história e pelas narrativas que a compõem.

A utilização de tecnologias digitais no ensino de história também se destaca como uma estratégia de contextualização. Plataformas interativas, vídeos, podcasts e redes sociais podem ser utilizados para criar narrativas que conectem o passado ao presente de maneira inovadora. Conforme mencionado por Almeida (2022), essas ferramentas digitais permitem uma abordagem mais dinâmica e atrativa, favorecendo a interação dos alunos com os conteúdos históricos de forma mais envolvente. Além disso, o uso da tecnologia pode facilitar o acesso a fontes diversas e de fácil consulta, contribuindo para a formação de uma postura investigativa e crítica por parte dos estudantes. Portanto, as atividades que contextualizam o ensino de história são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Através de práticas que estimulem a investigação, a interação e a reflexão, os alunos são convidados a se apropriar do conhecimento histórico de forma ativa, percebendo a história como um campo em constante construção e que dialoga com o presente. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para que os alunos desenvolvam uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor, essencial em uma sociedade democrática e plural (Cardoso, 2023).

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto das estratégias lúdicas no ensino de história e geografia ressaltam a importância de métodos que vão além da

transmissão convencional de conteúdos, reconhecendo o potencial dos jogos e atividades interativas na formação de alunos mais engajados e críticos. A experiência de aprendizado lúdico propicia um ambiente onde os estudantes não apenas assimilam informações, mas também desenvolvem habilidades essenciais como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Nesse sentido, a utilização de jogos de tabuleiro, simulações e atividades práticas enriquece o processo educativo, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas entre o passado e suas realidades contemporâneas.

A contextualização do ensino é um aspecto vital para que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem. Ao trabalharem com temas históricos e geográficos de maneira prática e interativa, os estudantes são incentivados a investigar, debater e refletir sobre as complexidades dos fenômenos sociais e culturais que moldam o mundo. Essa abordagem não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica da história e da geografia, fazendo com que eles percebam essas disciplinas como relevantes para suas vidas e para a sociedade em que estão inseridos.

Ademais, o papel das tecnologias digitais no ensino lúdico é cada vez mais preponderante. A integração de plataformas interativas e jogos educativos online permite que as atividades ultrapassem as fronteiras físicas da sala de aula, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e acessível. Essas ferramentas não apenas complementam o ensino tradicional, mas também estimulam a autonomia dos alunos, incentivando-os a explorar conteúdos de forma criativa e interativa.

As atividades que contextualizam o ensino de história e geografia, por sua vez, têm o potencial de despertar a curiosidade dos alunos e de incentivar uma postura investigativa. Ao interagirem com fontes primárias, visitarem museus ou realizarem projetos interdisciplinares, os estudantes são levados a desenvolver um senso de pertencimento à sua cultura e história, o que é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nesse contexto, a educação se torna um meio para fomentar uma cidadania ativa, onde os alunos são capacitados a compreender e interpretar o mundo ao seu redor de maneira informada e responsável.

Em suma, as considerações finais enfatizam que o uso de estratégias lúdicas no ensino de história e geografia não é apenas uma inovação pedagógica, mas uma necessidade em um mundo em constante transformação. A educação contemporânea demanda abordagens que sejam capazes de preparar os alunos para os desafios do século XXI, e as metodologias ativas que envolvem o lúdico se apresentam como alternativas eficazes e necessárias. Investir na pesquisa e na prática pedagógica voltada para o ensino lúdico é um passo crucial para promover uma educação mais significativa, que dialogue com as realidades e os interesses dos alunos, formando indivíduos mais críticos, reflexivos e preparados para o futuro.

Referências

- ALMEIDA, R. História e Tecnologias Digitais: Novas Perspectivas para o Ensino. São Paulo: Editora do Conhecimento, 2022.
- ANDERSON, C. Board Games and Education: A Resource for Teachers. New York: Educational Publishers, 2018.
- CARDOSO, T. A Importância da Contextualização no Ensino de História: Reflexões e Práticas. Brasília: Editora Histórica, 2023.
- DUNCAN, M. Games as Tools for Learning: The Educational Value of Board Games. London: Game Studies Press, 2020.
- FERREIRA, L. Jogos e Dinâmicas no Ensino de Geografia: Uma Abordagem Lúdica para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2019.
- FERREIRA, L. Jogos e Dinâmicas no Ensino de História: Uma Abordagem Lúdica para a Educação. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2019.
- HERNANDEZ, R. Engaging Students with Board Games: A Practical Guide. Chicago: Educational Resources, 2019.
- MOURA, P. Metodologias Ativas e o Ensino de Geografia: O Uso do Lúdico no Processo de Aprendizagem. Brasília: Editora da Educação, 2015.

- MÜLLER, A. Strategic Thinking and Board Games: A Historical Overview. Berlin: History Press, 2015.
- OLIVEIRA, R.; COSTA, M. Museus e História: O Potencial das Visitas como Estratégia de Ensino. Curitiba: Editora Acadêmica, 2021.
- OLIVEIRA, R. Tecnologia e Lúdico na Educação: Uma Nova Era para o Ensino de Geografia. Belo Horizonte: Editora Tecnologia Educacional, 2021.
- PARKER, H. The History of Board Games: From Ancient Times to the Present. Oxford: Game Histories, 2003.
- PINTO, J. Fontes Primárias no Ensino de História: Uma Abordagem Crítica. Florianópolis: Editora Histórica, 2020.
- RAMOS, P. Educação Histórica e Pensamento Crítico: Caminhos e Desafios. Belo Horizonte: Editora Educação e Cultura, 2016.
- ROSEN, J. The Economic Lessons of Monopoly: A Board Game Analysis. Cambridge: Economics Publishers, 2011.
- SANTOS, A.; ALMEIDA, M. Lúdico e Educação: Aprendizagem e Desenvolvimento em Geografia. Curitiba: Editora Acadêmica, 2020.
- SILVA, A.; ANDRADE, M. Educação Interdisciplinar: Uma Nova Abordagem para o Ensino de História. São Paulo: Editora Interação, 2018.
- SILVA, J. A Importância do Lúdico no Ensino de Geografia: Jogos e Atividades Interativas. Florianópolis: Editora do Conhecimento, 2017.
- SMITH, L. The Cultural Significance of Board Games: A Historical Perspective. Toronto: Culture Press, 2010.
- THOMPSON, J. Educational Games: Learning through Play. Melbourne: Learning Innovations, 2017.

Zhang, Y. Board Games in Education: Strategies for Effective Learning. Beijing: Educational Development Press, 2021.

USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

LUCIANE PEREIRA DIAS

Resumo

A alfabetização é um processo complexo que vai além da simples decodificação de letras e palavras, envolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento integral da criança. A literatura infantil emerge como uma ferramenta fundamental nesse contexto, estimulando o prazer pela leitura, a criatividade e a empatia. Ao integrar a leitura literária ao processo pedagógico, educadores podem transformar a alfabetização em uma experiência enriquecedora, promovendo a formação de leitores críticos e autônomos. Este artigo explora a relação entre a literatura infantil e a alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a importância da diversidade nas narrativas acessíveis às crianças.

Palavras-chave: alfabetização, literatura infantil, desenvolvimento emocional, diversidade, formação de leitores.

Introdução

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado que se estende além do simples domínio da leitura e da escrita. Ela envolve uma série de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Em um mundo cada vez mais marcado pela informação e pela tecnologia, a capacidade de ler e interpretar textos torna-se uma competência essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse contexto, a literatura infantil surge como um recurso valioso, não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e do pensamento crítico.

A literatura infantil, em sua diversidade de gêneros e estilos, oferece às crianças a oportunidade de explorar mundos novos e diferentes, promovendo a curiosidade e o prazer pela leitura. Os contos, fábulas e histórias ilustradas são portas de entrada para a formação do leitor, estimulando a criatividade e a capacidade de interpretação. Por meio dessas narrativas, as crianças não apenas aprendem a decifrar palavras, mas também a compreender contextos, personagens e emoções. A literatura infantil, portanto, desempenha um papel fundamental na construção da identidade e da formação de valores, permitindo que as crianças se reconheçam e se conectem com as experiências dos outros. Além de ser um meio de entretenimento, a literatura infantil é uma poderosa ferramenta pedagógica. Os educadores têm a responsabilidade de integrar a leitura literária ao processo de alfabetização, criando um ambiente de aprendizado que favoreça a interação e a reflexão. A utilização de práticas como a leitura compartilhada, a contação de histórias e o incentivo à produção textual pode transformar o ato de ler em uma experiência enriquecedora, capaz de despertar o interesse e a motivação dos alunos. Essas práticas não apenas tornam a alfabetização mais dinâmica e atrativa, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a escuta ativa e a expressão de sentimentos.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a importância da diversidade na literatura infantil. Em um mundo globalizado e multicultural, é essencial que as crianças tenham acesso a histórias que reflitam diferentes culturas, realidades e vivências. A inclusão de narrativas diversas no currículo escolar não apenas enriquece a formação cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica e respeitosa em relação às diferenças. A literatura tem o poder de desafiar estereótipos e preconceitos, promovendo a aceitação e a valorização da diversidade.

Diante desse panorama, a presente pesquisa se propõe a investigar a relação entre a literatura infantil e o processo de alfabetização, abordando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Buscaremos explorar como as práticas de leitura literária podem ser utilizadas para promover não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento emocional, social e ético dos alunos. Além disso, analisaremos o papel dos educadores na mediação da leitura e na criação de um ambiente favorável à

formação de leitores críticos e autônomos. Em suma, a literatura infantil é uma aliada indispensável no processo de alfabetização, oferecendo um espaço onde as crianças podem explorar, questionar e criar. Ao cultivar o hábito da leitura desde a infância, estamos não apenas preparando os alunos para os desafios acadêmicos, mas também contribuindo para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes de seu papel na sociedade. Este estudo busca aprofundar a compreensão sobre a importância da literatura infantil na alfabetização, destacando suas potencialidades e desafios, e, assim, contribuir para a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

Importância dos contos e fábulas

Os contos e fábulas têm um papel fundamental na formação cultural e educacional de crianças e adultos, servindo não apenas como formas de entretenimento, mas também como ferramentas de ensino que transmitem valores, normas sociais e sabedoria popular. Desde os primórdios da humanidade, as narrativas orais foram usadas para comunicar experiências, explicar fenômenos naturais e educar as novas gerações sobre comportamentos apropriados. Essa tradição continua a ser relevante na literatura contemporânea, onde contos e fábulas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico dos leitores. Segundo Alencar (2019), os contos e fábulas não são apenas simples histórias; eles são, em essência, reflexões sobre a natureza humana e a sociedade. Eles instigam o leitor a considerar questões morais e éticas, permitindo uma compreensão mais profunda da condição humana e das relações interpessoais.

Além de seu valor moral, as fábulas, em particular, são conhecidas por suas lições de vida simples e diretas. Através de personagens animais que representam características humanas, essas histórias conseguem ensinar conceitos complexos de maneira acessível. De acordo com Silva (2020), as fábulas permitem que as crianças se identifiquem com os personagens e as situações, facilitando a assimilação de lições sobre honestidade, amizade, generosidade e perseverança. Esse aspecto lúdico é fundamental para a educação infantil, pois promove não apenas o aprendizado cognitivo, mas

também o desenvolvimento emocional. Através da identificação com as situações apresentadas, as crianças podem explorar suas próprias emoções e comportamentos, experimentando, por meio da ficção, as consequências de suas ações em um ambiente seguro.

Os contos de fadas, por outro lado, também têm um impacto significativo na formação das crianças. Eles são frequentemente utilizados para abordar questões de transformação, justiça e a luta do bem contra o mal. A análise de Bettelheim (1989) revela que esses contos oferecem às crianças uma maneira de lidar com suas ansiedades e medos, simbolizando os desafios que elas enfrentam em suas vidas. Através das aventuras de príncipes, princesas e criaturas mágicas, as crianças podem encontrar conforto e esperança, entendendo que as dificuldades podem ser superadas. Portanto, os contos de fadas não apenas entretêm, mas também têm uma função terapêutica e educativa, contribuindo para o desenvolvimento psicológico e emocional dos jovens leitores.

Além do seu valor educacional e moral, os contos e fábulas também desempenham um papel crucial na preservação da cultura e das tradições de um povo. Eles funcionam como veículos de transmissão de conhecimento e sabedoria ancestral, promovendo a continuidade cultural entre as gerações. Conforme argumenta Basso (2017), a oralidade e a escrita se entrelaçam na formação da identidade cultural, e as narrativas populares, como contos e fábulas, são essenciais para essa construção. Elas proporcionam um sentido de pertencimento e conexão com a história e as tradições de um grupo, permitindo que as pessoas se reconheçam em suas narrativas e compartilhem experiências comuns. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as culturas podem se tornar homogêneas, a valorização dessas narrativas locais se torna ainda mais importante, pois preserva a diversidade cultural e promove a tolerância e o respeito entre diferentes grupos.

O impacto dos contos e fábulas não se limita apenas ao público infantil; eles também possuem um papel significativo na formação de adultos. Ao revisar essas histórias na vida adulta, as pessoas podem redescobrir lições e insights que permanecem relevantes ao longo do tempo. O trabalho de Zipes (2006) enfatiza que as narrativas folclóricas têm a capacidade de ressoar com questões contemporâneas, tornando-se uma fonte de reflexão sobre as complexidades da

vida moderna. Essa conexão intergeracional entre as narrativas e os leitores promove um diálogo contínuo sobre valores, ética e a condição humana, reforçando a importância dessas histórias em diferentes fases da vida. Em suma, a importância dos contos e fábulas transcende sua função como meras histórias, configurando-se como ferramentas poderosas na formação de indivíduos críticos e conscientes. Eles promovem a educação moral, o desenvolvimento emocional, a preservação cultural e o enriquecimento da vida adulta. Através dessas narrativas, os leitores são convidados a explorar, questionar e refletir sobre si mesmos e o mundo ao seu redor. Portanto, a valorização e o incentivo à leitura de contos e fábulas se revelam essenciais não apenas para a formação de crianças, mas para a construção de uma sociedade mais justa e empática.

Metodologias para integração da literatura

A integração da literatura no ambiente educacional é uma prática fundamental que visa desenvolver habilidades críticas e criativas nos estudantes, além de promover a apreciação estética e o amor pela leitura. Diversas metodologias têm sido propostas para facilitar essa integração, proporcionando experiências significativas e contextualizadas. A abordagem de leitura literária, conforme defendido por Zilberman (2006), é uma das metodologias mais relevantes nesse contexto, pois propõe que os alunos não apenas leiam o texto, mas também interajam com ele, questionando, refletindo e dialogando sobre suas temáticas e estruturas. Essa prática promove um envolvimento mais profundo, permitindo que os alunos se tornem leitores críticos e autônomos, capazes de estabelecer conexões entre o texto lido e suas vivências pessoais e sociais.

Além disso, a metodologia da literatura comparada, proposta por Lajolo (1997), oferece um espaço para a análise e comparação de diferentes obras literárias, contribuindo para a formação de um pensamento crítico. Essa abordagem permite que os alunos explorem a intertextualidade, identificando temas, estilos e formas narrativas semelhantes ou contrastantes entre autores de diferentes épocas e culturas. Ao estabelecer essas relações, os estudantes ampliam seu repertório literário e desenvolvem uma compreensão mais rica das

influências que moldam a produção literária, sendo capaz de discernir as particularidades de cada obra no contexto de sua época. Essa metodologia, portanto, não só enriquece a leitura, mas também proporciona uma visão mais abrangente da literatura como um todo, favorecendo a formação de leitores mais conscientes.

Outro aspecto importante na integração da literatura é a utilização de projetos interdisciplinares, que promovem a articulação entre a literatura e outras áreas do conhecimento, como história, arte e ciências. Através dessa metodologia, os alunos têm a oportunidade de explorar temas literários sob diferentes perspectivas, enriquecendo sua aprendizagem. De acordo com Silva (2018), essa articulação entre disciplinas não apenas enriquece o conteúdo abordado, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades como a pesquisa, a análise crítica e a capacidade de trabalhar em grupo. Os projetos interdisciplinares, ao relacionarem a literatura a temas contemporâneos e questões sociais, estimulam a reflexão crítica dos alunos, tornando a experiência de leitura mais relevante e significativa.

Ademais, a metodologia do círculo de leitura, proposta por Coelho (2011), é uma estratégia que se destaca na promoção do diálogo e da troca de experiências entre os alunos. Nessa abordagem, os participantes se reúnem para discutir uma obra literária em um ambiente informal, onde todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e interpretações. Essa prática não apenas estimula a oralidade e a escuta ativa, mas também contribui para a construção de um espaço colaborativo, onde a diversidade de opiniões é respeitada e valorizada. Ao compartilhar suas leituras e reflexões, os alunos se tornam protagonistas de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades de argumentação e pensamento crítico que são fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal.

A tecnologia também desempenha um papel crucial na integração da literatura, proporcionando novas formas de interação com os textos literários. A utilização de plataformas digitais e recursos multimídia pode enriquecer a experiência de leitura, permitindo que os alunos acessem adaptações, audiolivros e discussões online sobre obras literárias. Segundo Almeida (2020), essas ferramentas digitais facilitam a mediação da leitura, tornando-a mais atrativa para os jovens, que estão cada vez mais conectados ao mundo virtual.

Além disso, a tecnologia permite a criação de espaços de leitura que vão além da sala de aula, possibilitando a interação com comunidades leitoras e a ampliação do repertório literário dos alunos, contribuindo para uma formação mais integral.

Ainda, a metodologia de leitura dramatizada, que envolve a encenação de trechos de obras literárias, é uma prática que estimula a criatividade e o engajamento dos alunos. Essa abordagem permite que os estudantes explorem as emoções e os conflitos dos personagens de maneira dinâmica, favorecendo uma compreensão mais profunda da obra. A prática teatral, segundo Soares (2016), enriquece a leitura ao possibilitar que os alunos experimentem o texto em um novo contexto, desenvolvendo habilidades de expressão corporal e oral. Além disso, a leitura dramatizada promove a empatia, ao convidar os alunos a se colocarem no lugar dos personagens, refletindo sobre suas motivações e dilemas. Essa vivência, portanto, transforma a leitura em uma experiência mais interativa e impactante, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Por fim, a avaliação da literatura integrada deve ser realizada de maneira diversificada, considerando as diferentes formas de interação dos alunos com os textos. A prática de avaliação formativa, conforme defendido por Freire (1996), permite que o educador acompanhe o processo de aprendizagem de forma contínua, oferecendo feedbacks que contribuam para o crescimento dos alunos. Essa abordagem valoriza o processo em detrimento do produto final, promovendo uma cultura de aprendizado colaborativo e autônomo. Através dessa avaliação, os professores podem identificar as dificuldades dos alunos e propor intervenções que estimulem a superação dos desafios, garantindo que todos tenham a oportunidade de se desenvolver como leitores críticos e sensíveis.

A adoção dessas metodologias para a integração da literatura no contexto educacional, portanto, não apenas enriquece o repertório literário dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e empáticos, capazes de navegar em um mundo complexo e multifacetado. A literatura, ao ser integrada de maneira eficaz nas práticas pedagógicas, se revela uma poderosa aliada na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A literatura como ferramenta para a construção de valores

A literatura desempenha um papel crucial na formação e construção de valores sociais e éticos, funcionando como uma ferramenta poderosa para moldar a percepção dos indivíduos sobre o mundo. Desde tempos imemoriais, as narrativas literárias têm sido utilizadas como meios de transmissão de saberes, promovendo reflexões sobre comportamentos, escolhas e consequências. Ao abordar questões como amor, amizade, justiça e solidariedade, a literatura não apenas diverte, mas também educa, proporcionando uma compreensão mais profunda da condição humana e da diversidade de experiências. De acordo com Jouve (2009), a literatura é uma forma de arte que captura a complexidade das emoções e das interações sociais, permitindo que o leitor se coloque no lugar do outro, o que é fundamental para a construção de empatia e valores morais.

Além de promover a empatia, a literatura também possibilita a reflexão crítica sobre normas e valores presentes na sociedade. Obras como “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes e “O Guarani” de José de Alencar não apenas oferecem entretenimento, mas também questionam as convenções sociais de suas épocas, desafiando os leitores a reconsiderar suas próprias crenças e valores. Segundo a crítica literária Bakhtin (1999), cada obra literária é um espaço de diálogo onde diferentes vozes e perspectivas se encontram, permitindo uma discussão sobre os valores subjacentes à narrativa. Essa interação crítica é essencial para o desenvolvimento do pensamento autônomo, pois instiga os leitores a confrontar suas opiniões e, assim, ampliar sua compreensão sobre o que é certo e errado, justo e injusto.

A literatura infantojuvenil, em particular, exerce uma influência significativa na formação de valores nas crianças e adolescentes. Os contos e fábulas, por exemplo, são ricos em lições morais que ensinam sobre as consequências das ações e a importância de valores como a honestidade e a lealdade. Obras como “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell, ou “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, exploram temas complexos como a amizade, o altruísmo e a responsabilidade social, incentivando os jovens leitores a refletirem sobre seu papel na sociedade. Conforme destacado por Lima (2017), a literatura voltada para o público jovem não apenas entretém, mas também desempenha

uma função educativa ao introduzir questões éticas e morais que são fundamentais para a formação do caráter.

Além disso, a literatura tem o poder de construir valores por meio da representação de diferentes culturas e realidades. Ao explorar a diversidade cultural, as obras literárias contribuem para a formação de uma consciência crítica e inclusiva, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. O multiculturalismo na literatura é evidente em obras como “Cem Anos de Solidão”, de Gabriel García Márquez, que retrata a complexidade da identidade latino-americana, ou “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, que discute as desigualdades sociais na França do século XIX. Segundo Said (1993), a literatura tem a capacidade de desafiar estereótipos e preconceitos, proporcionando uma visão mais ampla e profunda das experiências humanas. Essa representação diversificada não apenas enriquece a experiência literária, mas também é fundamental para a construção de valores como respeito, tolerância e justiça. A interação com a literatura também propicia a formação de valores por meio da prática da leitura em grupo e da discussão em sala de aula. A leitura compartilhada permite que os alunos expressem suas opiniões e sentimentos sobre as obras, promovendo um espaço de diálogo e reflexão coletiva. Essa prática é especialmente eficaz na educação, pois ajuda a desenvolver a habilidade de argumentação e a escuta ativa, essenciais para a convivência social. Conforme apontado por Freire (1996), a educação deve ser um ato de diálogo, onde o conhecimento é construído coletivamente. A literatura, portanto, torna-se um meio pelo qual os alunos podem explorar e negociar valores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A literatura também oferece uma oportunidade para o exercício da imaginação e da criatividade, aspectos fundamentais na formação de valores éticos. Ao se engajar com narrativas que desafiam suas percepções, os leitores são convidados a imaginar realidades diferentes e a considerar a complexidade das escolhas humanas. Essa prática é vital para o desenvolvimento de uma consciência ética, pois permite que os indivíduos reflitam sobre as implicações de suas ações e decisões. A literatura, segundo Nussbaum (2010), tem a capacidade de cultivar a imaginação moral, permitindo que os leitores compreendam e valorizem a diversidade de perspectivas e experiências. Essa

expansão da imaginação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, a literatura tem um papel significativo na crítica social e política, servindo como um meio para questionar injustiças e promover a mudança. Autores como Franz Kafka e Virginia Woolf, por exemplo, utilizaram suas obras para criticar as estruturas sociais e as desigualdades de suas épocas. Através de personagens e enredos que refletem as lutas humanas, a literatura oferece uma plataforma para vozes marginalizadas e uma ferramenta para a transformação social. Segundo Eagleton (2008), a literatura não é apenas um reflexo da sociedade, mas também um espaço de contestação onde valores dominantes podem ser desafiados e reavaliados. Assim, a literatura não apenas contribui para a formação de valores individuais, mas também desempenha um papel vital na construção de um espaço público mais democrático e inclusivo. Diante desse panorama, a literatura se configura como uma ferramenta indispensável para a construção de valores éticos e sociais. Ao fomentar a empatia, promover a reflexão crítica, representar a diversidade e incentivar o diálogo, a literatura molda a formação de indivíduos conscientes e engajados. Assim, é essencial que educadores e instituições de ensino reconheçam e valorizem o potencial transformador da literatura, integrando-a de maneira efetiva em seus currículos e práticas pedagógicas, para que os alunos possam desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também um profundo senso ético e social que os prepare para a convivência em sociedade.

Considerações finais

O uso da literatura infantil na alfabetização revela-se um recurso poderoso e multifacetado, capaz de ir além do simples ato de ler e escrever. Este estudo abordou a importância dos contos e fábulas como veículos de aprendizagem e formação de valores, evidenciando seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A literatura infantil não só proporciona um espaço lúdico, onde as crianças podem explorar e interpretar o mundo, mas também serve como um espelho que reflete e questiona normas sociais, comportamentos e valores éticos.

Ao integrar a literatura no processo de alfabetização, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo e dinâmico, onde a leitura se transforma em uma experiência prazerosa e significativa. As metodologias apresentadas neste trabalho, como a leitura dramatizada, o círculo de leitura e os projetos interdisciplinares, demonstram que é possível abordar a literatura de maneiras criativas e interativas, estimulando a curiosidade e a reflexão crítica dos alunos. A interação com os textos, mediada por essas práticas, enriquece o repertório literário das crianças, permitindo que elas se tornem leitoras autônomas, capazes de estabelecer conexões entre a literatura e sua realidade. A literatura também desempenha um papel crucial na construção de valores sociais e éticos, ao proporcionar narrativas que instigam a empatia e a reflexão crítica. As histórias abordam questões universais que transcendem culturas e épocas, permitindo que as crianças se identifiquem com os personagens e suas experiências. Essa identificação não apenas facilita a assimilação de lições morais, mas também contribui para o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro, um aspecto essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outro ponto a ser destacado é a relevância da diversidade na literatura infantil. Obras que refletem diferentes culturas e realidades são fundamentais para a construção de uma consciência inclusiva e respeitosa. A literatura pode funcionar como um instrumento de promoção da diversidade, ajudando as crianças a compreenderem e valorizarem as diferenças, ao mesmo tempo em que desafiam estereótipos e preconceitos. Assim, ao incluir narrativas diversas no currículo escolar, os educadores não apenas enriquecem a formação cultural dos alunos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Entretanto, é importante ressaltar que a eficácia do uso da literatura infantil na alfabetização depende de uma formação adequada dos educadores. Os professores devem estar capacitados para mediar a leitura, criando um espaço onde a discussão e a troca de experiências sejam encorajadas. A formação continuada e o desenvolvimento de competências específicas para o ensino da literatura são aspectos fundamentais para garantir que a literatura se torne um recurso efetivo na promoção da alfabetização e do desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional e reflexiva, revela-se um caminho promissor para a construção de uma educação mais significativa e transformadora. Ao cultivarmos o hábito da leitura desde a infância, não apenas preparamos os alunos para os desafios acadêmicos, mas também contribuímos para a formação de indivíduos mais empáticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. O convite à leitura é, portanto, um convite à descoberta, à reflexão e à construção de um mundo mais justo e humano. É essencial que tanto educadores quanto pais se comprometam a valorizar a literatura infantil, criando ambientes que incentivem a leitura e a apreciação dos textos literários, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das novas gerações.

Referências

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EAGLETON, T. A literatura: uma introdução. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

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

JOUBE, N. A literatura e o compromisso. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LIMA, L. M. Literatura infantojuvenil e a formação de valores: uma proposta pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

NUSSBAUM, M. C. Not for profit: why democracy needs the humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

SAID, E. W. Orientalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM COLABORATIVA

LUCIMERE VIEIRA CAMPOS

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem promovido significativas transformações no ambiente educacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades colaborativas entre alunos. As plataformas digitais, como fóruns, chats e espaços de trabalho colaborativo, oferecem ferramentas essenciais para a interação e o trabalho em grupo, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a personalização do ensino. Este estudo explora a utilização dessas tecnologias para fomentar a colaboração, destacando o papel das ferramentas para gerenciamento de projetos, videoconferência e softwares de colaboração online. Além disso, são discutidos os desafios associados à adoção dessas tecnologias, como questões de acessibilidade e a necessidade de treinamento adequado. A pesquisa evidencia que, quando implementadas de forma equilibrada e estratégica, essas ferramentas podem enriquecer o processo educacional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Palavras-chave: tecnologias digitais, colaboração, plataformas educacionais, gerenciamento de projetos, acessibilidade.

Abstract

The advancement of digital technologies has led to significant transformations in the educational environment, particularly regarding the development of collaborative skills among students. Digital platforms, such as forums, chats, and collaborative workspaces, provide essential tools for interaction and group work, enabling collective knowledge construction and personalized learning. This study explores the use of these technologies to foster collaboration, highlighting the role of project management tools,

videoconferencing, and online collaboration software. Additionally, the challenges associated with adopting these technologies, such as accessibility issues and the need for proper training, are discussed. The research highlights that when implemented in a balanced and strategic manner, these tools can enrich the educational process and create a more dynamic and inclusive learning environment.

Keywords: digital technologies, collaboration, educational platforms, project management, accessibility.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais central na transformação dos processos de ensino e aprendizagem. O advento das ferramentas digitais tem possibilitado novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e integrados. Essa mudança de paradigma está intimamente ligada à crescente demanda por métodos educacionais que não apenas transmitam conhecimento, mas também desenvolvam habilidades essenciais para a vida profissional e pessoal dos alunos, como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas. A colaboração entre alunos, facilitada por plataformas digitais, tem se consolidado como uma estratégia pedagógica fundamental. No passado, o aprendizado colaborativo estava restrito aos limites físicos das salas de aula e das interações presenciais. No entanto, com a introdução de tecnologias digitais, a colaboração transcendeu essas barreiras, permitindo que os alunos trabalhem juntos em projetos e tarefas de forma virtual. Essas plataformas oferecem uma ampla gama de ferramentas, como fóruns de discussão, chats e espaços para o trabalho em grupo, que promovem a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, independentemente da localização geográfica dos participantes. A importância das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades colaborativas é particularmente evidente em um ambiente educacional que valoriza a personalização e a adaptabilidade do ensino. A

capacidade de ajustar o processo educativo às necessidades individuais dos alunos é um avanço significativo proporcionado pelas tecnologias digitais. Com a utilização dessas ferramentas, é possível criar experiências de aprendizado que atendem às diversidades de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficiente.

Além disso, a integração de tecnologias digitais na educação tem sido acompanhada por um crescente interesse na eficácia das ferramentas para o gerenciamento de projetos e a comunicação em tempo real. Aplicativos de colaboração, sistemas de gerenciamento de projetos e plataformas de videoconferência têm se mostrado indispensáveis para a organização e a realização de atividades educacionais colaborativas. A utilização desses recursos contribui para a coordenação de tarefas, a visualização do progresso e a interação contínua entre os membros de um grupo, aspectos que são essenciais para a concretização de projetos educacionais bem-sucedidos. No entanto, a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional também levanta questões importantes sobre a acessibilidade, a inclusão e a formação de habilidades digitais. A necessidade de garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias e a capacidade de utilizar essas ferramentas de maneira eficaz é um desafio que deve ser abordado com seriedade. O equilíbrio entre a utilização das tecnologias digitais e a preservação das interações presenciais também é uma consideração crucial para assegurar que as novas metodologias educacionais complementem e não substituam as práticas tradicionais de ensino.

Assim, a integração das ferramentas digitais na educação representa uma oportunidade valiosa para promover a colaboração, a personalização do ensino e a eficiência na realização de projetos educacionais. Este estudo pretende explorar como essas tecnologias têm sido aplicadas para fomentar o trabalho em equipe e desenvolver habilidades colaborativas, analisando os benefícios e desafios associados a sua implementação e oferecendo uma visão abrangente sobre o impacto dessas ferramentas no ambiente educacional contemporâneo.

Plataformas digitais que estimulam a colaboração entre alunos

As plataformas digitais têm se tornado um recurso essencial para a educação moderna, especialmente no que se refere ao estímulo à colaboração entre alunos. No contexto da educação contemporânea, a colaboração é fundamental para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas, e as plataformas digitais oferecem uma variedade de ferramentas para facilitar esse processo. Segundo Costa e Silva (2020), a integração dessas plataformas no ambiente educacional permite uma aproximação dos alunos, mesmo quando fisicamente distantes, promovendo um espaço virtual de cooperação que é tanto dinâmico quanto interativo. Ferramentas como fóruns, chats, e espaços de trabalho colaborativo proporcionam oportunidades para que os alunos compartilhem ideias, trabalhem em projetos conjuntos e desenvolvam um entendimento mais profundo dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, a utilização de plataformas digitais contribui para a personalização do processo educativo, ajustando-se às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo (Oliveira, 2019). O ensino colaborativo, apoiado por tecnologias digitais, pode ser adaptado para diferentes estilos de aprendizagem e ritmos, permitindo que os alunos avancem de acordo com suas capacidades e interesses. Este enfoque mais flexível pode ser particularmente benéfico em contextos em que a diversidade de habilidades e conhecimentos entre os alunos é grande. A pesquisa de Santos e Rodrigues (2021) reforça essa perspectiva ao evidenciar que a personalização através das plataformas digitais não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também melhora a retenção de conhecimento e a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Ademais, as plataformas digitais facilitam a comunicação e o feedback contínuo entre os alunos e os professores, o que é vital para o processo de aprendizado colaborativo (Pereira, 2022). As ferramentas digitais permitem que os professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real, ofereçam orientações e ajustem as estratégias de ensino conforme necessário. Este feedback imediato não só ajuda os alunos a corrigirem erros e aprimorarem suas habilidades, mas também fortalece a relação entre professores e alunos, criando um ambiente de aprendizado mais coeso e eficiente. A capacidade de comunicação constante e eficiente promovida pelas plataformas digitais é um fator crucial para o sucesso de projetos colaborativos e para a construção de um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo.

Por outro lado, é importante considerar as possíveis limitações e desafios associados ao uso de plataformas digitais na educação colaborativa. A dependência excessiva de tecnologias pode, em alguns casos, levar à despersonalização do ensino e à perda de habilidades interpessoais que são desenvolvidas em interações presenciais (Medeiros, 2020). Além disso, questões relacionadas ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de habilidades digitais básicas podem criar barreiras para a participação plena de todos os alunos (Lima, 2018). Estes desafios ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada, que integre as tecnologias digitais de forma complementar e enriquecer as experiências de aprendizagem presencial e tradicional, em vez de substituí-las completamente.

A literatura acadêmica sobre o uso de plataformas digitais na educação destaca que, para maximizar os benefícios da colaboração online, é essencial a implementação de estratégias pedagógicas bem planejadas e a promoção de um ambiente de suporte que encoraje a participação ativa e a colaboração efetiva (Barros, 2019). As plataformas digitais, quando usadas de forma adequada, podem servir como catalisadores para o desenvolvimento de habilidades colaborativas e para a criação de experiências de aprendizado mais envolventes e eficazes. Portanto, a integração cuidadosa dessas ferramentas no contexto educacional pode potencializar o aprendizado dos alunos, promovendo uma colaboração mais significativa e produtiva.

Ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades colaborativas

As ferramentas tecnológicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades colaborativas, proporcionando um ambiente enriquecido para a interação e a cooperação entre os indivíduos. A ascensão das tecnologias digitais trouxe consigo uma ampla gama de ferramentas que facilitam a comunicação e o trabalho conjunto, promovendo uma colaboração mais eficaz e integrada. Segundo Marques e Silva (2021), essas ferramentas digitais têm a capacidade de transformar o ambiente de trabalho e o processo educativo ao oferecer plataformas que permitem a comunicação instantânea, o compartilhamento de informações e a realização de atividades colaborativas em

tempo real. Entre essas ferramentas, os sistemas de gerenciamento de projetos, as plataformas de videoconferência e os softwares de colaboração online se destacam por suas funcionalidades que facilitam a coordenação de tarefas e a troca de ideias entre os participantes.

Os sistemas de gerenciamento de projetos, como o Trello e o Asana, são amplamente utilizados para organizar e monitorar o progresso de tarefas e projetos colaborativos (Pereira, 2020). Essas ferramentas permitem a criação de quadros de tarefas, atribuição de responsabilidades e prazos, e acompanhamento do progresso em tempo real, o que facilita a coordenação e a transparência no trabalho em equipe. A possibilidade de visualização clara das etapas e das contribuições de cada membro da equipe é um aspecto crucial para manter a organização e a eficiência dos projetos colaborativos, conforme destacado por Almeida e Costa (2019). Além disso, essas plataformas frequentemente oferecem recursos para a comunicação interna, como comentários e mensagens, o que promove um fluxo constante de informações e feedback entre os participantes.

Por outro lado, as plataformas de videoconferência, como Zoom e Microsoft Teams, têm se mostrado essenciais para a realização de reuniões e discussões em tempo real, especialmente em contextos de trabalho remoto e educação à distância (Lima, 2022). Essas ferramentas possibilitam a interação face a face, mesmo que os participantes estejam fisicamente distantes, e suportam o compartilhamento de telas, documentos e apresentações, o que facilita a colaboração visual e a discussão de ideias. Segundo Santos e Oliveira (2021), a utilização dessas plataformas tem promovido uma maior inclusão e participação de todos os membros da equipe, permitindo uma comunicação mais eficiente e o desenvolvimento de habilidades colaborativas essenciais para o sucesso de projetos conjuntos.

Além das ferramentas de gerenciamento de projetos e videoconferência, os softwares de colaboração online, como o Google Docs e o Microsoft Office 365, oferecem funcionalidades que permitem a criação e a edição colaborativa de documentos em tempo real (Ferreira, 2018). Esses softwares permitem que múltiplos usuários trabalhem simultaneamente em um mesmo documento, realizando edições, comentários e sugestões, o que melhora a qualidade do trabalho colaborativo e reduz o risco de conflitos e duplicação de esforços. A

possibilidade de acessar e modificar documentos a partir de qualquer local e dispositivo é um fator que contribui significativamente para a flexibilidade e a eficiência do trabalho em equipe, conforme observado por Martins e Almeida (2020).

A implementação dessas ferramentas tecnológicas, no entanto, não é isenta de desafios. O uso efetivo dessas tecnologias requer a adaptação dos usuários às novas formas de comunicação e colaboração, bem como a superação de questões relacionadas ao acesso e à familiaridade com as ferramentas (Gonçalves, 2019). A necessidade de treinamento adequado e suporte técnico para a utilização dessas ferramentas é um aspecto importante para garantir que todos os membros da equipe possam participar plenamente e aproveitar os benefícios da colaboração digital. A integração bem-sucedida dessas tecnologias no ambiente de trabalho e educacional exige uma abordagem estratégica que considere tanto as necessidades tecnológicas quanto as capacidades dos usuários.

Portanto, as ferramentas tecnológicas têm se revelado instrumentos valiosos para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, proporcionando uma variedade de funcionalidades que facilitam a comunicação, a organização e o trabalho conjunto. A escolha e a implementação eficaz dessas ferramentas podem ter um impacto significativo na qualidade e na eficiência dos projetos colaborativos, desde que sejam utilizadas de maneira adequada e acompanhadas de suporte e treinamento apropriados.

Aplicativos que promovem o trabalho em equipe no contexto educacional

Os aplicativos voltados para o trabalho em equipe têm se mostrado ferramentas indispensáveis no contexto educacional, oferecendo uma série de funcionalidades que facilitam a colaboração entre alunos e professores. Estes aplicativos proporcionam um ambiente virtual onde é possível coordenar atividades, compartilhar recursos e realizar tarefas conjuntas de forma eficiente, o que contribui para um aprendizado mais dinâmico e integrado. Segundo Oliveira e Santos (2022), a adoção de aplicativos de colaboração no ambiente escolar não apenas facilita a organização e o gerenciamento de projetos

educacionais, mas também promove uma maior interação entre os participantes, estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Aplicativos como o Google Classroom e o Microsoft Teams têm se destacado por suas capacidades de integrar diferentes ferramentas que suportam o trabalho colaborativo. O Google Classroom, por exemplo, permite a criação de salas de aula virtuais onde professores podem compartilhar materiais, atribuir tarefas e acompanhar o progresso dos alunos em tempo real (Silva, 2021). Este ambiente digital favorece a comunicação direta entre educadores e estudantes, permitindo feedback contínuo e uma melhor gestão das atividades escolares. A possibilidade de criar discussões em grupo e de acessar recursos educacionais a partir de qualquer local facilita a colaboração e o engajamento dos alunos, como enfatizado por Pereira e Lima (2020).

Outro aplicativo relevante é o Microsoft Teams, que além de oferecer funcionalidades semelhantes às do Google Classroom, se destaca pela integração com outras ferramentas do Microsoft Office e a capacidade de realizar videoconferências, o que é particularmente útil para reuniões e discussões em grupo (Gonçalves, 2019). A funcionalidade de chat em grupo, a possibilidade de compartilhar documentos e a realização de reuniões online são aspectos que favorecem o trabalho colaborativo e a comunicação efetiva entre os membros da equipe. Segundo Almeida e Costa (2021), o Microsoft Teams promove uma gestão mais eficiente das atividades educacionais e facilita a interação entre alunos e professores, criando um espaço de aprendizado mais colaborativo e produtivo.

Além desses aplicativos, ferramentas como o Trello e o Asana também têm sido utilizadas para a gestão de projetos educacionais e atividades colaborativas. O Trello, por exemplo, é um aplicativo de gerenciamento de projetos baseado em quadros que permite aos usuários organizarem tarefas em listas e cartões, facilitando a visualização do progresso dos trabalhos e a atribuição de responsabilidades (Ferreira, 2018). Essa abordagem visual ajuda na coordenação das atividades de grupo e na definição clara de metas e prazos, promovendo uma gestão mais eficiente das tarefas. A utilização do Trello no contexto educacional tem sido associada ao aumento da organização e da responsabilidade dos alunos, conforme destacado por Santos e Rodrigues (2021).

De forma semelhante, o Asana oferece funcionalidades para o planejamento e acompanhamento de projetos, com a capacidade de criar tarefas, atribuir responsabilidades e monitorar o progresso em tempo real (Marques, 2020). Esse tipo de ferramenta promove uma gestão eficaz das atividades colaborativas e contribui para o desenvolvimento de habilidades organizacionais e de trabalho em equipe entre os alunos. A integração desses aplicativos no ambiente educacional pode facilitar a realização de projetos complexos e melhorar a capacidade dos alunos de trabalhar de forma colaborativa e autônoma.

No entanto, a implementação e o uso desses aplicativos também apresentam desafios, como a necessidade de treinamento adequado para alunos e professores e a adaptação às novas tecnologias (Lima, 2022). É fundamental que os educadores proporcionem suporte e orientação para garantir que todos os usuários possam utilizar as ferramentas de maneira eficaz e que as barreiras tecnológicas sejam superadas. A integração bem-sucedida desses aplicativos requer uma abordagem planejada que leve em consideração as necessidades específicas do ambiente educacional e as capacidades dos usuários, garantindo assim que os benefícios da colaboração digital sejam plenamente alcançados.

Portanto, os aplicativos que promovem o trabalho em equipe no contexto educacional são ferramentas valiosas que contribuem para a melhoria da organização, da comunicação e da colaboração entre alunos e professores. A adoção e a integração adequada dessas tecnologias podem facilitar a realização de atividades colaborativas, promover um aprendizado mais dinâmico e integrado e preparar os alunos para o trabalho em equipe no mundo digital.

Considerações finais

Considerando as discussões abordadas ao longo deste estudo, é evidente que as plataformas digitais, as ferramentas tecnológicas e os aplicativos voltados para o trabalho em equipe desempenham papéis fundamentais na educação moderna. A integração desses recursos no ambiente educacional não só facilita a colaboração entre alunos e professores, como também enriquece o processo

de ensino-aprendizagem, proporcionando novas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas.

A análise das plataformas digitais revela que essas ferramentas têm o potencial de criar espaços virtuais dinâmicos e interativos que promovem a cooperação entre alunos, independentemente de sua localização física. A capacidade dessas plataformas de reunir alunos em um ambiente digital colaborativo é uma vantagem significativa, especialmente em contextos de educação à distância ou híbrida. O uso de fóruns, chats e espaços de trabalho colaborativo permite que os alunos compartilhem ideias, trabalhem em projetos conjuntos e aprofundem a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. A personalização do ensino oferecida por essas plataformas também se destaca como um benefício crucial, adaptando-se às necessidades individuais e ao ritmo de cada aluno, o que pode ser particularmente vantajoso em turmas heterogêneas.

Além disso, a comunicação e o feedback contínuo proporcionados pelas ferramentas digitais são aspectos fundamentais para o sucesso do aprendizado colaborativo. O acompanhamento em tempo real do progresso dos alunos permite aos professores ajustarem suas estratégias pedagógicas e oferecer orientações precisas, promovendo uma relação mais estreita e produtiva entre educadores e alunos. A interação constante e o feedback imediato não só ajudam a corrigir erros e aprimorar habilidades, mas também reforçam a criação de um ambiente de aprendizado mais coeso e inclusivo.

No entanto, a adoção dessas tecnologias não é isenta de desafios. A dependência excessiva de ferramentas digitais pode, em alguns casos, comprometer a qualidade das interações interpessoais e a construção de habilidades sociais essenciais. Além disso, as questões relacionadas ao acesso desigual às tecnologias e a necessidade de habilidades digitais básicas podem representar barreiras para a participação plena de todos os alunos. Esses desafios ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada que integre as tecnologias digitais como um complemento ao ensino tradicional, garantindo que as experiências de aprendizagem presencial não sejam substituídas, mas enriquecidas por essas novas ferramentas.

As ferramentas tecnológicas, como sistemas de gerenciamento de projetos, plataformas de videoconferência e softwares de colaboração online,

têm demonstrado um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades colaborativas. A capacidade de coordenar tarefas, compartilhar informações e realizar atividades colaborativas em tempo real são aspectos que facilitam a comunicação e a cooperação eficaz entre os participantes. A visualização clara das etapas e das contribuições de cada membro da equipe, oferecida por essas ferramentas, promove uma gestão mais eficiente e transparente dos projetos colaborativos.

A utilização de aplicativos específicos para o trabalho em equipe, como o Google Classroom e o Microsoft Teams, também se mostra extremamente benéfica. Esses aplicativos proporcionam um ambiente virtual onde atividades podem ser coordenadas, recursos compartilhados e tarefas realizadas de forma conjunta. A capacidade de criar salas de aula virtuais, realizar videoconferências e gerenciar projetos educacionais é uma vantagem significativa que contribui para um aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

Em suma, a integração cuidadosa das plataformas digitais, ferramentas tecnológicas e aplicativos no contexto educacional pode potencializar o processo de aprendizagem, promovendo uma colaboração mais eficaz e produtiva. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que sejam adotadas estratégias pedagógicas bem planejadas e oferecido suporte adequado aos usuários. Somente assim será possível aproveitar todo o potencial dessas tecnologias e garantir que elas contribuam de maneira positiva para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Referências

ALMEIDA, R. M.; COSTA, S. F. Tecnologias e Processos Colaborativos. São Paulo: Editora Universitária, 2019.

ALMEIDA, R. M.; COSTA, S. F. Tecnologias e Educação: Ferramentas para o Trabalho em Equipe. São Paulo: Editora Universitária, 2021.

BARROS, D. P. Educação e Tecnologia: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Universitária, 2019.

COSTA, A. A.; SILVA, M. T. A colaboração na era digital: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2020.

FERREIRA, A. C. Ferramentas de Colaboração Online: Impactos e Benefícios. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.

GONÇALVES, J. R. Desafios na Implementação de Tecnologias de Colaboração. Curitiba: Editora Educacional, 2019.

GONÇALVES, J. R. O Impacto dos Aplicativos de Colaboração na Educação. Curitiba: Editora Educacional, 2019.

LIMA, R. F. Inclusão Digital e Desafios no Ambiente Escolar. Recife: Editora Educacional, 2018.

LIMA, P. S. Desafios e Oportunidades no Uso de Tecnologias Educacionais. Brasília: Editora Universitária, 2022.

MARQUES, J. L. Gestão de Projetos Educacionais com Aplicativos Digitais. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2020.

MARQUES, J. L.; SILVA, M. T. Tecnologias Digitais e Gestão de Projetos. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2021.

MARTINS, T. L.; ALMEIDA, J. B. Colaboração em Documentos Online: Uma Análise das Principais Ferramentas. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.

MEDEIROS, J. C. Tecnologia e Ensino: Impactos e Desafios. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, V. F. Aplicativos e Colaboração no Contexto Escolar. Recife: Editora Pedagógica, 2022.

OLIVEIRA, P. S. Tecnologias Digitais e Personalização do Ensino. Brasília: Editora Universitária, 2019.

PEREIRA, L. M. Feedback e Comunicação no Ensino Digital. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2022.

PEREIRA, L. M.; LIMA, R. F. Ferramentas Digitais para o Ensino e Aprendizagem. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.

SANTOS, V. F.; OLIVEIRA, R. A. Comunicação e Colaboração em Tempo Real. São Paulo: Editora Universitária, 2021.

SANTOS, V. F.; RODRIGUES, T. M. A Personalização do Ensino na Era Digital. Curitiba: Editora Acadêmica, 2021.

SANTOS, V. F.; RODRIGUES, T. M. Aplicativos para o Trabalho em Equipe: Uma Análise Crítica. São Paulo: Editora Universitária, 2021.

SILVA, M. T. Google Classroom e suas Funcionalidades no Ensino a Distância. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2021.

UTILIZANDO SOTFWARES DE GEOMETRIA DINAMICA NA ESCOLA

MARCOS PAULO MARTINS FERREIRA

RESUMO

Nesta pesquisa sobre os *softwares* de Geometria Dinâmica que segundo Isotani e Brandão (2003) recebem esse nome por que especifica a implantação da Geometria nos ambientes computacionais e permite a construção de objetos geométricos e sua manipulação pelo “arrastar” do *mouse* sem alteração das propriedades fundamentais deste objeto, essa nomenclatura, segundo os autores, poder ser mais bem entendida sob o ponto de vista do antagonismo à Geometria tradicional da régua e compasso, que é “estática”, pois caso o aluno queira analisar o objeto geométrico em outra perspectiva terá que construir um novo desenho.

Palavras-chave: Desenho Geométrico, Geometria, Matemática, Educação Básica, Geometria Dinâmica, *software*.

Neste trabalho pudemos verificar o uso destes *softwares* para o processo de ensino e aprendizagem da Geometria e do Desenho Geométrico, não só na Educação Básica, nas escolas que ainda abordam esses tópicos, mas também no nível superior, na formação dos professores de Matemática o que nos parece um avanço para a valorização do estudo dos tópicos em questão.

Segundo afirmam Penteado e Pinto (2010) existe forte recomendação dos órgãos governamentais competentes para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula, prova disso é o Programa Nacional de Informática Educacional (Proinfo), que objetiva a introdução dessas tecnologias nas salas de aula das escolas da rede pública, este programa leva para as escolas públicas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e fica a cargo dos Estados, Distrito Federal e Municípios o dever de fornecer a estrutura necessária para a instalação dos laboratórios de informática e capacitar

os professores para o uso dessas tecnologias, o que justifica a pesquisa em questão e que talvez nos sirva como subsídio para o resgate da importância dessa disciplina e sua conseqüente valorização na Educação Básica. Porém, pesquisas mostram que apenas equipar as escolas com laboratórios de informática não é suficiente para que o potencial dessa tecnologia seja aproveitado para a educação, pois novamente nos deparamos com a formação do professor que não atende essa demanda e não dispõe de condições necessárias para que a implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem seja feita de forma satisfatória.

O recurso “arrastar” do mouse, citado anteriormente, que está presente em todos os *softwares* de Geometria Dinâmica permite a movimentação e a transformação em tempo real do objeto geométrico, sem mudar suas propriedades, o que proporciona o estudo das propriedades geométricas de forma mais concreta e eficiente, pois o aluno pode ver o que acontece com a figura na tela do computador, *tablet* ou *smartphones* (alguns *softwares* estão disponíveis também para *tablets* e mais recentemente também *smartphones*), o que não é possível com a régua, o compasso e o transferidor, de modo que, caso se queira movimentar ou transformar o objeto no papel o aluno terá que fazer outro ou até mesmo outros desenhos.

Os *softwares* mais conhecidos são, o GeoGebra, o Cabri-Geomètre, o Igeom e o *G. Sketchpad* que iremos apresentar adiante, além dos, Tabulae, Geometricks, Cinderella entre outros.

Geogebra

O GeoGebra é um software livre que combina os conceitos da Geometria e da Álgebra, como sugere o nome, **Geo** de **geometria** e **Gebra** de **álgebra** e foi elaborado por Markus Hohenwarter, e desenvolvido para ser utilizado no ensino da Matemática na Educação Básica e também no nível superior. O GeoGebra, além da Geometria e da Álgebra, ainda detém outros recursos como tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. Desta forma, este *software* tem os ganhos didáticos de propor, ao mesmo tempo, diferentes representações do mesmo objeto geométrico que se relacionam entre

si. Além das vantagens didáticas o GeoGebra é uma ótima ferramenta para a criação de ilustrações profissionais para serem usadas em outros programas. Penteado e Pinto (2010) destacam as potencialidades deste *software* como vantagem didática, que são o *design* e a dinâmica da aula, o destaque dado ao *design* ocorre em virtude de ser um *software* que é de fácil manipulação e que comparado às construções com régua e compasso são extremamente precisas, além de permitir o acesso ao histórico de construção da figura passo a passo. Outra vantagem destacada pelos autores é a possibilidade do arrastar das figuras pela tela do computador sem alteração das propriedades iniciais do objeto e a atualização dos ângulos e medidas dos segmentos a cada movimento realizado tornando possível a exploração de propriedades e teoremas da Geometria. No que diz respeito ao destaque dado à dinâmica da aula é o fato de o aluno ter a possibilidade de tomar iniciativa e explorar uma situação problema o que propicia a obtenção de um ambiente onde o processo de ensino e de aprendizagem não seja centralizado na figura do professor. Partindo dessas vantagens o aluno tem o estímulo à autonomia para aprender e explorar as atividades proporcionando maior motivação para os estudos.

Os autores Penteado e Pinto (2010) ainda afirmam que além das potencialidades existem os limites como desvantagem do uso de *softwares* para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, que surgem na trajetória a ser traçada na implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas de rede pública, esses limites destacados pelos autores estão ligados ao conhecimento matemático e à prática na manipulação dos computadores, às ferramentas do *software*, à formação do professor e às condições técnicas dos laboratórios de informática das escolas, pois para que o uso de *softwares* no processo de ensino e de aprendizagem da Geometria e do Desenho Geométrico possa ter o retorno esperado é necessário que os alunos tenham um mínimo de conhecimento dele e do assunto que está sendo abordado.

Apresentamos a seguir um simples exemplo, de como pode ser útil este *software* para dinamizar as aulas de Geometria ou Desenho Geométrico, a criação de um triângulo retângulo. Como segue, basta colocarmos os três pontos do triângulo no plano cartesiano, selecionarmos os pontos e o próprio GeoGebra criará o triângulo e automaticamente dará os nomes das aresta e dos vértices que no

nosso caso são $A(2,1)$, $B(5,5)$ e $C(2,5)$ e também dos ângulos acionando o comando correto, como ilustra a figura 1.

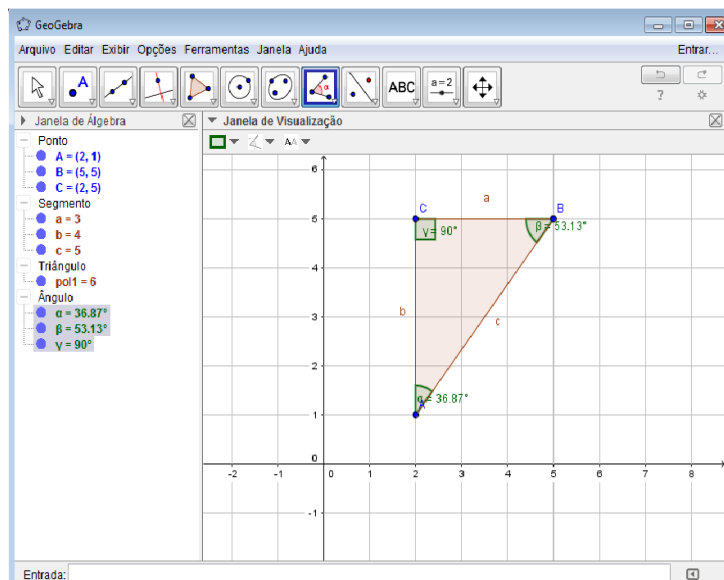


Figura 1: Tela do GeoGebra com a construção de um triângulo retângulo.

Na sequência da atividade, se for solicitado ao aluno que mova o ponto B para outra coordenada, por exemplo, $(6,3)$. Qual figura terá? Como já terá sido apresentada ao aluno a definição de triângulo, ele visualizará na tela do computador que os dois ângulos da base são iguais e poderá concluir que se trata de um triângulo isósceles. Como vemos na figura 2. E se caso o aluno ainda não consiga saber qual é a figura ele poderá observar o quadro algébrico do lado esquerdo e verá as medidas dos ângulos e dos lados, em destaque na figura 21, e concluirá com certeza.

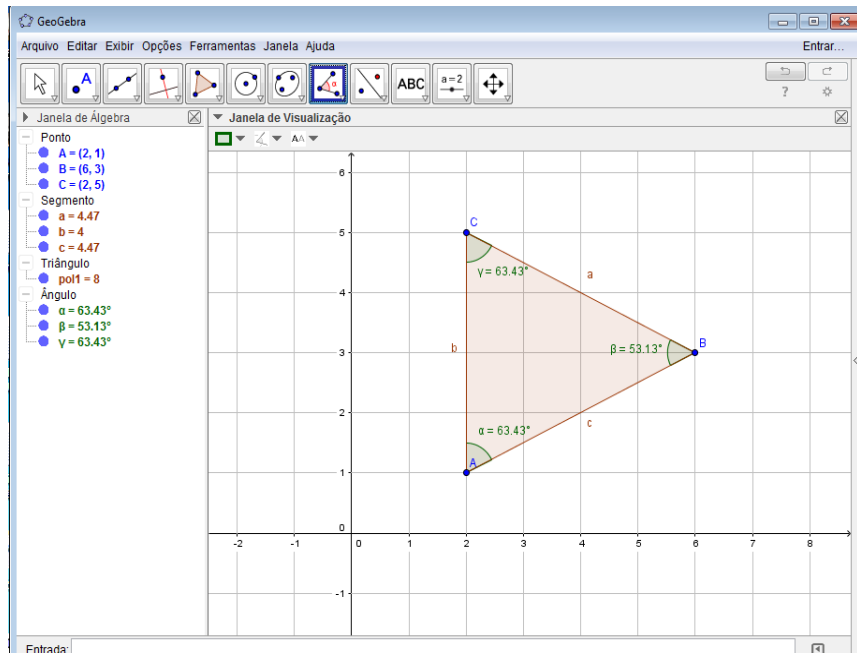


Figura 2: Tela do GeoGebra com alteração para um triângulo isósceles.

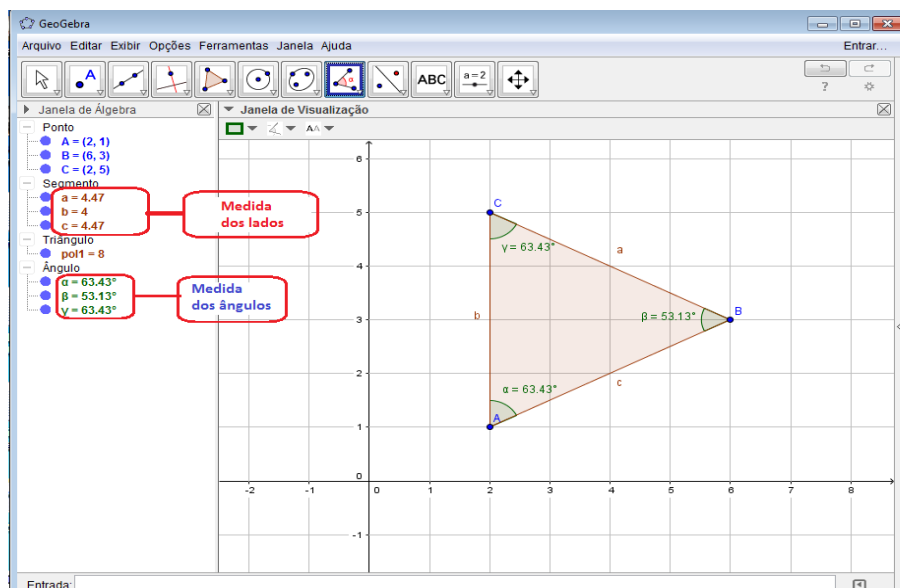


Figura 3: Tela do GeoGebra com alteração para um triângulo isósceles e com suas medidas.

4.2 Cabri-Géomètre II

O *Cabri-Géomètre II* ou somente *Cabri*, que é uma sigla composta de **CA**hier **BR**ouillon **I**nteratif (uma tradução livre é: caderno de rascunhos interativos), é um *software* pago elaborado para exploração e reflexão das relações geométricas, criado por Jean-Marie Laborde e Frank Bellemainno "Institut d'Informatique et Mathématiques Appliquées de Grenoble (IMAG)", na França. A ideia inicial data de 1985 e a primeira apresentação do programa foi em 1987, idealizado

inicialmente para computadores *Macintosh*, mas em 1989 surgiu a versão para MS-DOS e sete anos depois surgiu a versão para o *Windows*.

Segundo Silveira (2002) o *Cabri-Géomètre* foi criado a partir de objetos iniciais e com recurso de uma série de construções previamente definidas, trabalha-se com este *software* da mesma forma que trabalhamos utilizando apenas a régua e o compasso. A tela inicial do *Cabri-Géomètre* pode ser visualizada a seguir.

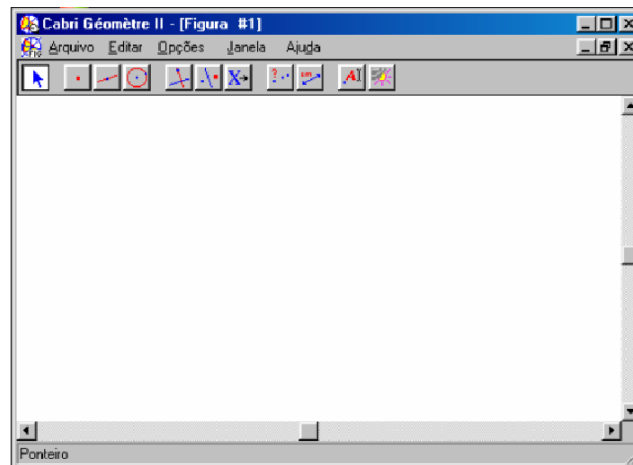


Figura 4: Tela inicial do *Cabri-Géomètre*

Apresenta uma área de desenho, um menu e uma barra de ferramentas que permite o acesso à maior parte dos comandos do Cabri, como podemos verificar na figura 23.



Figura 5: Barra no menu primário do *Cabri-Géomètre*

Fonte: Revista Educação e Matemática (2002)

Hermesmeyer (2005) ilustrou em sua pesquisa o conjunto de ferramentas e as funcionalidades do *Cabri*, como segue:

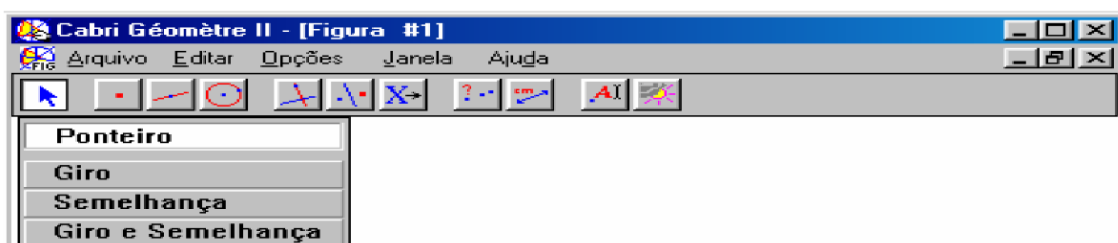


Figura 6: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão ponteiro ativado.

Ponteiro: Seleciona, move e manipula objetos; **Giro:** Gira um objeto ao redor de um ponto selecionado ou de seu centro geométrico; **Semelhança:** Amplia ou reduz um objeto tendo como referência um ponto ou seu centro geométrico; e, **Giro e Semelhança:** Gira e simultaneamente cria um objeto semelhante ao selecionado.

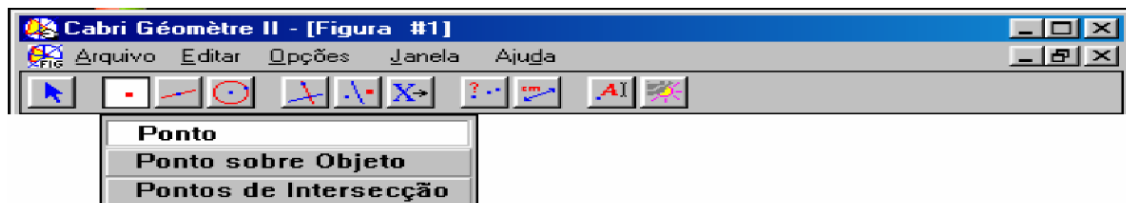


Figura 7: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão ponto ativado.

Ponto: Cria um ponto em um espaço livre, em um objeto ou em uma intersecção; **Ponto sobre Objeto:** Cria um ponto sobre um objeto; e, **Pontos de Intersecção:** Cria um ponto na intersecção de dois objetos.

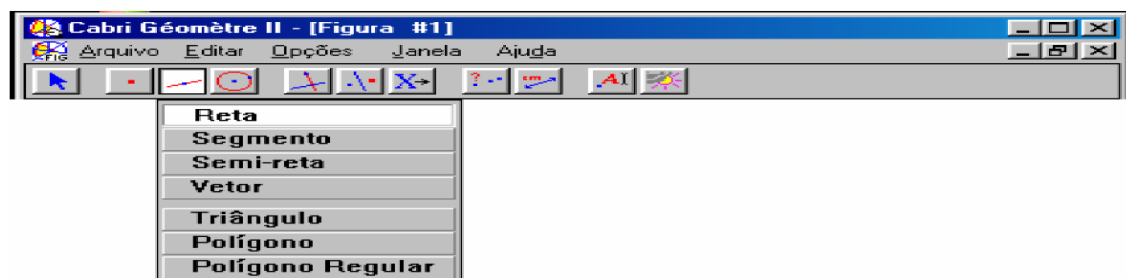


Figura 8: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão reta ativado.

Reta: Constrói a reta que passa por dois pontos ou a reta por um ponto com uma direção dada; **Segmento:** Constrói um segmento de reta através das suas extremidades; **Semirreta:** Constrói uma semirreta, definida por um ponto e uma direção; **Vetor:** Constrói um vetor com módulo e direção definida por dois pontos extremos; **Triângulo:** Constrói um triângulo, definido por três pontos (vértices); **Polígono:** Constrói um polígono de n lados. (O último ponto deve coincidir com o ponto inicial); e, **Polígono Regular:** Constrói um polígono regular de até 30 lados. Deve-se indicar o centro, um vértice e um ponto que fixe o número de vértices. (O polígono será convexo se o desenvolvimento for feito no sentido horário).

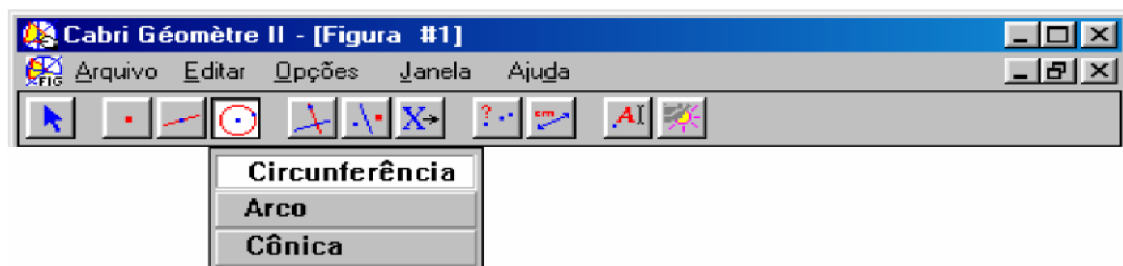


Figura 9: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão circunferência ativado.

Circunferência: Constrói uma circunferência definida por um ponto (centro) e o raio; **Arco:** Constrói um arco, definido por um ponto inicial, um ponto que determina a curvatura e um ponto final; e, **Cônica:** Constrói uma cônica (elipse, parábola e hipérbole) definida por cinco pontos.



Figura 10: Fonte:Tela do *Cabri-Géomètre* com botão retas ativado.

Reta Perpendicular: Por um ponto, constrói a reta perpendicular a uma reta, semirreta, segmento, vetor, eixo ou lado de um polígono; **Reta Paralela:** Por um ponto, constrói a reta paralela a uma reta, semirreta, segmento, vetor, eixo ou lado de um polígono; **Ponto Médio:** Constrói o ponto médio de um segmento, do lado de um polígono ou entre dois pontos; **Mediatriz:** Constrói a perpendicular pelo ponto médio de um segmento, do lado de um polígono ou entre dois pontos; **Bissetriz:** Constrói a bissetriz de um ângulo definido por três pontos; **Soma de Vetores:** Constrói a soma de dois vetores a partir de um ponto definido como origem do vetor resultante; **Compasso:** Constrói uma circunferência a partir de seu centro (ponto), com raio definido pelo comprimento de um segmento ou pela

distância entre dois pontos; **Transferência de Medidas**: Copia um comprimento, indicado por um número, em uma semirreta, eixo, vetor ou circunferência (neste último caso, deve-se selecionar uma circunferência e um ponto sobre ela); **Lugar Geométrico**: Constrói automaticamente o lugar geométrico descrito pelo movimento de um objeto ao longo de uma trajetória; e, **Redefinir Objeto**: Redefine as características de dependência de um objeto definido previamente.

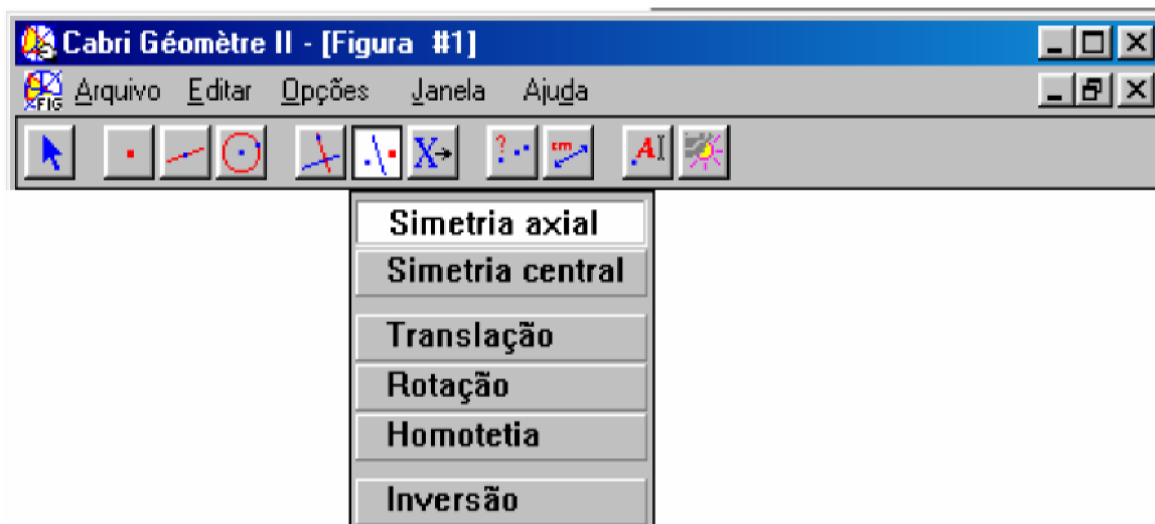


Figura 11: Tela do Cabri-Géomètre com botão isometria ativado.

Simetria axial: Constrói a imagem simétrica de um objeto em relação a uma reta, semirreta, segmento, eixo ou lado de um polígono; **Simetria central**: Constrói a imagem de um objeto através de uma rotação de 180 graus em torno de um ponto; **Translação**: Constrói a imagem de um objeto transladada por um dado vetor; **Rotação**: Constrói a imagem girada ao redor de um ponto por um dado ângulo; **Homotetia**: Constrói a imagem dilatada de um objeto desde um ponto por um fator especificado; e, **Inversão**: Constrói um ponto inverso, definido por um ponto e uma circunferência.



Figura 12: Tela do CabriGéomètre com botão objetos ativado.

Objetos Iniciais: Especifica o(s) objeto(s) que define(m) o(s) objeto(s) final(is); **Objetos Finais:** Especifica o(s) objeto(s) final(is) resultante(s) da definição do(s) objeto(s) inicial(is); e, **Definir Macro:** Abre a caixa de diálogo para nomear e salvar uma macro construção.



Figura 13: Tela do Cabri-Géomètre com botão pontos ativado.

Colinear: Verifica se três pontos pertencem ou não a uma reta; **Paralelo:** Verifica se duas retas, semirretas, segmentos, vetores ou lados de um polígono são paralelos ou não; **Perpendicular:** Verifica se duas retas, semirretas, segmentos, vetores ou lados de um polígono são perpendiculares ou não; **Equidistante:** Verifica se um ponto é equidistante de outros dois ou não; e, **Pertencente:** Verifica se um ponto está sobre um objeto.

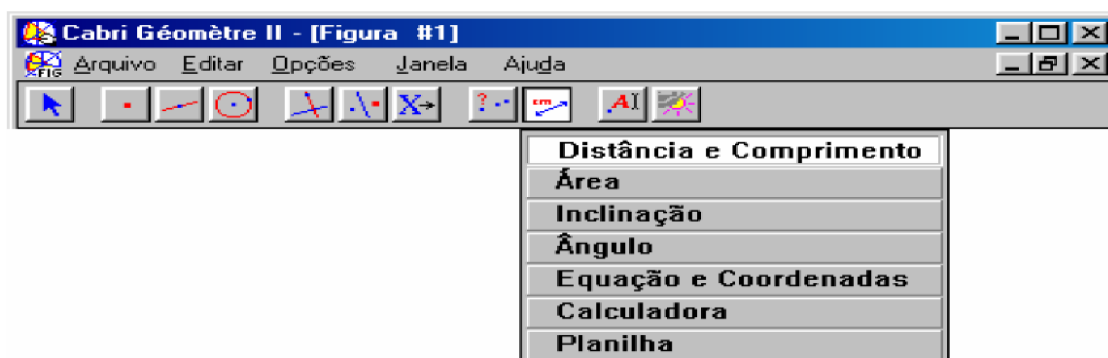


Figura 14: Tela do Cabri-Géomètre com botão distância ativado.

Distância e Comprimento: Mostra a distância, comprimento, perímetro, comprimento da circunferência ou de um arco de um objeto correspondente; **Área:** Mede a área de polígonos, círculos e elipses; **Inclinação:** Mede a inclinação de uma reta, semirreta, segmento ou vetor; **Ângulo:** Mede um ângulo definido por três pontos, sendo o segundo ponto o seu vértice; **Equação e Coordenadas:** Gera as coordenadas de um ponto ou a equação de uma reta,

circunferência ou cônica; **Calculadora**: Gera o resultado de uma expressão matemática; pode conter valores numéricos e/ou medidas; e, **Planilha**: Cria uma tabela para valores numéricos, medidas, cálculos, ou coordenadas de um ponto.

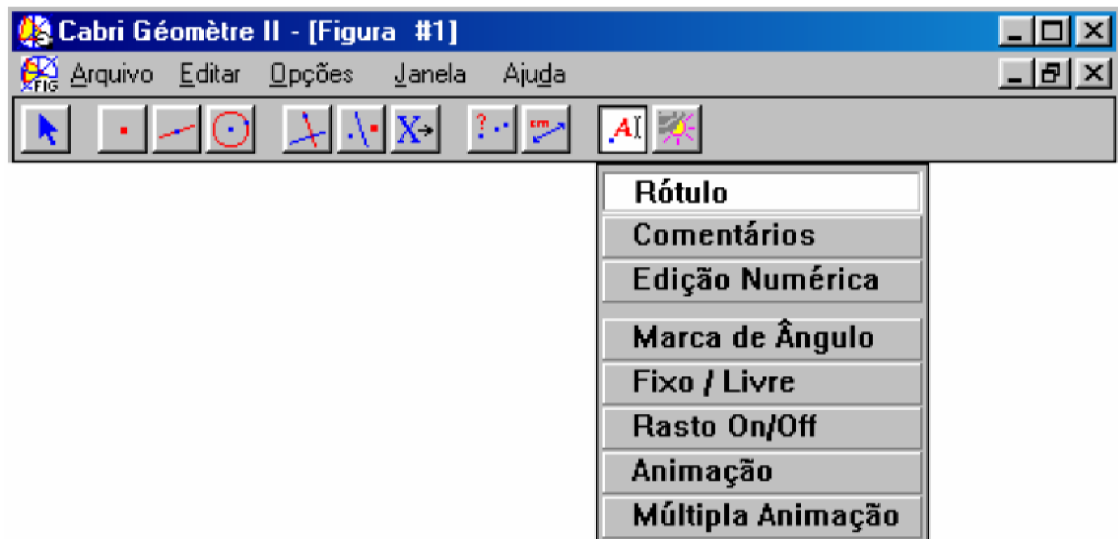


Figura 15: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão rótulo ativado.

Rótulo: Anexa um rótulo criado pelo usuário a um ponto, a uma reta ou circunferência; **Comentários**: Coloca um comentário em uma posição selecionada no desenho; **Edição Numérica**: Cria e edita valores numéricos; o valor, precisão, unidades e cor podem ser modificados; **Marca de Ângulo**: Coloca uma marca em um ângulo definido por três pontos; o segundo ponto é o vértice; **Fixo/Livre**: Fixa a localização de um ponto. Libera um ponto fixo; **Rasto On/Off**: Desenha a trajetória de um objeto à medida que ele se move. Comuta entre ativado e desativado; **Animação**: Automaticamente translada, gira ou amplia um objeto selecionado na direção especificada, puxando a mola de animação na direção oposta; e, **Múltipla animação**: Anima múltiplos objetos ao longo de múltiplas trajetórias.

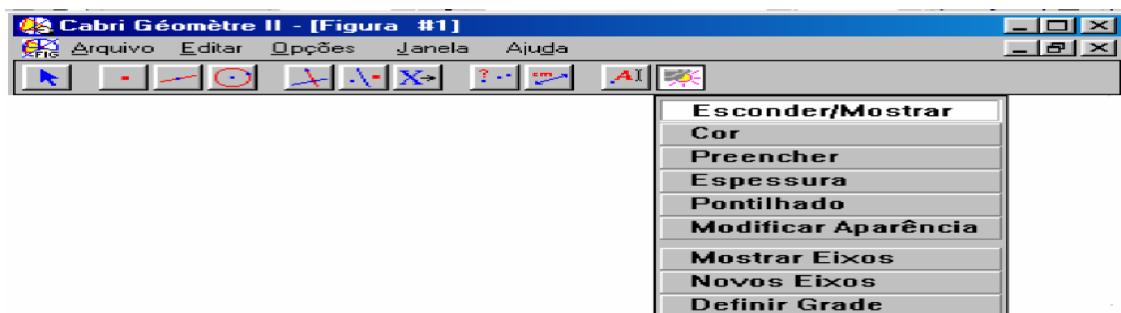


Figura 16: Tela do *Cabri-Géomètre* com botão esconder/mostrar ativado.

Esconder/Mostrar: Esconde objetos da tela de desenho. Mostra objetos escondidos; **Cor:** Muda a cor de um objeto; **Preencher:** Preenche o interior de uma tabela, de um campo de textos, polígono ou circunferência com uma cor escolhida; **Espessura:** Muda a espessura da linha de um objeto; **Pontilhado:** Muda o padrão da linha de um objeto; **Modificar Aparência:** Muda a aparência de um objeto a partir da paleta de atributos; **Mostrar Eixos/Esconder Eixos:** Mostrar eixos na tela de desenho. Esconder eixos na tela de desenho; **Novos Eixos:** Cria um sistema de eixos definido por três pontos; o primeiro ponto determina a origem, o segundo o eixo x, e o terceiro o eixo y; e, **Definir Grade:** Coloca uma grade em um sistema de coordenadas selecionado.

A seguir apresentamos um exemplo de atividade usando este *software*:

“Construir uma reta “t” perpendicular à reta “r” passando pelo ponto “A”, dados”. Criamos, então, a reta “r”: para isso acionamos o botão “retas” (3º botão) na opção reta, em seguida clicamos na área de desenho e “arrastamos” o *mouse* dando um novo clique e fixamos uma reta, já contendo um ponto nomeado de “A”, para nomear a reta e o ponto acionamos o botão rótulo (9º botão) na opção rótulo, na sequência selecionamos a reta na área de desenho e a nomeamos e fazendo o mesmo processo para nomear o ponto.

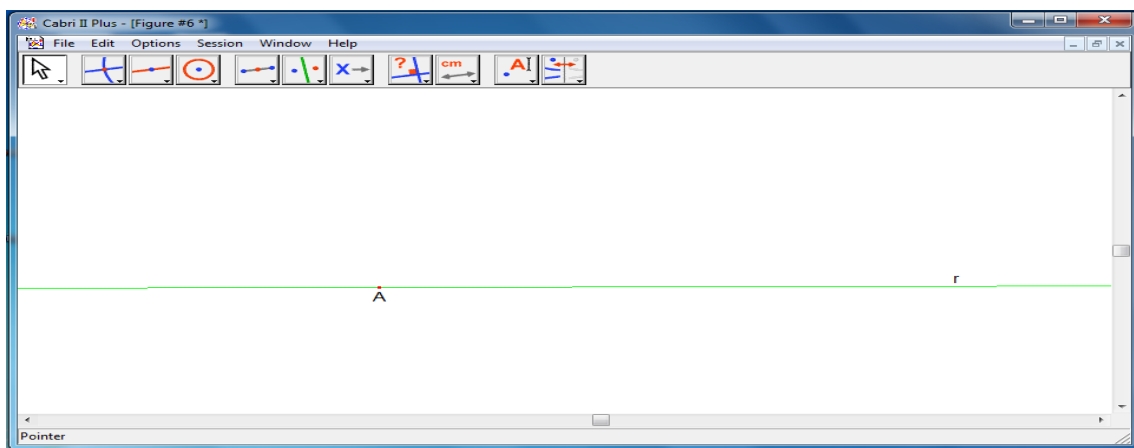


Figura 17: Tela do *Cabri-Géomètre* com a reta “r” e o ponto.

Continuando, acionamos o botão “circunferências” na opção circunferência e criamos uma, de raio qualquer, que nomeamos de “Z”, na criação desta surgiram duas intersecções com a reta “r” onde criamos os pontos de intersecção que nomeamos de “B” e “C”, para criarmos esses pontos acionamos o botão “ponto” (2º botão) na opção ponto de intersecção e selecionamos as intersecções, procedimentos com resultado ilustrado na figura abaixo:

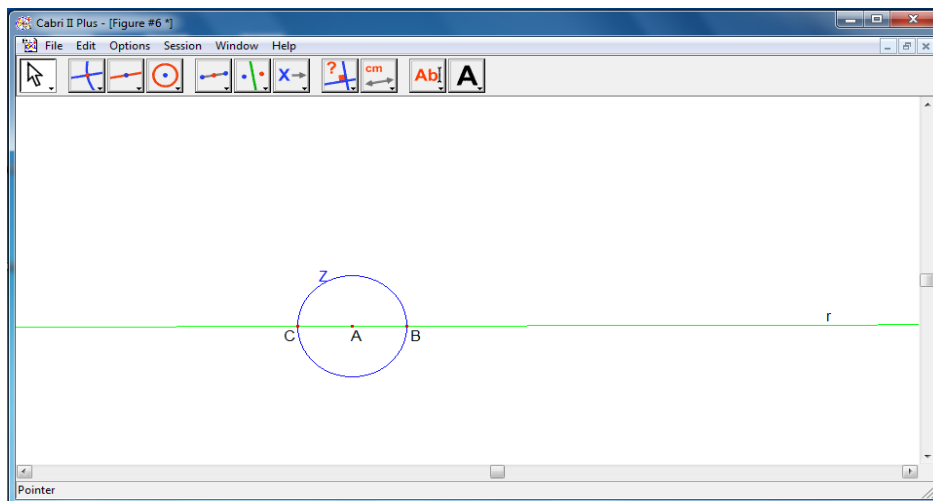


Figura 18: Tela do *Cabri-Géomètre* com atividade.

Na sequência da atividade criamos duas circunferências uma com centro no ponto “B” e raio \overline{BC} que nomeamos de “W” e outra de centro “C” e raio \overline{CB} que nomeamos de “Y”, usamos os raios \overline{BC} e \overline{CB} por que esses devem ser maiores do que o raio da circunferência “Z” que no caso é o dobro, em seguida criamos os pontos de intersecção entre as circunferências “W” e “Y” que nomeamos de “D” e “E”, respectivamente, conforme mostra a figura abaixo:

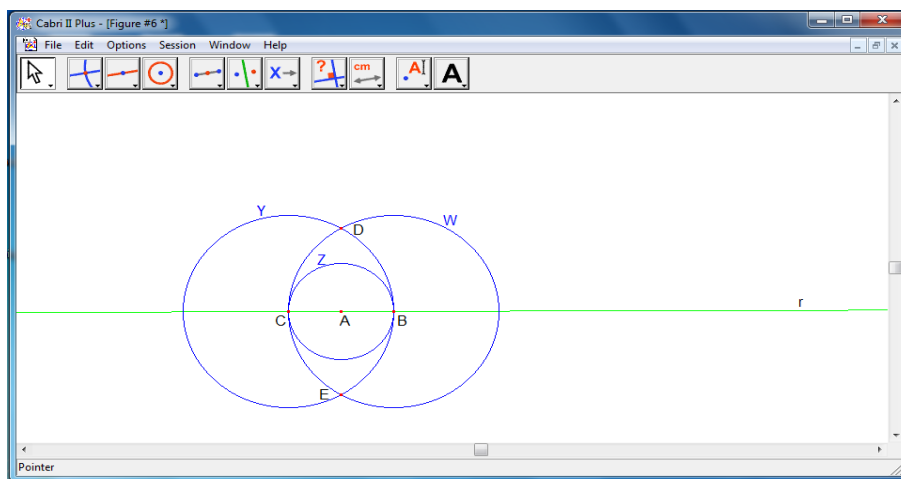


Figura 19: Tela do *Cabri-Géomètre* com atividade.

Em seguida, criamos uma reta passando pelo ponto “A” e pelo ponto “D” (que necessariamente também passou pelo ponto “E”), para isso acionamos o botão “retas” na opção reta e na sequência selecionamos o ponto “A” e o ponto “D” e então surgiu uma reta que devemos nomeá-la de “t”. Com isso concluímos a atividade de construção da reta perpendicular.

Queremos salientar que esse *software* é dotado de um recurso que nos mostra se os objetos construídos são de fato perpendiculares. Para sabermos se a nossa construção está correta, acionarmos o oitavo botão na opção perpendicular e depois selecionarmos as duas retas e a mensagem “*Objetos são perpendiculares*” surgiu na área de desenho confirmando que nossa atividade está correta, fato ilustrado pela figura que apresentamos a seguir. Destacamos que este é um recurso que não está presente em todos os *softwares*.

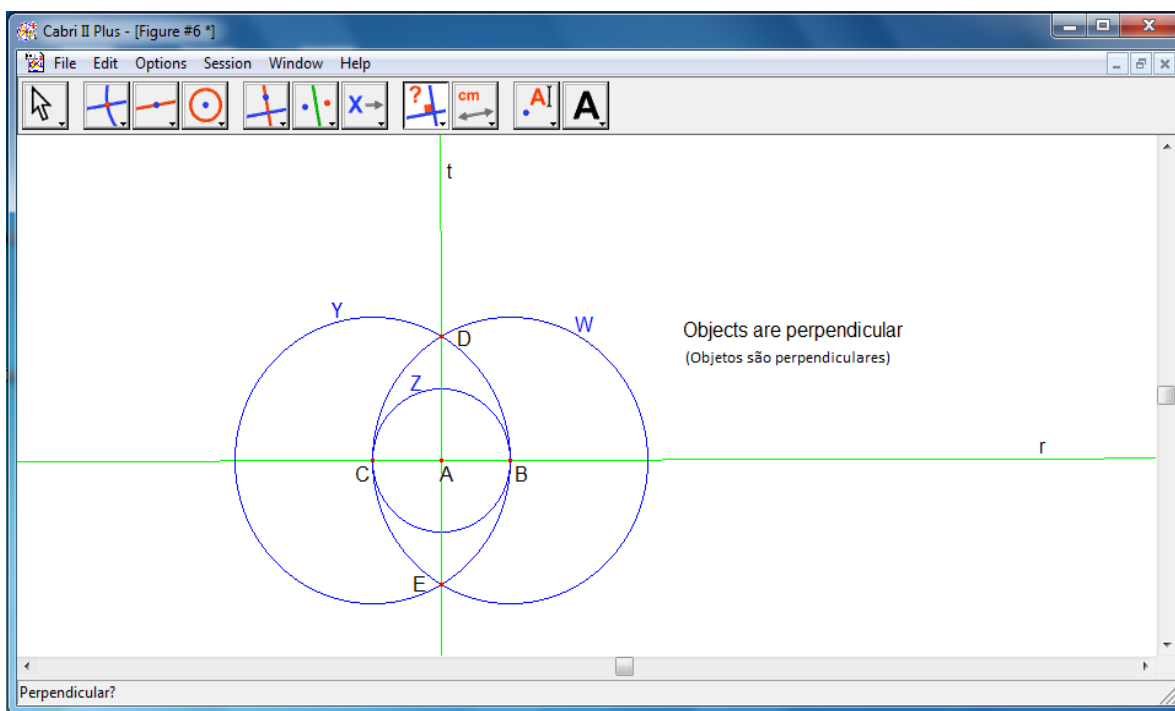


Figura 20: Tela do *Cabri-Géomètre* com atividade concluída.

iGeom

O **iGeom** é um *software* gratuito desenvolvido no Brasil, no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP) com o intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem da Geometria e ajudar, tanto o professor na tarefa de elaboração do material didático e validação das respostas dos exercícios, quanto o aluno na obtenção rápida da resposta para cada exercício realizado facilitando ainda, ao aluno, a obtenção de conhecimentos geométricos. Segundo Isotani (2005) o projeto deste *software* foi iniciado em meados do ano 2000 sob a coordenação do professor doutor Leônidas de

Oliveira Brandão do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP) com a construção de Seiji Isotani e Ricardo Hideo Sehara, que na ocasião participavam de um projeto de iniciação científica, e em 2001, no primeiro semestre, Brandão e o professor Eduardo de Toledo dos Santos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP) formaram uma parceria ocorrendo, assim, o ingresso, no referido projeto, de Fabiana Piesigilli e Renata Teixeira Carneiro também em razão de um trabalho de iniciação científica. Segundo afirmam Isotani e Brandão (2003) este *software* estava, em 2003, sendo usado como ferramenta em uma disciplina obrigatória no curso de licenciatura no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP).

Apresentamos a seguir a tela inicial do iGeom mostrando os menus e as suas ferramentas:

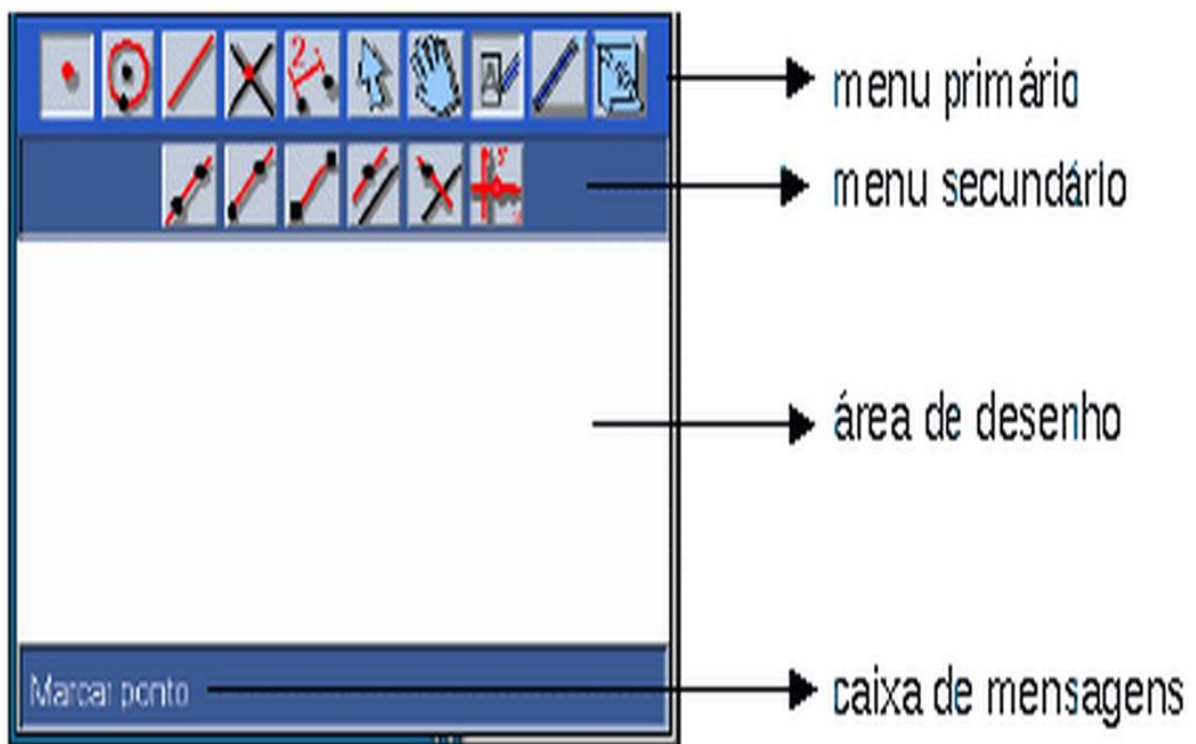


Figura 21: Tela inicial do iGeom.

Abaixo, apresentamos as ferramentas e as funcionalidades do iGeom:



Figura 22: Tela do iGeom com o botão criar ponto ativado.

Botão **“Criação de ponto”** ativado no menu primário e no secundário **“Criar ponto na área de desenho ou sobre objeto”**, isto é, a cada clique na área de desenho criará um novo ponto, se clicar sobre o objeto geométrico o ponto ficará sobre ele.

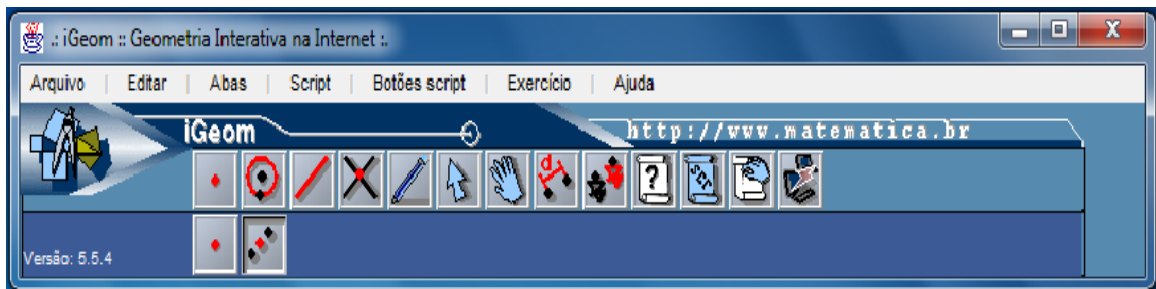


Figura 23: Tela do iGeom com o botão criar ponto médio ativado.

Botão **“Criação de ponto”** ativado no menu primário e no secundário **“Criar ponto médio entre dois pontos dados”**, clicando sobre um ponto e depois sobre outro, será criado um novo ponto equidistantes dos dois pontos iniciais.

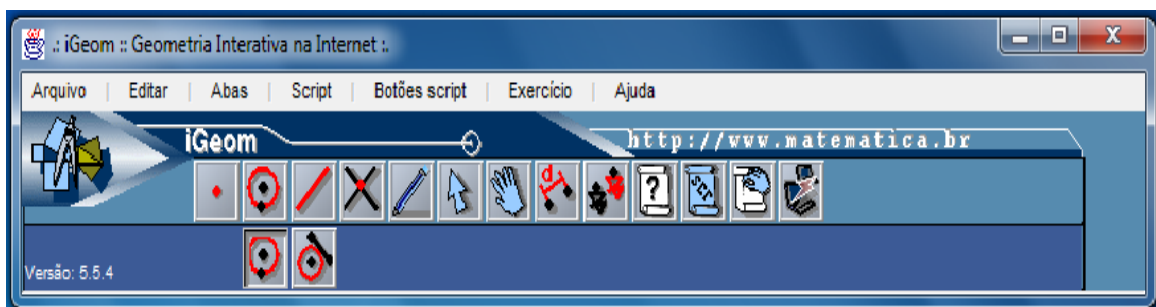


Figura 24: Tela do iGeom com o botão criar circunferência ativado.

Botão **“Criar circunferências: definida por dois pontos ou por ponto e segmento”** ativado no menu primário e no secundário **“Criar circunferência**

definida por dois pontos”, a partir de dois pontos (novos ou pré-existentes), clicando sobre um ponto depois sobre o outro criará uma circunferência.



Figura 25: Tela do iGeom com o botão criar circunferência definida por ponto e segmento ativado.

Botão **“Criar circunferências: definida por dois pontos ou por ponto e segmento”** ativado no menu primário e no secundário **“Criar circunferência definida por ponto e segmento”**, clicando sobre um ponto depois sobre o segmento criará uma circunferência com centro no ponto e raio do ponto à circunferência.



Figura 26: Tela do iGeom com o botão criar retas ativado.

Botão **“Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular”** ativado no menu primário, no menu secundário **“Criar reta”**: clicando sobre um ponto ou área de desenho e depois marcando dois pontos criará uma reta.



Figura 27: Tela do iGeom com o botão traçar semirretas ativado.

Botão “**Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular**” ativado no menu primário e no menu secundário “**Traçar semirreta**”: clicando sobre um ponto ou área de desenho e depois marcando dois pontos criará uma semirreta.

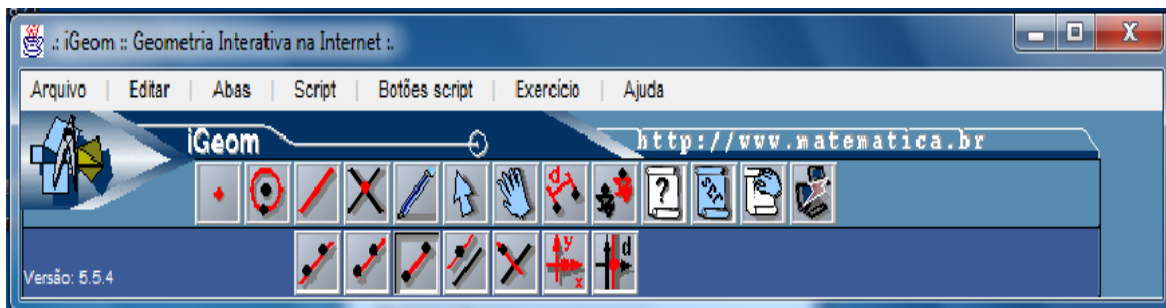


Figura 28: Tela do iGeom com o botão traçar segmento ativado.

Botão “**Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular**” ativado no menu primário e no menu secundário “**Traçar segmento**”: clicando sobre um ponto ou área de desenho e depois marcando dois pontos criará um segmento.

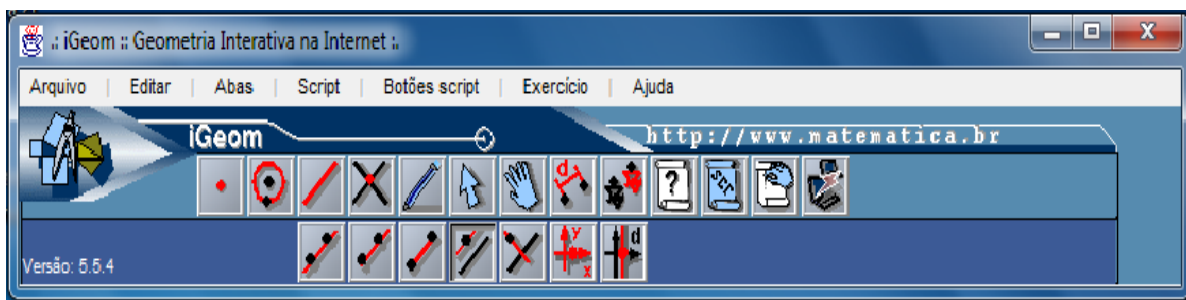


Figura 29: Tela do iGeom com o botão traçar paralela ativado.

Botão “**Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular**” ativado no menu primário e no menu secundário “**Traçar paralela**”: clicando sobre uma reta e depois marcando a reta e um ponto criará uma reta paralela a reta inicial.

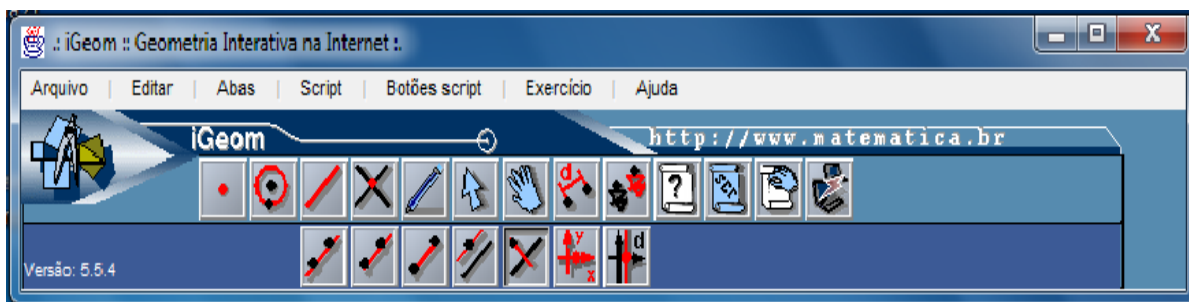


Figura 30: Tela do iGeom com o botão traçar reta perpendicular ativado.

Botão **“Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular”** ativado no menu primário e no menu secundário **”Traçar reta perpendicular”**: clicando sobre uma reta e depois marcando a reta e o ponto criará uma reta perpendicular à reta inicial.



Figura 31: Tela do iGeom com o botão traçar reta perpendicular ativado.

Botão **“Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular”** ativado no menu primário e no menu secundário são ativadas juntas as **”Traçar reta perpendicular”** e **“Criar reta perpendicular a eixo, com distancia definida por medida interativa”**: criação dos eixos cartesianos.



Figura 32: Tela do iGeom com o botão traçar reta perpendicular ativado.

Botão **“Criar retas: reta, semirreta, paralela ou perpendicular”** ativado no menu primário e no menu secundário são ativadas juntas as **”Traçar reta perpendicular”** e **“Criar reta perpendicular a eixo, com distancia definida por medida interativa”**: criação de reta ortogonal a um dos eixos cartesianos a partir de uma distância.



Figura 33: Tela do iGeom com o botão intersecção entre dois objetos ativado.

Botão **“Intersecção entre dois objetos”** ativado no menu primário (nesse botão não tem opção no menu secundário): clicando no primeiro objeto e depois no segundo criará a intersecção entre eles.

Além dos recursos apresentados nas figuras acima o iGeom possui no menu primário os botões; **“Edição”** com recursos no menu secundário de esconder os objetos, mostrar os objetos escondidos, mostrar objetos rotulados, criar lugar geométrico, rastrear um ponto, remover todos os tracejados da área de desenho, remover objeto e seus dependentes, desfazer última remoção e remover todos os objetos da área de desenho (opção que deve ser usada com cuidado), **“Marcar ou Desmarcar objetos”** sem ferramentas no meu secundário, **“Mover ponto”** também sem ferramentas no menu secundário, **“Medir distância”** com recursos no menu secundário de disparar calculadora, medir distância entre ponto e outro objeto, medir arco e ângulo de circunferência, **“Isometrias”** com recursos no menu secundário de translação, reflexão e rotação.

Apresentamos a seguir um exemplo de atividade com o uso deste *software*: *“Construir a bissetriz de um ângulo dado”*

Para iniciarmos a atividade criamos a semirreta AB (s_0) e a AC (s_1) para isso acionamos o botão criar retas (3º botão) na opção traçar semirreta e então clicamos na área de desenho e “arrastamos” o *mouse* e um novo clique, para cada nova semirreta basta repetir esse processo, em seguida criamos uma circunferência c_0 de centro A e raio AB procedimento realizado acionando o botão criar circunferências (2º botão) na opção criar circunferência definida por dois pontos, procedimento ilustrado na figura abaixo.

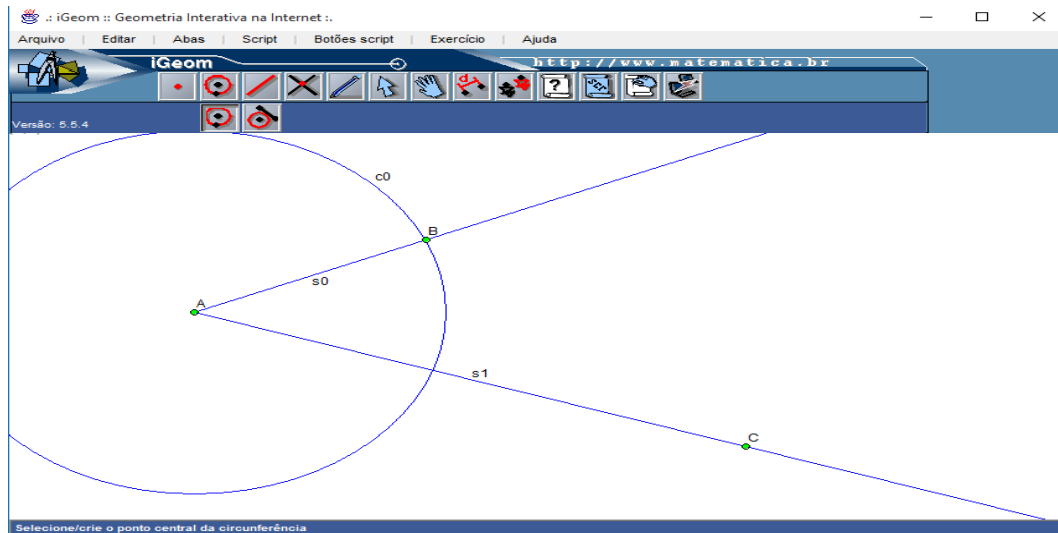


Figura 34: Tela do iGeom com o início da atividade.

Na sequência da atividade criamos o ponto de intersecção entre $c0$ e a semirreta AC ($s1$) acionando o botão intersecção entre dois objetos e em seguida clicando na intersecção, onde foi criado o ponto F , conforme mostra a figura abaixo.

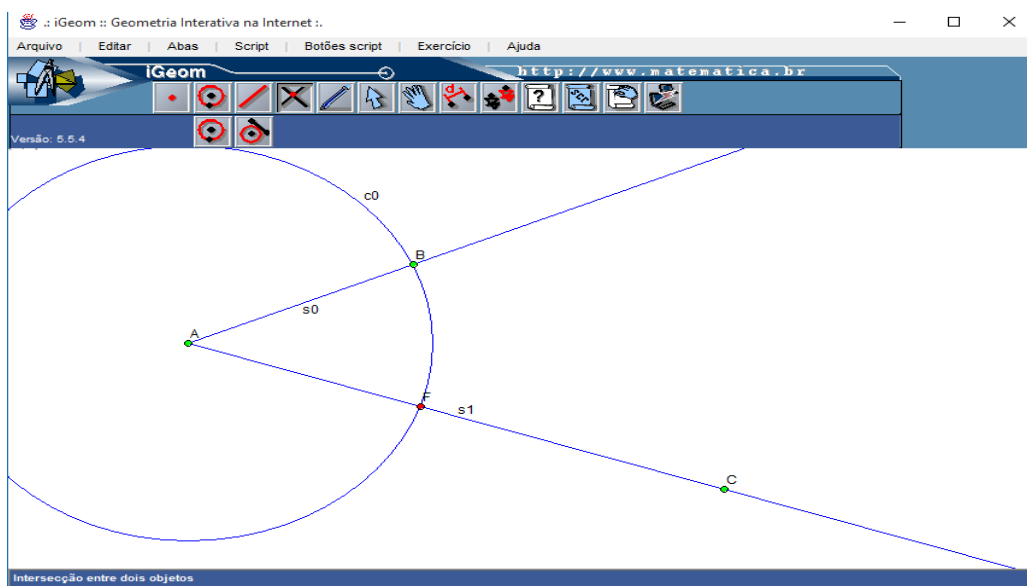


Figura 35: Tela do iGeom com a atividade em andamento.

Continuando a atividade criamos as circunferências $c1$ de centro B que passa pelo ponto F , $c2$ de centro F que passa pelo ponto B , e o ponto de intersecção entre as circunferências $c1$ e $c2$, o ponto G . (procedimentos conhecidos pelas passagens anteriores) tendo resultado ilustrado na figura abaixo.

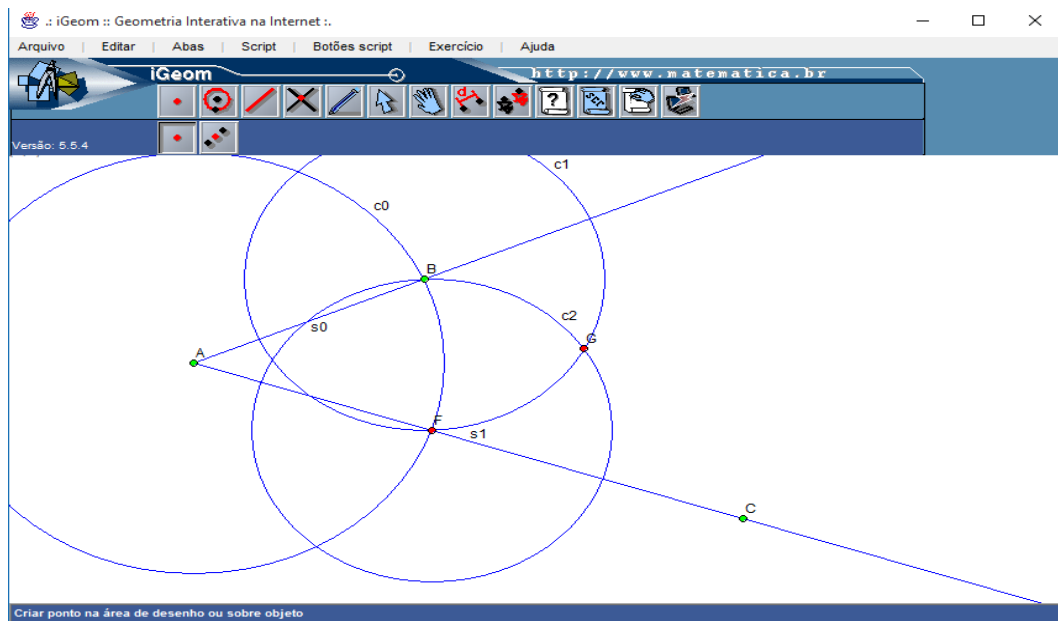


Figura 36: Tela do iGeom com a atividade em andamento.

Em seguida criamos a semirreta AG (s3) que representa a bissetriz do ângulo dado, conforme mostra a figura abaixo.

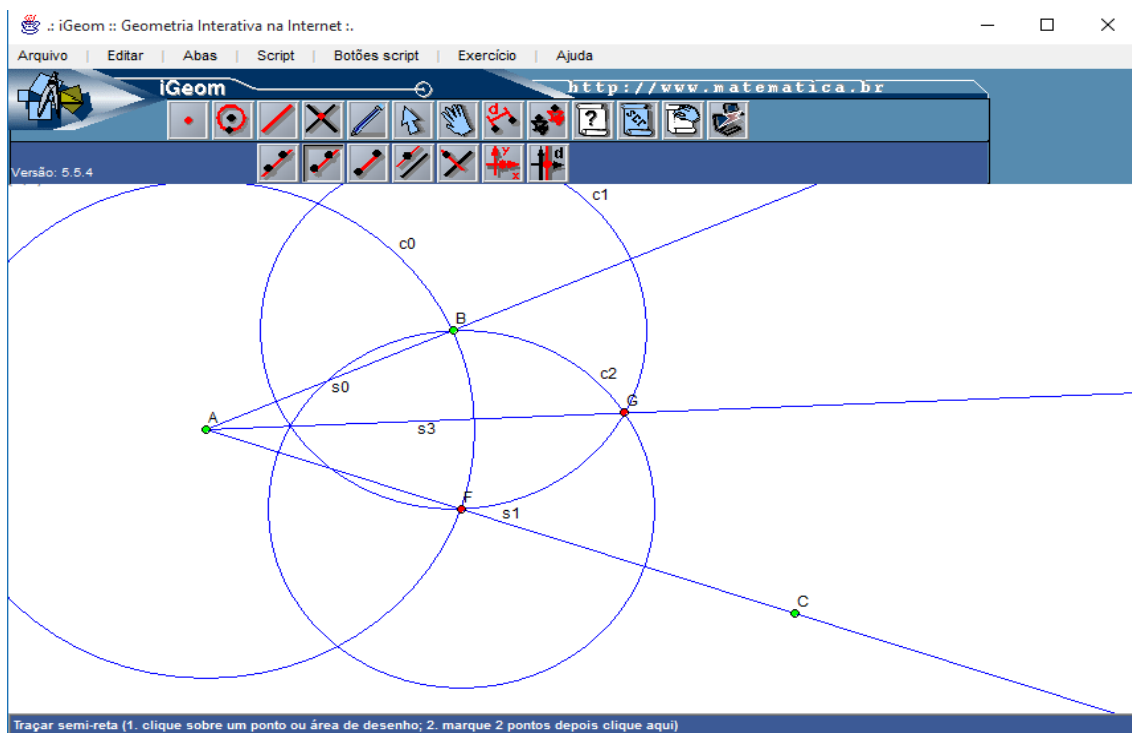


Figura 37: Tela do iGeom com a atividade concluída.

Geometer's Sketchpad

O *Geometer's Sketchpad* é também um *software* de Geometria Dinâmica pago, mas tem a possibilidade de se realizar uma utilização prévia de cinco sessões

de até vinte minutos cada antes de adquiri-lo de fato. O início deste projeto ocorreu na década de 1980 sob a direção dos doutores Eugene *Klotz* e Doris *Schattschneider* no *Swarthmore College* na Pensilvânia nos Estados Unidos da América com o financiamento da *National Science Foundation* com a meta de renovar o ensino da Geometria e desenvolver novos materiais tecnológicos para esse ensino, entretanto a primeira versão foi lançada em 1991 com o suporte de Nicholas Jackiw e desde então houve contínuo desenvolvimento, tendo mais duas versões, até chegar em 2001, quando houve mudanças significativas, que propiciou o lançamento da quarta versão que estende a aplicação do *software* também para o ensino da Álgebra e do Cálculo, hoje está na quinta versão, porém sem muitas alterações em relação à 4ª versão.

A seguir apresentamos a interface e área de desenho do *G. Sketchpad* e suas ferramentas:

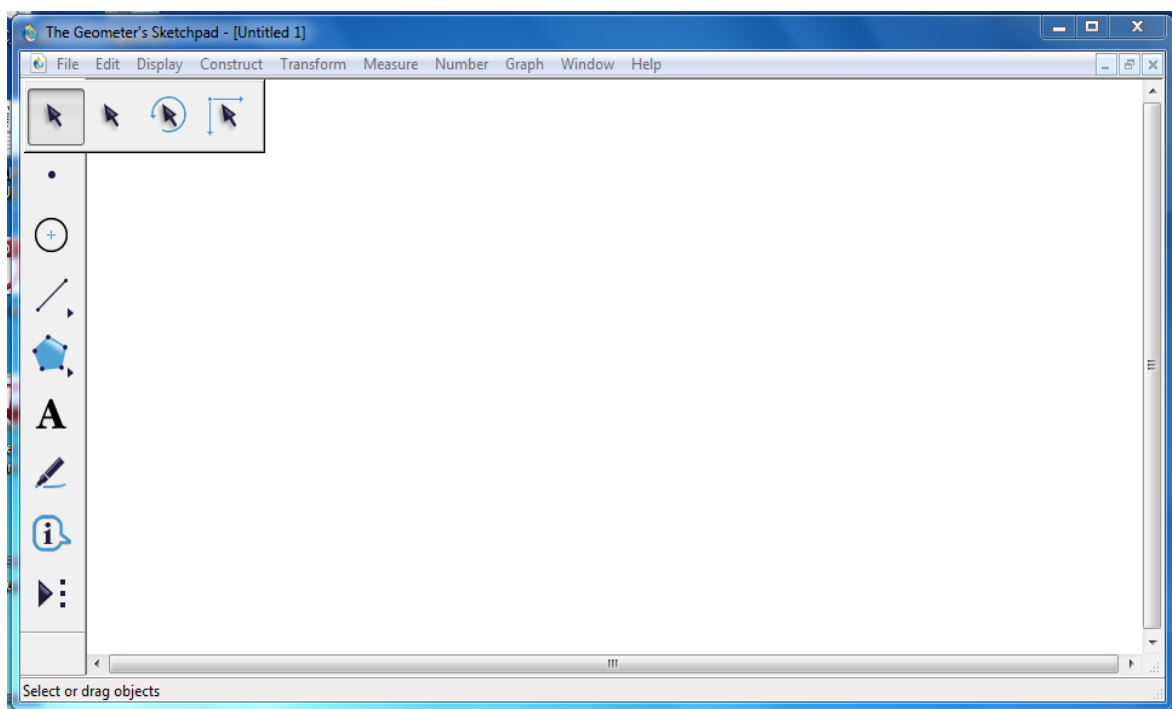


Figura 38: Tela do *Sketchpad* com o botão “selecionar objetos” ativado.

O botão que está ativado possui três comandos, a saber, selecionar, rotacionar e dilatar objeto respectivamente.

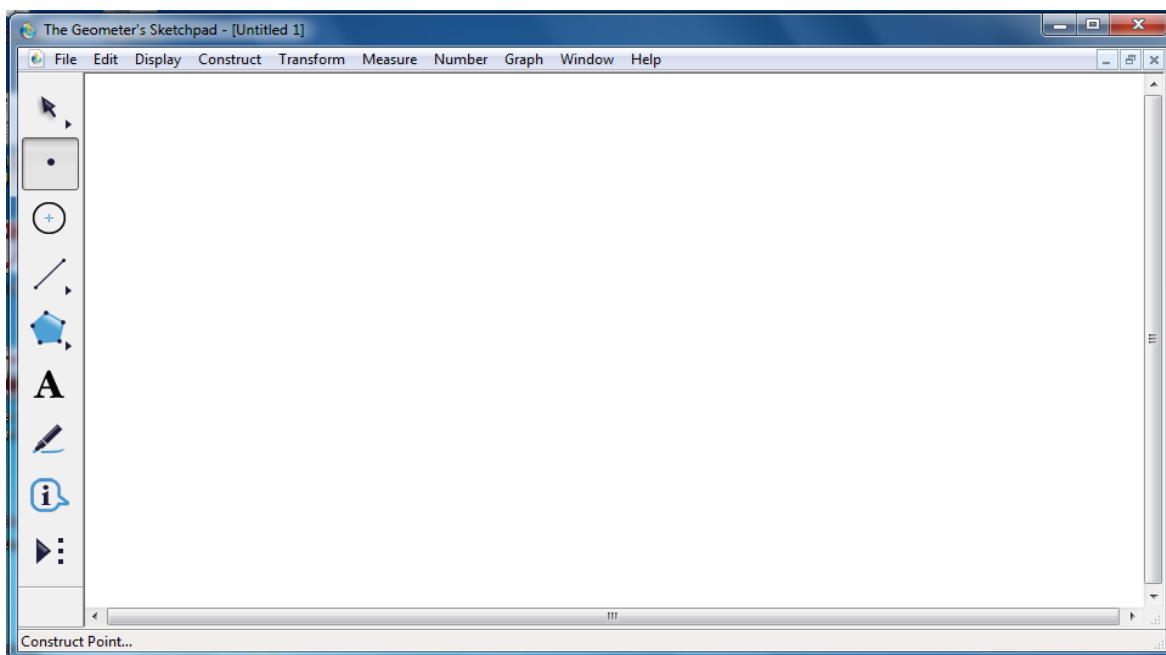


Figura 39: Tela do *Sketchpad* com o botão “construção de pontos” ativado.

O botão que está ativado intuitivamente serve para criação de pontos.

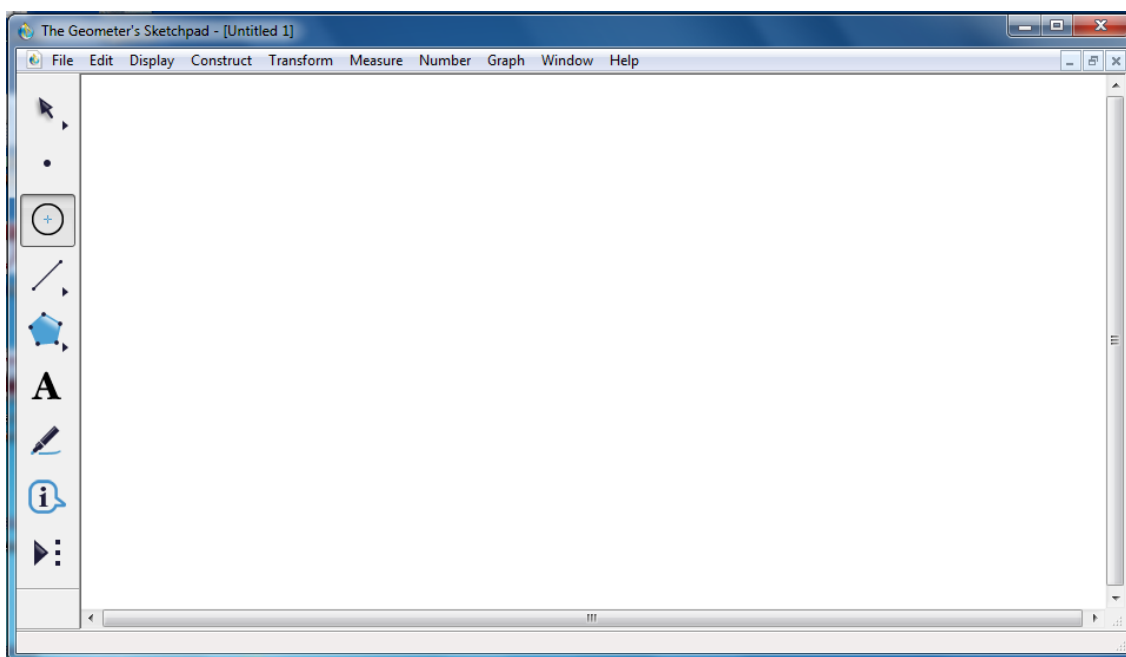


Figura 40: Tela do *Sketchpad* com o botão “construção de circunferências” ativado.

O botão que está ativado intuitivamente serve para criação de circunferências.

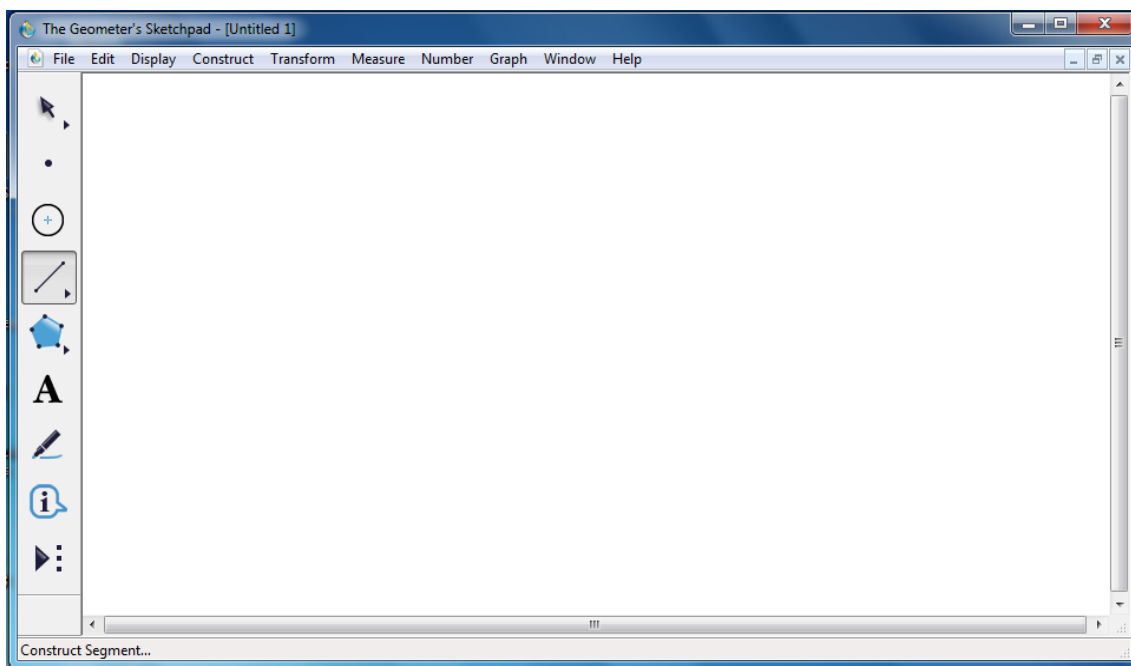


Figura 41: Tela do *Sketchpad* com o botão “construção de segmentos” ativado.

O botão que está ativado intuitivamente serve para criação de segmentos.

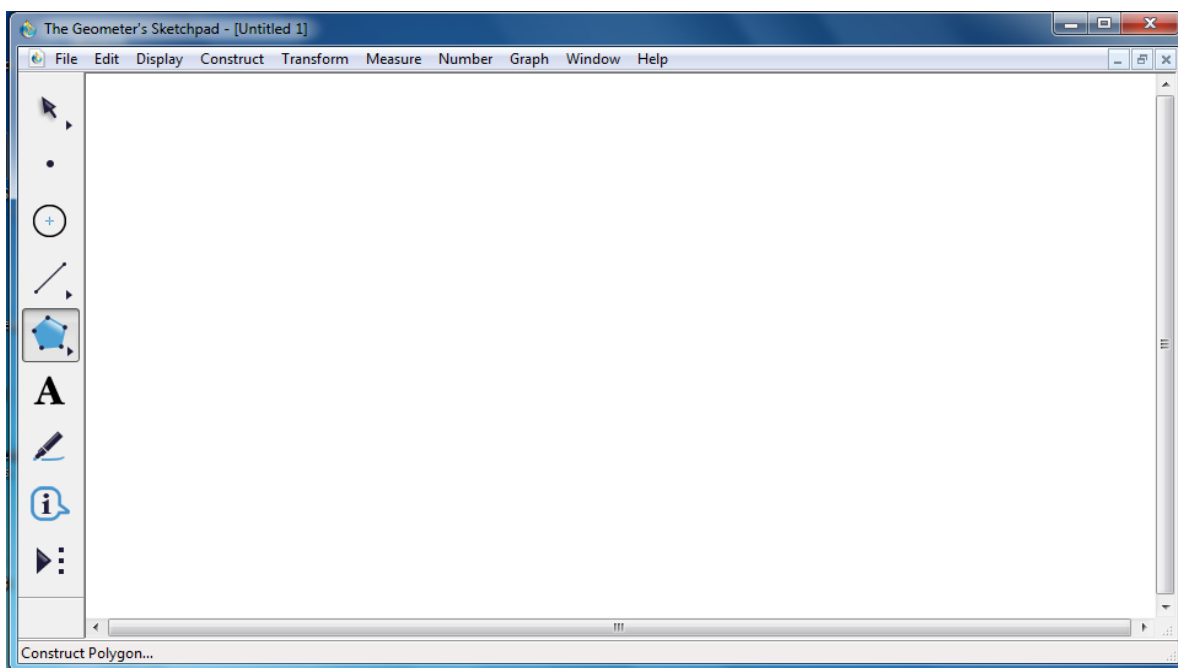


Figura 42: Tela do *Sketchpad* com o botão “construção de polígonos” ativado.

O botão que está ativado intuitivamente serve para criação de polígonos.

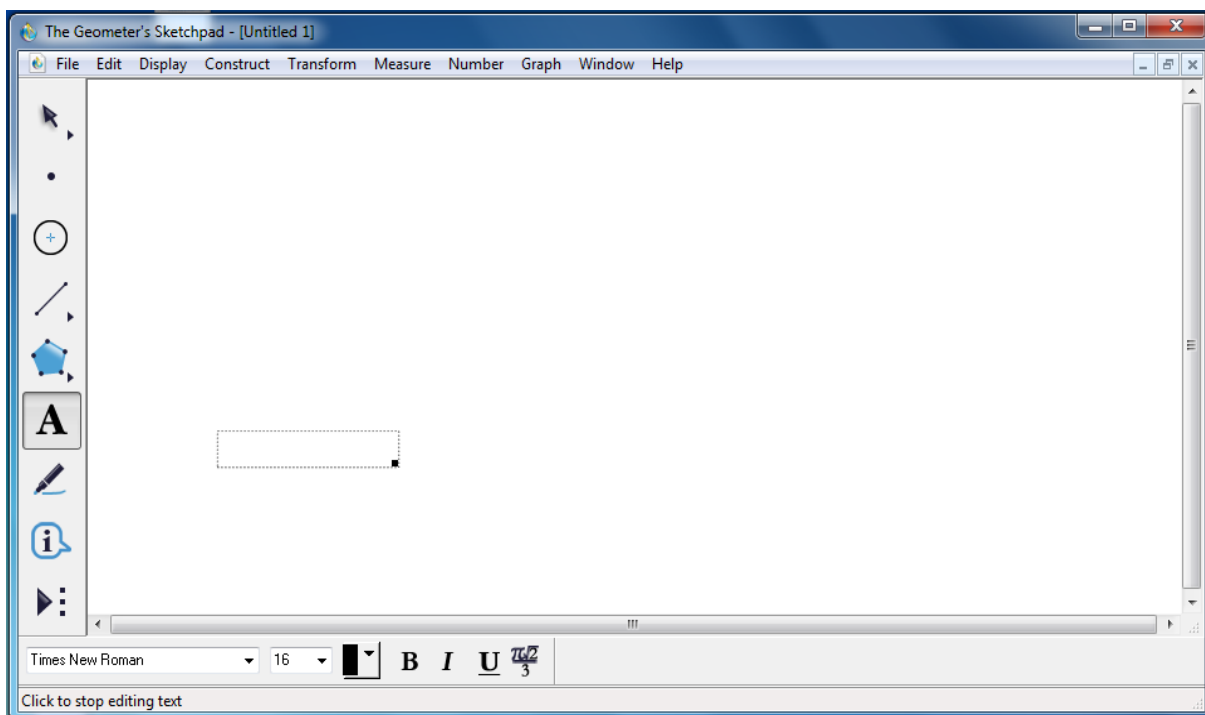


Figura 43: Tela do *Sketchpad* com o botão “construção de caixa de texto” ativado.

O botão que está ativado intuitivamente serve para criação de caixa de texto na área de desenho com o recurso de formatação do texto.

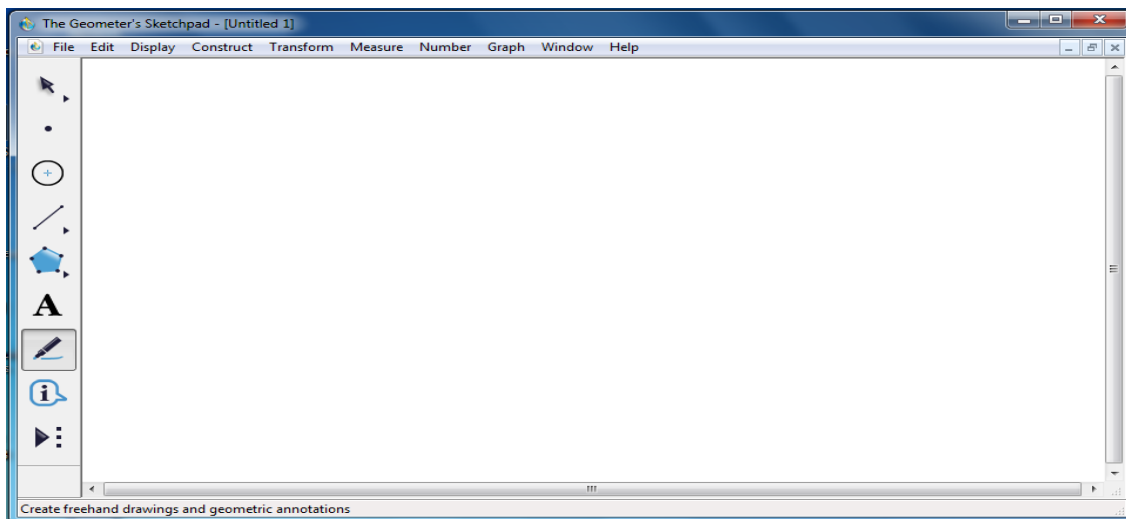


Figura 44: Tela do *Sketchpad* com o botão “criação à mão livre” ativado.

O botão que está ativado serve para criação de desenhos e anotações geométricas à mão livre.

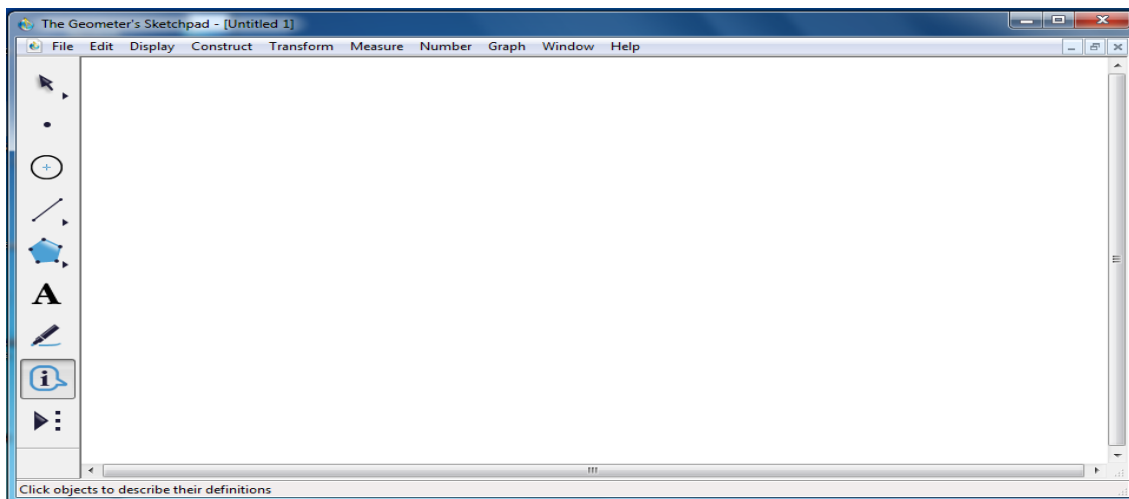


Figura 45: Tela do *Sketchpad* com o botão “exibir informações” ativado.

O botão que está ativado serve para exibição de informação sobre definições dos objetos.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de atividade com o uso deste *software*:
“*Construir a mediatriz de um segmento dado*”

Para iniciarmos a atividade criamos o segmento \overline{AB} , para isso acionamos o terceiro botão na opção construção de segmento e depois nomeamos os pontos que já surgiram com a criação do segmento como A e B, procedimento realizado acionando o sexto botão e selecionando os elementos a serem nomeados, podemos verificar o resultado pela figura abaixo.

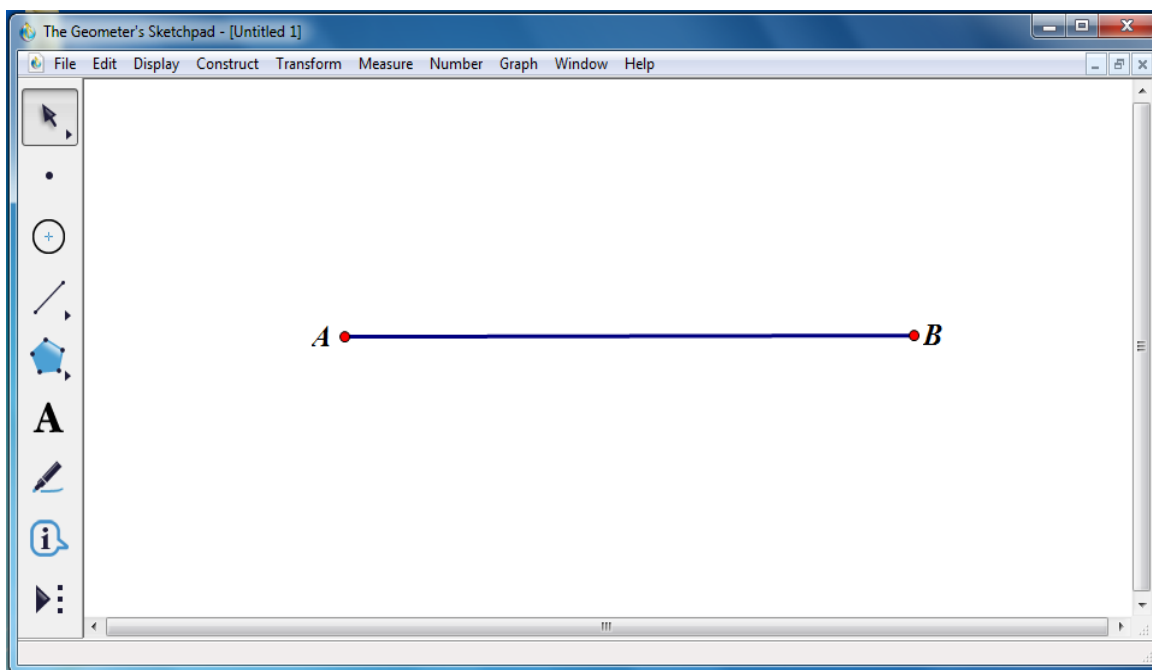


Figura 46: Tela do *Sketchpad* com o início da atividade.

Em seguida criamos os segmentos \overline{AC} e \overline{BD} , congruentes, que serão os raios das circunferências: c_1 de centro A e c_2 de centro B, respectivamente, conforme mostra a figura abaixo.

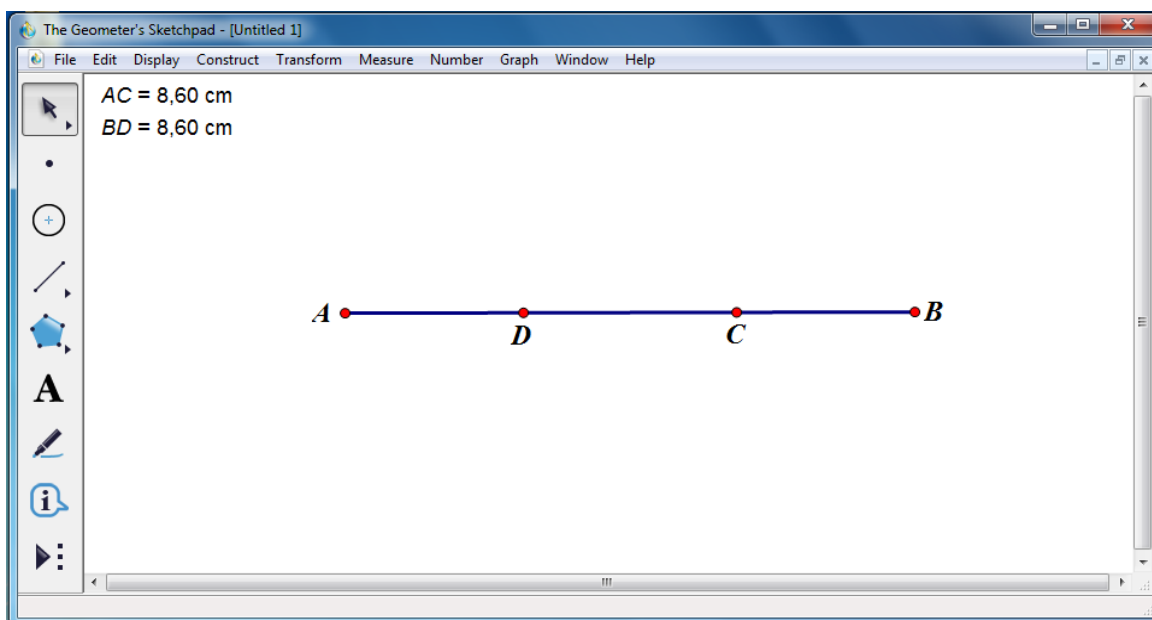


Figura 47: Tela do *Sketchpad* com a atividade em andamento.

Em seguida, criamos as circunferências c_1 e c_2 e também os pontos de intersecção entre elas que nomeamos de E e F, conforme ilustra a figura abaixo.

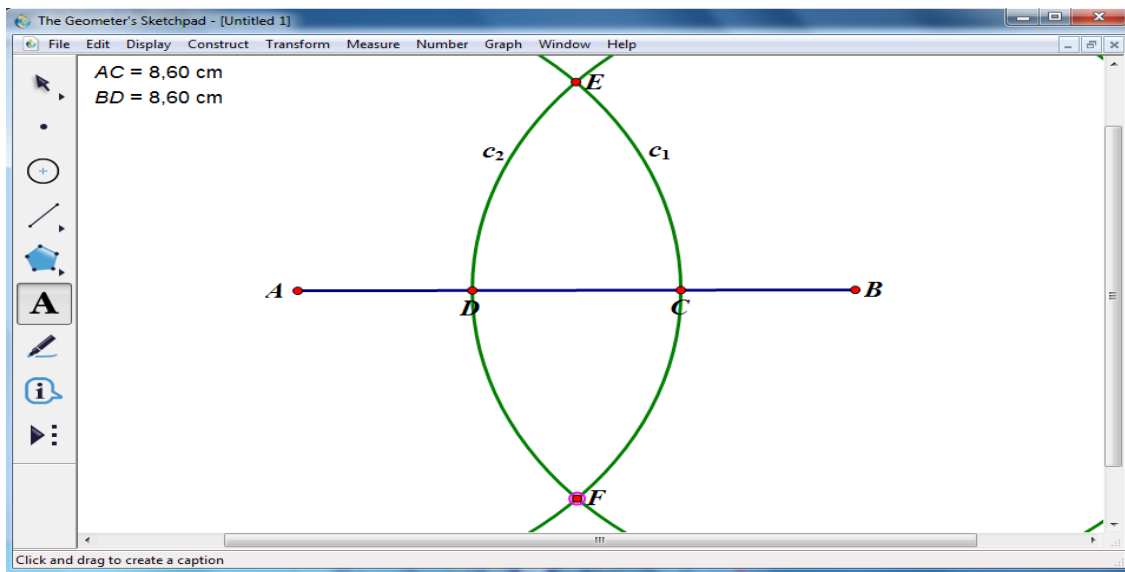


Figura 48: Tela do *Sketchpad* com a atividade em andamento.

Na sequência da atividade criamos uma reta “ r ” passando pelos pontos E e F que interceptou o segmento \overline{AB} onde criamos o ponto G que é sua mediatriz. Através de um recurso disponível neste software, comprovamos que esse ponto se trata da mediatriz do segmento \overline{AB} , os segmentos AG e BG são congruentes, conforme mostra a figura abaixo.

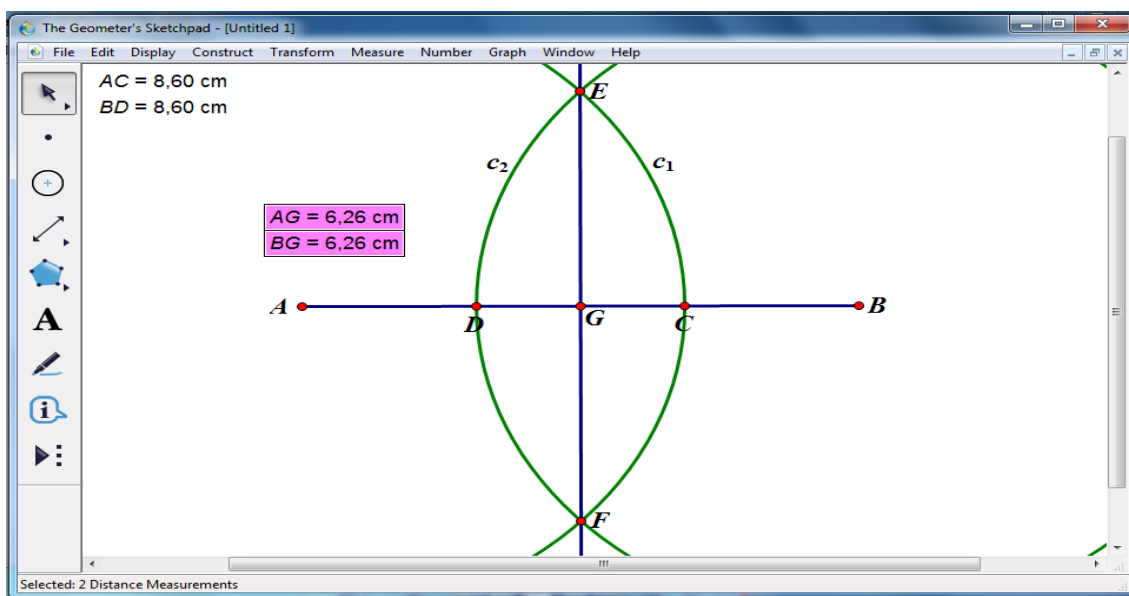


Figura 49: Tela do *Sketchpad* com a atividade concluída.

Diante do estudo destes quatro softwares de Geometria Dinâmica podemos notar que os programas aqui apresentados têm muitos recursos em comum, e todos cumprindo bem o objetivo de ajudar e complementar, não só no ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, mas também no ensino da Álgebra e do Cálculo no caso dos *softwares* GeoGebra e *G. Sketchpad*.

O GeoGebra por combinar os conceitos da Geometria e da Álgebra com os recursos de tabelas, gráficos, probabilidade e estatística, e cálculo em um só ambiente com ferramentas bem intuitivas, ter um bom *layout* e a vantagem de ser um *software* livre talvez seja o mais completo deles.

O *Cabri-Géomètre II* é um *software* voltado somente para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, logo possui muito menos recursos que o GeoGebra e o *G. Sketchpad*, também tem um bom *layout* e ferramentas intuitivas, contudo tem a desvantagem de ser um *software* pago o que dificulta uma eventual instalação nos computadores de escolas públicas fazendo com que sua utilização, pelos professores e escolas da rede pública, não seja viável.

O iGeom assim como o *Cabri-Géomètre* está exclusivamente voltado para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico e com isso se iguala ao mesmo no tocante aos recursos que são reduzidos em relação ao GeoGebra e o *G. Sketchpad*, contudo o iGeom se diferencia do *Cabri-Géomètre* por ser um *software* livre, em contrapartida se iguala ao GeoGebra nesse quesito, suas ferramentas também são intuitivas e possui o *layout* mais colorido e chamativo dos quatro programas, porém é um *software* que tivemos muita dificuldade na sua utilização, pois os travamentos foram constantes, o que não ocorreu com os outros programas.

O *G. Sketchpad* também estendeu sua aplicação para o ensino da Álgebra e do Cálculo além do ensino dos conceitos da Geometria e do Desenho Geométrico como foi feito com o GeoGebra, o *G. Sketchpad* é o que possui o *layout* mais suave dos *softwares* apresentados neste trabalho e como todos os outros também tem ferramentas bem intuitivas com funcionalidades muito semelhantes, mas assim como o *Cabri-Géomètre II* também é um *software* pago, contudo permite uma prévia e limitada utilização antes de que seja efetivada a sua compra.

Assim percebemos que todos os *softwares* que apresentamos têm como objetivo maior auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem da Geometria e do Desenho Geométrico se diferenciando em um quesito ou outro, porém com a qualidade de dinamizar as aulas das disciplinas em questão.

No próximo capítulo faremos as considerações finais ressaltando a resposta da nossa pesquisa com base nos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de se resgatar o valor e o interesse dessas disciplinas empreendemos uma pesquisa a alguns *softwares* de Geometria Dinâmica mostrando como as aulas de Desenho Geométrico e de Geometria, tendo-os como ferramenta, podem ser dinâmicas, atraentes e estimulantes para os alunos, despertando-os para os estudos das disciplinas em questão, o que talvez possa ser uma forma de revalorização do Desenho Geométrico e da Geometria, tendo em vista que há forte recomendações do governo para a implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula das escolas públicas, haja vista o Programa Nacional de Informática na Educação que promove o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental.

Propomos como pesquisas que podem ser realizadas posteriormente por quem se interesse pelo assunto: “Como fazer com que o Desenho Geométrico volte para a sala de aula das escolas públicas” ou, “Por que a Disciplina de Desenho Geométrico foi retirada das Matrizes Curriculares das escolas públicas pelos órgãos que organizam o currículo do Ensino Fundamental”, pois perdeu seu espaço para a inclusão da disciplina de Língua Estrangeira Moderna na parte diversificada que, por sua vez, perdeu suas duas aulas na parte comum do currículo para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não que a Língua Estrangeira Moderna não seja também importante para a formação dos alunos, mas no nosso entendimento a carga horária do currículo do Ensino Fundamental poderia ser reorganizada, ou até mesmo aumentada, de forma que essas duas disciplinas fossem contempladas, pois o Desenho Geométrico enquanto disciplina também é muito importante por que é um grande auxílio na aprendizagem da Geometria.

Propomos, ainda, a elaboração, por parte dos órgãos competentes para tal função, de um plano de ação que contemple uma melhor formação dos professores de Matemática e também uma contínua atualização profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, George de Souza; SOARES, Adriana Benevides - **Geometria Dinâmica: um estudo de seus recursos, potencialidades e limitações através do software *Tabulae*** – Workshop em Informática na Educação- versão 2003. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

BORBA, Marcelo. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática** – Anais da 27ª reunião anual da Anped. Caxambu. MG. 2004.

BRANDÃO, Leônidas de Oliveira; ISOTANI, Seiji. **Uma ferramenta para ensino de Geometria Dinâmica na Internet: iGeom** – IX Workshop de Informática na Escola – WIE. Instituto de Matemática e Estatística – Universidade de São Paulo. 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf> - Acesso em: 15/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 9.994, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPELO, Nadir do Carmo Silva; MURACA, Fernando Spadini; PRADO, Maria Elisabette Brisola; COSTA, Niele Meneguelo Lobo. **Ensino de Geometria e Formação de Professores da Educação Básica: discutindo um quadro teórico**. X Encontro Nacional de Educação Matemática-Educação Matemática, Cultura e Diversidade. SBEM. Bahia. 2010.

DE VILLIERS, Michael. **Papel e funções da demonstração no trabalho com o *Sketchpad***. Revista Educação Matemática nº 63. Maio/Junho 2001.

DEUS, Karine Angélica de, **Demonstração na matemática escolar e acadêmica: especificidades e semelhanças**. Recorte de uma pesquisa de mestrado. UFSCAR. SP

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina; MENEZES, Valter Mendonça; SANTOS, Ricardo de Jesus. **O que pensam os professores das escolas da rede pública do estado de Itabaiana sobre o ensino de Geometria**. XI ENEM, Curitiba. PR. 2013.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática. Coleção Formação de Professores**. Autores Associados. Campinas. 2006.

GEOGEBRA, **Programa**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/GeoGebra> - Acessado em 02/11/2013.

GUERATO, Elisabete Terezinha – **Dificuldades e possibilidades no ensino da Geometria na EJA** – Monografia para obtenção do título de especialista. CEFET-SP. São Paulo. 2008.

HERMESMEYER, Luciana - **O CABRI GÉOMÈTRE II COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOMETRIA EM TURMAS DE OITAVA SÉRIE** – Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

IGEOM, **Programa**. Disponível em: <http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/~isotani/mestrado/html/node22.html> - Acessado em 02/11/2013.

ISOTANI, Seiji – **Desenvolvimento de ferramentas no iGeom: utilizando a geometria dinâmica no ensino presencial e a distância** – Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação. USP-SP. São Paulo. 2005.

JESUS, Erika Silva - **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM CABRI-GÉOMÈTRE NA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL** – Disponível em: www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ErikaSilvadeJesus.pdf - Acesso em 10 set 2015.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. **O Retorno do desenho nas escolas: revendo e discutindo, 13 anos depois**. GRAPHICA. Curitiba. PR 2007. Disponível em: http://www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/ORETORNODOSENHO.pdf. Acesso em 24 out 2013.

LOPES, Jéssica Gonçalves; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **Geogebra e Teoria de Van Hiele: O Ensino de Geometria por intermédio do uso de um software**

de Geometria Dinâmica. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Dourados. MS. 2011.

LORENZATO, Sergio. **Por que não ensinar geometria?** A Educação Matemática em Revista, nº 4, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de Professores.

LUIS, Silviane Rigolon – **Concepção de uma seqüência de ensino para o estudo da semelhança: do empírico ao dedutivo.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. PUCSP. São Paulo. 2005.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. **Desenho Geométrico sob o enfoque da geração e organização da forma.** São Paulo. Bauru. 2000.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Cosa; ARAUJO, Luís Cláudio Lopes de. **Aprendendo matemática com o GeoGebra.** Editora Exato. São Paulo. 2010.

PARZYSZ, Bernard. **A Geometria no Ensino Secundário e na Formação de Professores para as séries iniciais: Do que se trata?.** Departamento de Matemática. Universidade de Palermo. Itália. 2006.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 1989.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil: causas e conseqüências.** Revista Zetetiké, Ano 1, número 1. UNICAMP. Campinas. SP. 1993.

PENTEADO, Miriam Godoy; PINTO, Renan Mercuri - **O USO DE SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA: DE PESQUISAS ACADÊMICAS PARA SALA DE AULA** – Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

Resource Center. The Skatchpad Story. Disponível em: http://www.dynamicgeometry.com/General_Resources/The_Skatchpad_Story.html - Acesso em 20 nov 2015

PIRES, Célia Maria Carolino; CURU, Edda; CAMPOS, Tania Maria Mendonça. **Espaço & Forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. PROEM Editora. São Paulo. 2000.

RAYMUNDO, Márcia Fonseca Soutello Moreira – **CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS. Investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico nos anos finais do Ensino Fundamental** – Monografia para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. Universidade Severino Sombra. Vassouras. 2010.

RESENDE, Eliane Quelho Frota; RODRIGUES, Claudina Izepe. **Cabri-Géomètre & A Geometria Plana**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**. Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. São Paulo. SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho. São Paulo. SE, 1975.

SILVA, Anabela; MARTINS, Susana. **Falar de Matemática hoje é ...** Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, nº 20. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm. Acesso em 05 nov. 2015.

SILVA, Luciana; CANDIDO, Cláudia. **Modelo de aprendizagem do casal Van Hiele**. Universidade de São Paulo. SP. s/d.

SILVEIRA, Branca – Revista Educação Matemática nº 68 – Maio/Junho 2002.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O ensino das construções geométricas nos parâmetros curriculares.** Reunião Anual da ANPED nº 23, Caxambu, 2000.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino de Construções Geométricas, entre outras considerações.** Reunião Anual da ANPED nº 25, Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática. PUC-MG. MG. 2002.

AS RELAÇÕES ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO

RAQUEL ALVES DE OLIVEIRA

A imaginação gosta de brincar. A brincadeira de que ela mais gosta é o faz-de-contas. É brincando de faz-de-contas que ela constrói brinquedos. Faz de contas que uma lata de sardinha é um carrinho. Faz de contas que o cachorrinho de pelúcia é um cachorrinho de verdade. Faz de contas que o travesseiro macio é uma pessoa de quem a gente gosta muito. Faz de contas que esses bolinhos de barro são brigadeiros. Faz de contas que a minha mão com o dedo esticado é um revólver. Faz de contas que o cabo de vassoura é um cavalinho que se chama Valente. Faz de contas que esse pedaço de bambu é uma espada

Rubem Alves

RESUMO

Gilles Brougère preocupou-se em estudar o jogo e a sua relação com a educação. Seus questionamentos o levaram a uma análise ampla dos aspectos culturais, históricos e lingüísticos que o permeiam. Há nesse estudo uma indagação: “o que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões pretos e brancos em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca?” (BROUGÈRE 1998: 14). O autor, ao fazer essas afirmações, leva o leitor os seguintes questionamentos: O que explica o fato de atividades tão distintas fazerem receberem a mesma denominação ? Qual é o lugar reservado ao jogo na educação infantil? Qual a verdadeira função do jogo no processo educativo?

Palavras-chave: criança; escola; ludicidade.

Huizinga fez um estudo bem diferente de Brougère, pois o primeiro preocupou-se principalmente em demonstrar como cada língua define o conceito jogo: “Huizinga não busca a lógica própria a cada língua, mas por detrás de uma língua, uma lógica subjacente, universal, revelada pelas línguas.”(BROUGÈRE, 1998:20). Essa investigação contribuiu positivamente para a compreensão do jogo, pois comprova a concepção de jogo como fator cultural e portanto, produto social. Porém, Brougère em seu estudo, traz investigações a respeito das do jogo e de suas implicações com a educação.

Quanto às crianças, Brougère reforça que o brincar faz parte da cultura de infância de uma sociedade. Existem aquelas que encaram o papel das crianças como preparem para as atividades futuras quando adultos, sejam os serviços domésticos ou no aprendizado de profissões ou, que simplesmente façam os afazeres escolares e brinquem livremente:

O jogo está associado ao papel da infância ... ela não tem talvez nada mais a fazer além do trabalho escolar ... algumas sociedades rurais supõem da parte da criança uma participação nos trabalhos dos adultos. Do mesmo modo, as meninas ocupam-se, em muitas sociedades dos trabalhos domésticos. (BROUGÈRE, 1998 : 30).

Ele menciona também que a criança aprende a brincar em sociedade, no convívio com o outro, portanto, ele acredita na interação entre crianças:

Há no jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo: ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem lingüística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. ... o jogo da criança aparece, assim, mais como um comportamento social do que um comportamento natural. (BROUGÈRE, 1998 : 18).

Na busca de compreender os princípios e utilização dos jogos na educação, Brougère fez uma análise sobre isso desde a Roma Antiga, e verificou que a mesma palavra utilizada para definir jogo é utilizada para escola: “A palavra *ludus* representa, portanto, a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos.”(BROUGÈRE, 1998 : 36) .

Já na Grécia, ao contrário de Roma, encontra-se várias definições, que

separam os jogos em categorias: "...athhlos (luta, jogo)...agon (assembléias, jogos ginásticos), paidia (derivado de criança, jogo infantil...flauta..." (BROUGÈRE, 1998:39). Essas várias denominações gregas podem indicar uma necessidade social em diferenciar os diferentes tipos de jogos, todos inseridos no contexto da "não seriedade", pois era um espaço reservado ao lazer e ao entretenimento da população.

Quando se trata da Idade Média, o jogo assume um caráter religioso: "... o jogo tem seu espaço no seio da ritualidade carnavalesca" (BROUGÈRE, 1998:44). Percebe-se nesse período uma necessidade em adaptar antigos rituais dos povos pagãos, ao sistema cristão que vigorou durante a Idade Média era função dos jogos reunir pessoas e promover um momento de descanso após um longo dia de trabalho.

Durante o Renascimento, persistia a visão da criança como fruto do pecado, tal qual a Idade Média, cuja visão de criança era de uma criatura frágil e sem sentimentos. Os estudos realizados entre o século XV e XVII a respeito do jogo e de sua contribuição para a educação, revelaram que as seguintes conclusões: a primeira era a de sua utilização como objeto de recreação, cujo relaxamento produzido pelo jogo seria benéfico aos estudantes. O segundo aspecto era a utilização do jogo como instrumento de investigação. E no terceiro, o jogo era considerado importante devido à contribuição para a saúde corporal, ao condicionamento físico de jovens e crianças.

Porém, o empirismo de Locke, importante estudioso do Iluminismo, no século XVIII trouxe contribuições renovadoras para a educação e revolucionou concepção da infância, baseada nos princípios da "liberdade, igualdade e fraternidade, na valorização do jogo e no respeito à singularidade das crianças. Locke fala muito do papel do professor enquanto organizador das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, ele comenta: "A infância é a idade da receptividade". (LOCKE *apud* BROUGÈRE, 2008:60).

A partir de agora, a concepção de infância foi totalmente modificada. Se outrora havia uma visão de dependência, insignificância, "tabula rasa", adulto em miniatura, agora, a criança passa a ser vista com valor. A infância passa a ser considerada a idade de ouro, a época da perfeição, o período primitivo, da verdade, da popularidade, da criação das bases do caráter.

Jean Paul foi um poeta romântico desse período que exaltava a

infância. Brougère também o citou em seu livro, pois suas contribuições foram valiosas para a educação:

Afasto – me totalmente destes mestres-escola que pensam que no quarto da criança só se joga sem nada aprender para o futuro. As horas de jogo não passam das mais livres horas de estudo e os jogos de crianças são croquis, cópias das sérias ocupações a que se dedicam os adultos. (JEAN PAUL apud BROUGÈRE , 2008 : 63).

Outro estudioso muito valioso citado por Brougère foi Rousseau. Ele também defendia a liberdade e considerava o jogo “uma fonte de conhecimento” imprescindível na vida dos indivíduos, dizia que o homem nascia bom e a sociedade o corrompia . Ele estudou o desenvolvimento das crianças e afirmou que: “Com efeito, para que se pudesse enunciar a idéia de jogo pode ter um valor educativo ... foi preciso uma revolução no pensamento, preparada

pela obra de Jean Jacques Rousseau.” (ROUSSEAU *apud* BROUGÈRE , 1998 : 62). Ele dividiu o estudo sobre o desenvolvimento humana em categorias, a primeira destinada à compreensão dos sentidos e da força e a segunda , a força ativa e plástica, ou seja, os aspectos motores.

Gilles traz também um breve comentário sobre a obra de Froebel. Importante estudioso sobre educação, criança e jogos, idealizador do jardim da infância. Ele dizia que as crianças precisam de liberdade para manipular os jogos: “ A criança é individualmente dotada de uma riqueza interior, que manifesta espontaneamente. O educador tem por finalidade trazer à criança os meios de exprimir sua riqueza interior”. (BROUGÈRE : 1998 : 68).

Froebel dizia que as professoras, ou jardineiras eram as intermediárias entre as crianças e as mães. Ele dividiu o desenvolvimento do jogo pelas crianças em três estágios: o primeiro lactente em que a criança é ligada ao movimento, o segundo é ligado à palavra e ao jogo e o terceiro, na adolescência o indivíduo é ligado à escola e à aquisição de conhecimento. “ Ele oferece uma proposta coerente para colocar o jogo no centro do processo pedagógico, ao menos para as crianças dos seis, sete anos”. (BROUGÈRE ,

1998 : 71) . Para Froebel o jogo tem papel primordial no desenvolvimento infantil, pois a manipulação , a expressão simbólica, a liberdade e a autonomia estão contidas nele.

Um outro escritor que pode ser citado é Walter Benjamim com seu estudo sobre a infância da criança russa do século XIX. Em seu livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, ele fez uma investigação profunda sobre a infância russa no século XIX e também dialoga com Locke, ao denunciar a visão equivocada da criança e afirma que ela é dotada de inteligência , sentimentos e atitudes próprias. Dentre os princípios contidos no brincar está a repetição, que na maioria das vezes é mal interpretado pelo adulto e recebido com impaciência, seja quando os pequenos pedem repetidas vezes para ler o mesmo livro, assistir o mesmo filme ou ouvir a mesma música:

As regras e ritmos particulares rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo: que nada a torna mais feliz do que o 'mais uma vez'. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhoso do que o impulso sexual no amor. (BENJAMIN. 2007: 101).

O final do século XIX é marcado pela evolução da Psicologia e os estudos sobre o desenvolvimento infantil através do método científico trouxe inúmeras contribuições para a Pedagogia e conseqüentemente, ao estudo dos jogos. Jean Piaget trouxe uma valiosa contribuição nesse sentido, pois seu trabalho foi a investigação da inteligência humana, saber como as crianças desenvolvem a estrutura mental.

Jean Piaget deu uma enorme contribuição para o estudo da gênese da inteligência humana. Ele investigou os mecanismos que são responsáveis pela capacidade que o homem possui para a aprendizagem. Dentre suas investigações, estão os jogos, que segundo destaca: “ Jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdada pelas gerações anteriores podem ser modificadas pelos

membros de cada grupo de jogadores.” (LA TAYLLE, 1992:49).

Segundo nos contribuiu Piaget, os jogos desenvolvem conceitos como a justiça, honestidade, acordo entre jogadores e não da mera aceitação das normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores.

Os estágios que uma criança percorre ao participar de um jogo são delimitados de acordo com estágios, conforme indicou Jean Piaget. O primeiro deles é a *anomia*, em que crianças de cinco e seis anos não seguem regras coletivas, a próxima etapa é a *heteronomia*, “origem das regras e regras impostas pela tradição. As crianças jogam uma do lado da outra do que realmente uma contra a outra. A autonomia é a ‘concepção adulta do jogo : crianças jogam segundo as regras’ ”. (LA TAYLLE, 1992: 50). Nesse estágio, as crianças já conseguem fazer acordos entre os participantes, formular novas regras e o resultado disso é a estimulação da consciência.

Como pode ser verificado, o jogo e a educação seguiram junto um caminho de ambigüidade e de questionamento. Na Roma Antiga era bem visto, na Idade Média era uma recreação e essa visão permaneceu no Renascimento, pois as crianças ainda eram vistas com desprezo. No entanto, com a concepção romântica de elevação do homem e de suas origens, a elevação da visão de infância foi modificada, pois esse período se remetia ao mais belo e pueril estágio do ser humano. Esse período foi muito marcante para a ascendência do jogo, com Locke, Froebel, Jean Paul e tantos outros.

No propósito de garantir uma reflexão sobre o trabalho com jogos em sala de aula, Koudela (1996) fez um estudo valioso em relação à arte-educação e o que diz respeito aos jogos e sua contribuição para as crianças pequenas, merece uma observação : “ A atividade artística é periférica no sistema escolar e lhe é atribuída a característica de recreação, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora.” (KOUDELA, 1996 : 18). Essa citação reforça toda a discussão realizada ao longo dessa pesquisa, dialogando com os outros autores que denunciaram o uso das atividades lúdicas como mero passatempo.

Koudela (1996) cita Rousseau e Froebel, importantes nomes na educação de crianças pequenas e assim como eles, abomina a visão equivocada de infância que vigorou até o século XIX e reafirma que essa etapa é única e com características peculiares:

A ideia evolucionista do desenvolvimento infantil e o fato de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rousseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não só como condição transitória e preparação para a vida adulta.. (KOUDELA, 1996 : 18-19).

O fator social também é analisado por ela, assim como Brougère e Wajskop que também afirmam que a brincadeira é uma atividade social, e portanto, é aprendida no contato entre crianças : “ A construção do pensamento depende não apenas da atividade da criança com os materiais, mas também de sua colaboração social com outras crianças”. (KOUDELA, 1996 : 35).

Dessa forma, é proposto um trabalho com as crianças que utilize os jogos tradicionais de nossa cultura, como o cabo de guerra, por exemplo. A respeito do uso dos jogos teatrais, Koudela afirma que:

Qualquer jogo tradicional é realizado a partir de um certo número de regras , aceitas para colocá-lo em movimento ... o jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação da ludicidade. (KOUDELA, 1996 : 47-48).

Outra fonte valiosa para pesquisa é o livro “*Giramundo*” de Renata Meirelles (2007) traz um estudo amplo sobre os jogos e brincadeiras recolhidos e catalogados por todo o Brasil. Brincadeiras como cantigas de roda, amarelinhas, jogos de mão, jogo de pedras, jogos com barbante, carrinhos, casinhas, cavalo de pau, barquinhos, bolinhas de gude estão reunidos nessa edição e vale a pena utilizá-lo no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras as conclusões que chego ao final dessa pesquisa.

Primeiramente, o desconhecimento quanto à origem do jogo e sua peculiaridade que fascina tanto aos animais irracionais, até ao homem, que

tem fascínio, prazer, tensão e tantos outros sentimentos ao participar da atividade lúdica.

Também, percebi que a concepção de jogo seguiu ao longo de sua trajetória pela história em um pêndulo: ora importante, como em Roma, ora como supérfluo, como na Grécia Antiga, na Idade Média e até a “Idade das Luzes”. A concepção dele está atrelada à concepção de infância, e no século XIX, com a busca pela origem do ser humano, com a evolução da Psicologia, Biologia e demais ciências, a visão de criança como adulto em miniatura é trocada pela exaltação dos primeiros anos de vida do ser humano e com isso, o jogo ganha destaque pelo seu caráter livre.

Essa valorização repercute de modo positivo na Educação, que junto com Froebel e outros pensadores, conseguem retomar a importância da ludicidade na Educação e dão um nosso sentido a educação de crianças pequenas. Surgem os jardins de infância, na Europa para acomodar as crianças, pois as suas mães trabalhavam fora e no Brasil, para acolher crianças pobres e marginalizadas.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BENJAMIM Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: 34, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUIZINGA, Johan . *Homo Ludens*. Tradução de João Paulo Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormein. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LA TAYLLE, Yves et al. *Piaget, Vygostky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MEIRELLES, Renata. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos*

meninos do Brasil. São Paulo: Terceiro nome, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações básicas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré- escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez,

1997. WEBGRAFIA

REIS, Adriana, *Educação Infantil é prioridade*, agosto/2007.
Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/educacao-infantil-prioridade-425468.shtml> . Acesso em 15 de janeiro de 2010.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA

RESUMO

Com o objetivo de investigar e aprofundar conhecimentos sobre o TEA e suas especificidades, no presente ponto do estudo, torna-se oportuno elucidar o que os estudos recentes revelam sobre o TEA no contexto escolar. Para iniciar as reflexões, primeiramente, discorrer-se-á acerca do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que envolve outros transtornos além do autismo como é o caso as Síndrome de Asperger e de Rett, pois pertencem aos “[...] diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente” (BRASIL, 2010, p. 12).

Palavras-chave: TEA. Alfabetização. Sala de Recursos Multifuncional.

Anteriormente ao conceito de TGD, que surgiu, “[...] no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen”, releva-se que tais estudos foram essenciais para “[...] que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil [...]”. Fator que contribuiu para que as crianças não fossem mais estigmatizadas como psicóticas (BRASIL, 2010, p. 12).

A compreensão dos transtornos classificados como TGD, a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais, bastante inovadoras, além de contribuir para a compreensão dessas funções no desenvolvimento de todas as crianças (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste viés, pode-se considerar que as crianças com autismo ganharam maiores oportunidades educativas, principalmente devido à amplitude dos estudos que contribuíram para o discernimento das necessidades das crianças com TEA.

Pertinente frisar que o autismo apresenta diferentes nuances que variam de acordo com cada criança, mas em geral acomete prejuízos na capacidade de interagir e comunicar-se com outras pessoas, ou seja, a dimensão social é a mais afetada, por isso, geralmente, apresentam limitações no que tange no estabelecimento do contato visual, bem como compreender gestos e expressões faciais. Também são comuns a limitação na comunicação “verbal e não verbal”, cuja fala pode ser retardada ou ausente (BRASIL, 2010, p. 15).

O autismo também causa a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, “[...] perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados (BRASIL, 2010, p. 15).

Todos os possíveis traços e prejuízos do TEA podem refletir severamente no processo de alfabetização da criança, principalmente no que diz respeito à compreensão da linguagem falada. Sendo assim, faz-se necessário que o docente vislumbre mediações e propostas planejadas sistematicamente e com intencionalidade, evitando improvisos ou ajustes que não sejam significativos para a criança. Conforme elucidado anteriormente, o TEA pode apresentar dificuldades na compreensão de consignas pouco elucidativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, dispõe no capítulo V, artigo 59 sobre a os sistemas de ensino se adequarem para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ter seu desenvolvimento garantido dentro de suas potencialidades. Para tanto precisam assegurar: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 19).

O princípio da inclusão está posto não somente na referida Lei, mas também em outros dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069, de 1990, que frisam o direito de ter atendimento, preferencialmente, em salas regulares de ensino. Neste sentido, os professores precisam estudar e investir na formação continuada para que possam mediar as propostas didáticas de modo que possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, bem como

para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e para aquelas que apresentam desenvolvimento de acordo com sua faixa etária.

Sala de aula regular: reflexões para o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças

Conforme apresentado anteriormente, a criança com TEA tem direito de ser matriculada na sala regular de ensino e, no mesmo sentido, todos os alunos também precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, contudo, torna-se muito desafiador para os docentes, lidarem com as nuances de desenvolvimento. Entretanto, segundo Gadia, Bordini e Portolese (2013) destacam que algumas crianças com TEA, têm o desenvolvimento totalmente preservado e conseguem acompanhar plenamente as propostas didáticas. Portanto, ponderam que algumas dessas crianças podem apresentar apenas necessidades de intervenções no que tange a dimensão comportamental. Os autores chamam a atenção, afirmando que algumas crianças com TEA, se diagnosticadas e tratadas precocemente, podem se desenvolver muito bem.

As características do autismo geralmente afetam a pessoa durante a vida toda, embora possam mudar consideravelmente ao longo do tempo e em resposta a intervenções recebidas. Um indivíduo levemente afetado pelo TEA pode parecer apenas peculiar (“esquisito”) e levar uma vida normal. Uma pessoa severamente afetada pode ser incapaz de falar ou de cuidar de si mesma. Intervenções precoces e intensivas podem fazer diferenças extraordinárias no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança e de sua família (GADIA; BORDINE; PORTOLESE, 2013, p. 16).

Uma das dificuldades que muitas crianças com TEA apresentam é na linguagem oral, na qual algumas delas nunca conseguem oralizar, mas por meio de outras linguagens alternativas podem estabelecer a comunicação (GADIA; BORDINE; PORTOLESE, 2013). Neste sentido, torna-se muito importante que a criança em fase de alfabetização seja estimulada de diversas formas por meio da oralidade, escrita e leitura, podendo também utilizar diferentes materiais como letras móveis, recorte, colagem, dentre outras que possam potencializar a atenção e a motivação. De preferência atividades que

chamem sua atenção, por isso é imprescindível que o docente conheça muito bem o aluno, para que tenha propriedade de seus interesses.

Neste viés, Soares (2003) enfatiza a importância de alfabetizar, respeitando os princípios do letramento, pois não se pode separar as vivências culturais e sociais do processo da alfabetização. Isso é, não basta que a criança aprenda somente a codificar e decodificar os signos, se não houver um trabalho voltado para o seu uso na vida. Essa premissa deve ser para todas as crianças e, se o docente planejar de forma que as propostas possam se entrelaçar, considerando as potencialidades que há na turma, o trabalho fluirá com maior tranquilidade para os envolvidos.

Cabe frisar que, geralmente, em todas as turmas, seja de alfabetização ou não, de escola pública ou privada, em qualquer lugar do mundo, as crianças têm seu próprio processo de aprendizagem e o planejamento docente, deve ser organizado de modo que todos possam aprender, independentemente da hipótese em que se encontra. Neste sentido, já entramos no tema inclusão, que não é, simplesmente lidar com crianças com TEA ou outra deficiência, mas com todas as crianças, pois não pode se esperar uma sala homogênea, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoam (2003), se faz necessário mudar as perspectivas no que tange a aprendizagem, quando o assunto é inclusão, tendo em vista que há os que precisam de adaptações e objetivos específicos, inclusiva para aquelas crianças, cujas dificuldades estão centradas na exclusão social, problemas decorrentes da violência doméstica, dentre outras. A autora defende que a escola e os diferentes segmentos que fazem parte dela precisam se articular para que todos sejam incluídos. Neste sentido, as diferenças devem ser vistas com respeito e valorização.

A escola e o corpo docente precisam se preocupar com os conteúdos, afinal a escola tem a função de alfabetizar, de preparar as crianças para atuar no mundo, contudo, torna-se emergente descaracterizar essa escola que era pensada na constituição de turmas homogêneas e que todos executavam as tarefas padronizadas (MANTOAN,2003). Incluir exige quebras de paradigmas em todos os sentidos “[...] para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo” (p. 12).

Essa nova rota escolar, segundo Mantoan (2003) traz elementos qualitativos para as crianças com ou sem deficiência. Infelizmente, há familiares de crianças sem deficiência que ainda acredita que os alunos com deficientes oneram prejuízos, mas é um ledo engano, já que os preceitos da inclusão pressupõem olhar individualizado para todos.

Assim, os docentes também podem se sentir pressionados em suprir as necessidades de cada criança e por vezes se deparam na ânsia de encontrar respostas para garantir a aprendizagem de todos. Para Melo (2019) é compreensível e genuína a preocupação desse profissional, pois é o indivíduo responsável pelo processo de alfabetização. Assim, evidencia que:

O fazer pedagógico deve propor o entrelace das relações sociais junto às estratégias de ensino no contexto da sala de aula regular. Neste espaço específico, se faz necessário que o professor considere as particularidades dos alunos com TEA, uma vez que tomando conhecimento sobre isso terá indicadores de como se planejar e materializar práticas pedagógicas a fim de possibilitar as aprendizagens desse aluno no contexto da escola inclusiva (MELO, 2019, p.7).

Em completo ao exposto por Melo (2019), Cunha (2012) assertivamente pondera que o docente não pode se preocupar somente com as habilidades acadêmicas da criança com TEA, considerando que muito podem não conseguir consolidar o processo de alfabetização, contudo, precisa aprender a conviver socialmente, bem como desenvolver progressiva autonomia. Pertinente também compreender que cada TEA chegará em diferentes lugares, haja vista as nuances da deficiência. Em linhas gerais, Cunha (2012) parte do princípio que essa autonomia tem a ver com as tarefas cotidianas e quanto menos depender que um adulto faça por si, melhor será a sua qualidade de vida. Compete aos docentes em suas propostas pedagógicas “[...] promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado (p. 34).

Para Cunha (2012) as atividades devem abarcar as seguintes dimensões:

- Terapêutico: superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.
- Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas.

- Social: propiciar ao autista experiência em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
- Pedagógico: estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2012, p. 54-55).

As propostas e objetivos que envolvem o estreitamento de vínculos afetivos, por mais que possam não ser evidenciados e expressados por essas crianças não podem desanimar o docente. Para Cunha (2012), o TEA apresenta limites para demonstrar seus sentimentos, contudo “[...] ele não está desprovido de emoções (p. 53). Todos os investimentos citados anteriormente, podem contribuir para que a criança com TEA se desenvolva, porém o docente precisa aceitar que o tempo nem sempre vai ao encontro das suas expectativas, já que alguns autistas apresentam funcionamento mais demorado (CUNHA, 2012). Assim sendo, cada conquista deve ser vista como significativa e propulsora de novas intencionalidades educativas.

Cunha (2012) acredita que o docente precisa se dedicar à criança com autismo e, paulatinamente, busque aprofundar conhecimentos que tangem à sua rotina, seus costumes e suas preferências. Todas as ponderações acerca da criança autista na escola evidenciam que não há algo pronto para elas, mas dão indícios das possibilidades e limites, por isso, os professores não podem contar com seus saberes provenientes da sua formação inicial, precisa buscar redes de apoio para aprofundar conhecimentos. Ademais, as experiências também são importantes para as tomadas de decisão.

As autoras Marco, Spalato e Duarte (2013) trazem importantes elementos para contribuir com a prática pedagógica docente, que na realidade tem a ver com alguns cuidados que podem colaborar com a aprendizagem de todas as crianças, independente de terem ou não TEA, mas de antemão evidenciam que o muitos dos procedimentos adotados para lidar com crianças sem TEA podem ser usados para as crianças com TEA. Isso posto, as autoras explicam que “podemos definir o **Autismo** como um conjunto de excessos e déficits comportamentais com os quais precisamos lidar (p. 31) grifo das autoras. Complementam também que:

[...] uma boa condição para um bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula é ter professores voltados para crianças que apresentam

TEA acompanhando-os e auxiliando-os na modificação dos comportamentos inadequados observados e no aprendizado dos comportamentos adequados (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 31).

As autoras ponderam a importância de ter alguém junto na sala de aula, pois neste sentido as intervenções podem ser mais pontuais e assertivas, afinal, podem ajudar na correção de tais comportamentos em todos os momentos, algo que somente o docente da sala nem sempre tem a oportunidade de fazer.

Outras ações consideradas pertinentes, segundo Marco, Spalato e Duarte (2013), envolve o cuidado com o ambiente da sala de aula, já que algumas crianças com TEA tendem a se distraírem com objetos e estímulos conforme pontuam:

Evite excesso de estímulos visuais nas paredes. No geral, o professor gosta de enfeitar a sala de aula, no entanto é bom direcionarmos as ilustrações para a matéria estudada no momento.

Observe a posição do aluno na sala de aula. Nossa sugestão é que o aluno com TEA fique na fileira da frente, com um dos lados da carteira encostado na parede e o outro lado com espaço suficiente para que a auxiliar (acompanhante) possa sentar.

Minimize o barulho, mantendo-se a rotina de classe com comando expressivo de voz do professor (sem gritar, naturalmente!) (p. 41).

Como visto, as autoras trazem questões bastante pertinentes e que de fato, torna-se bastante possível adequar. Ademais, o docente precisa compreender que não está só em na batalha de contribuir para que as crianças com TEA possam progredir. Algo que muito contribui para o desenvolvimento das crianças com autismo é a matrícula da Sala de Recursos Multifuncional, algo que lhe é garantido por lei, conforme destacaremos na sequência.

A sala de recursos multifuncional e a articulação com o ensino regular

Todas as crianças com deficiência e que precisam de atendimento educacional especializado têm direito à matrícula na SRM (Sala de Recursos Multifuncional), que deve ser oferecida no contraturno, de preferência na própria unidade escolar que estuda ou em outra escola próxima (BRASIL, 2009). A Lei 10. 845 de março de 2004, que “institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências” traz como objetivos:

- I - Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Neste sentido, as SRM foram gradativamente implementadas para o atendimento complementar ao ensino regular, ou seja, não se trata de uma estratégia para a relocação dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas algo que possa contribuir para a eliminação de barreiras.

Acerca disso, o Decreto nº 7.611 de 4 de novembro de 2011 define em seu artigo 5º que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No que diz respeito ao apoio técnico, o Decreto nº 7.611 dispõe algumas ações como:

- I- Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Conforme explanado anteriormente, faz-se necessária a formação dos profissionais da educação, para que possam se capacitar para lidar com as diferentes deficiências, por considerar que as lacunas na formação inicial destes públicos são significativas.

É possível afirmar que a oferta da matrícula nas SRM, trata-se de uma necessidade que há anos o país precisava e, nos preceitos da educação inclusiva, as crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especializado), no qual todos devem ser matriculados nas salas de ensino regular, o atendimento paralelo visa atender as especificidades desse público. Assim, todos são beneficiados: crianças, famílias e professores, por considerar a possibilidade de articulação entre os docentes da SRM, junto com o da sala regular de ensino, pois segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Como visto, não basta garantir a implementação somente das SRM, pois muitos dos alunos com deficiência precisam de adaptações de acesso também, como é o caso de pessoas que têm mobilidade reduzida.

Na expectativa de se desenvolver um trabalho qualificado, se faz necessário que o docente, para atuar nas SRM, tenha habilitação em voltada para a educação especial, pois lhe compete atribuições algumas atribuições que demandam conhecimentos específicos como:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Os alunos com TEA com a dupla matrícula, conforme lhes são de direito, têm maiores oportunidades educativas, considerando que os professores de ambas as salas se comuniquem e pensem conjuntamente em estratégias para que possam ser cada vez mais funcionais, vislumbrando, em especial, a sua autonomia para a vida. Dessa forma, o processo de alfabetização poderá ocorrer de maneira gradual e significativa.

Pertinente frisar que a SRM não foi implementada na intenção de dar reforço para as crianças, mas sim de suplementar os trabalhos da sala regular de ensino (BRASIL, 2009). Assim, os investimentos pedagógicos se dão de modo diferentes e assim como o professor da sala regular, a SRM precisa analisar criteriosamente as necessidades educativas de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA, com a pretensão de responder à seguinte indagação: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a consolidação da alfabetização? A hipótese levantada foi que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente. Na sequência, explanaremos as constatações do estudo, que enviesaram para as deduções iniciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 10845**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**. dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARDIA, C; BORDINI, D. PORTOLESE, J. Estratégias de identificação: autismo- como identificar. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_a_utismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCO, C.L. DA S. DE; SPALATO, M. H. T.O; DUARTE, V.R. Estratégias acadêmicas. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_a_utismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MELO, C. C. S. DA. Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental, **Revista Caparaó**, V. 1, N. 1, e5, 2019

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

THAINA GOUVEIA DIAS

Resumo

A educação é uma chave mestra que abre todas as portas existentes na sociedade, é capaz de transformar realidades e construir um futuro melhor. Vai além da alfabetização e o letramento, pois, através dela podemos ler o outro sabendo que o diferente tem muito a nos ensinar. A educação é o alicerce e possui capacidade de erguer a sociedade tornando-a mais justa, igualitária e próspera. Sendo capaz de desenvolver o outro em todos os sentidos, por meio dela aprendemos a ler e escrever, mas, também, aprendemos a conviver com o outro em uma relação de harmonia e respeito, ao mesmo tempo, em que entendemos a nossa realidade e procuramos melhorá-la.

Palavras-chave: Educação. Igualdade. Equidade. Transformação. Sociedade.

Introdução

Ao longo dos anos, a educação vem sendo reconhecida como uma poderosa ferramenta de transformação social. Na promoção de valores e no desenvolvimento de uma sociedade progressista, destacando-se como agente de inclusão social, formação de uma sociedade democrática e respeitosa.

É preciso lembrar que a educação é uma jornada, e essa jornada começa na infância e continua ao longo da vida, educação é construção e reconstrução diária de ações e atitudes que ecoam durante toda a existência humana; não podendo ser associada somente ao ler e escrever, mas, as perspectivas de um instrumento para a transformação social. A constituição federal de 1988, em seu artigo 205 assegura que a educação é um direito que deve ser garantido pela família e pelo estado, como promoção de cidadania e preparo para o mundo do trabalho. (Constituição 1988) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em 17 de maio de 2024.

Importância da educação na sociedade

À medida que a sociedade humana se desenvolve, vai se tornando cada vez mais complexa, e é essa complexidade que une tanta gente que quer conviver em uma sociedade mais justa. Todos acreditam nessa possibilidade, por isso, a educação ainda é um dos assuntos mais comentado e debatido, as reformas estão sendo feitas levando em conta aspectos necessários para um melhor aproveitamento dos estudantes. Visto que a educação ainda é observada como importante para a sociedade ela está em constante mudança, e como disse Paulo Freire “Educação como Prática da Liberdade”.

Essa liberdade que se refere é o fazer pedagógico além da alfabetização, pois, uma educação que liberta é aquela que oferece um ensino inovador, priorizando a autonomia e liberdade do outro, estimulando forma própria de pensar e agir ao mesmo tempo em que promove cidadãos conscientes e responsáveis.

Se o propósito da educação é humanizar o outro, logo ela se torna uma arma importante para ressignificar pensamentos e atitudes existentes na sociedade que acabam provocando a exclusão de uma boa parte de pessoas, educação é num contexto geral estudo de vários assuntos e a sua intenção é trazer o conhecimento ao outro ao mesmo tempo a compreensão mais profunda acerca de diversos temas, inclusive, os temas sociais.

A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história. (FREIRE, 2017, p. 07).

A pedagogia libertadora que Freire se refere é uma educação livre de rótulos o ambiente oferecido é um ambiente educacional inclusivo, em que todos possam participar de uma mesma educação sem exclusão, ao mesmo tempo, promover a liberdade do outro em desenvolver um pensamento crítico e criativo. O educando não precisa se adaptar ao ambiente, mas, o ambiente educacional colocar em evidência o educando como protagonista desse processo, considerando seus anseios, dúvida medos, e toda a bagagem que eles trazem

consigo, pois, é esse acolhimento no ambiente educacional que deixa evidente o que de fato a educação quer fazer na vida do outro, **TRANSFORMAR**.

Educação infantil e o desenvolvimento da criança

A educação infantil é o primeiro contato que a criança tem com a escola e espera-se que a criança de forma lúdica aprenda enquanto brinca, mesmo parecendo uma fase tão complexa é nela que o desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor do ser humano se desenvolvem. A educação infantil se divide em 3 fases creche, pré-escola e ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a principal responsável em orientar quais são as aprendizagens necessárias para serem trabalhadas nas escolas brasileiras, garantindo não só o direito da aprendizagem, mas, como o desenvolvimento considerado essencial aos estudantes em todas as etapas do ensino, reduzindo as desigualdades de educação que existem no Brasil, como também, elevar a qualidade da educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 20 de maio de 2024.

A educação infantil compreende como importante conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, são eixos baseados na BNCC como forma de garantir que as crianças explorem os campos de experiência que o faz entender sobre si, o outro e o universo social e cultural. Preparando a criança para o futuro e não somente para o ingresso no ensino fundamental, mas, para o ingresso á vida adulta, é na infância que a criança irá aprender distinguir o certo do errado, o que é bom e o que não é conhecendo a diversidade existente no mundo e aprender a respeito o outro. Paulo Freire não criou um método de alfabetização, pois, para ele o que precisamos é de amorosidade, respeito pela diversidade e admiração pelo diferente, a construção de um mundo democrático só é possível se tivermos uma ação de humanização. (Freire, 2017, p 3)

O educador possui um papel importante nessa caminhada pela educação o educando é o protagonista, mas, isso não exclui o professor como peça importante nesse quebra cabeça. O professor é o responsável por refletir, selecionar, organizar e de alguma forma transformar esse emaranhado de informação necessário para o desenvolvimento da criança em aprendizagem,

mas, em algo que tenha intencionalidade, isso quer dizer, mediando e acompanhando de forma meticulosa as práticas de aprendizagem que de fato beneficie o educando, levando em conta a bagagem que esse trás a escola, ao mesmo tempo em que desenvolvem as competências e habilidades assim estabelecidas no documento.

Paulo Freire disse que fazendo o que eu posso fazer agora, eu me preparo para o amanhã fazer o que hoje não é possível, (Freire, 2017, p. 77). Na educação infantil a criança participa de brincadeiras coletivas, de atividades cooperativas e de projetos coletivos instigando-a a compreender suas limitações e as limitações daqueles que as rodeia, vivências que estimulam a empatia e colaboração para se colocar no lugar do outro, o que se pode fazer na educação infantil, talvez não se possa repetir no ensino fundamental e médio, por isso, fazemos hoje, pois, se amanhã não for possível deixamos plantadas a semente da tolerância e o respeito às diferenças.

É preciso acolher o diferente de forma que ele se sinta de fato parte disso, observando outras culturas, refletindo sobre outras opiniões e ideias sabendo que podemos discordar, mas, não desrespeitar. A educação infantil precisa desenvolver na criança muito mais que um mundo lúdico, mas, um desejo de ações mais justas e inclusivas.

A representatividade e sua importância na educação

Não é só falar em inclusão, mas, garantir que ela aconteça em todas as fases da educação, sabendo como é importante a igualdade entre todos promovendo a conscientização sobre a diversidade.

Quando se cria um ambiente educacional voltado à representatividade oferecemos ao educando a possibilidade de observar e se identificar com raças, etnias, origens e culturas contribuindo para que desenvolvam autoestima percebendo que elas fazem parte disso sem inferioridade e exclusão. É assim, que vamos desconstruindo estereótipos e os preconceitos que se fixaram na sociedade como raízes.

A liberdade se faz sendo livre (Freire. 2017 p.80).

Freire defendia uma educação livre levando em conta a representatividade, pois, os ambientes de educação para ele devem refletir o ato de tornar o outro livre, isto é, livre de rótulos e estereótipos, dando ao educando a liberdade em posicionar-se sem julgamentos, expondo sua cultura, tendo orgulho de sua raça, etnia e valorizando sua origem.

Considerar a educação como um ato político é garantir ao outros processos educativos que se relacionam com os contextos sociais e partem da consciência crítica e da criatividade de professores como também dos alunos, pois, para o pensamento Freiriano temos conhecimento e ele deve se tornar público para que outros possam conhecer participar e se relacionar com o diferente. No livro *Pedagogia da Tolerância* Freire defendia o pensamento que a tolerância nos ensina a aprender com o outro e a tolerância é uma virtude de convivência humana e é algo que deve ser construído no ser humano, à medida que haja uma compreensão que convivemos com o diferente e não com o inferior. (Freire, 2017, p 1)

Desafios e perspectivas da educação como transformação social

A etimologia de educação e da pedagogia compreende a uma mesma ideia de movimento: educação – ex ducere: tirar, conduzir ou levar para fora. Considerando a educação com essa ideia de movimento ela passou ser vista como importante uma chave mestra para a eliminação dos problemas que afligem a sociedade e para que a democracia funcione de forma igual para todos.

Se fizermos uma linha do tempo e analisarmos a educação ao longo dos anos, vamos percebendo como houve mudanças em sua interpretação o que se entendia sobre educação, era uma transmissão de conhecimento que ia acontecendo entre gerações é algo que deu início nas primeiras civilizações, ou seja, sua existência é desde os primórdios da sociedade.

Conforme o tempo foi passando a educação foi sofrendo mudanças, foi se aperfeiçoando tendo diversas fases, essas mudanças foram acontecendo de acordo com o contexto social de diferentes populações.

Freire defendia a ideia de que a educação não é algo acabado, mas, é construído, assim, como a opressão e as desigualdades, o desafio da educação é o educando tomar consciência da sua realidade para, assim, transformá-la.

Quando se entende a pedagogia da transformação como uma abordagem de transformação que visa promover a igualdade social, não sendo apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas, uma forma de emancipar o outro o tornando protagonista desse processo, compreende-se o pensamento Freiriano que a educação não transforma o mundo, ela transforma pessoas, e são essas pessoas que irão ressignificar conceitos que foram construídos ao longo dos anos, reconstruindo uma sociedade mais diversificada e respeitosa. Organizando uma educação em que todos fossem participantes dela, e que as vozes fossem ativas e livres de vergonha, estereótipos e rótulos, isso quer dizer, uma educação que aquilo que sou e trago comigo é respeitado, valorizado e importante.

A educação não deve assumir um papel de triturador da identidade do outro, ou seja, educar não é reduzir o educando até que sua identidade, e origem deixem de existir, pois, ao contrário da liberdade e transformação isso se chama dominação. (Freire, 2017, p 4). Paulo Freire acreditava que a educação como um ato de liberdade precisava fazer o outro se sentir livre e os espaços educacionais devem transmitir isso, a liberdade do educando em se sentir livre e não reduzido por ser diferente, a diversidade na educação deve ser motivo de orgulho, pois, aprendemos com o diferente; ninguém é superior a ninguém é uma forma de compreender a igualdade como uma condição de libertação na esfera da educação como emancipação social e conscientização. O processo educativo se faz em comunhão e a comunhão começa quando investigamos o que a sociedade precisa para se tornar melhor, uma pesquisa realizada em 2023 pelo IBGE revela o tamanho da desigualdade que a educação brasileira ainda enfrenta. Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao/>. Acessado dia 20 de maio de 2024

E são diversos fatores que contribuem para essa desigualdade, um deles é o desequilíbrio que existe em relação à condição de bens ou serviços entre integrantes de uma sociedade, e como forma de equiparar esse desequilíbrio

damos ao outro o proporcional e adequada às suas circunstâncias, não garantindo um tratamento igual para todos. Igualdade refere-se em conceder direitos, chances e oportunidade iguais, enquanto a equidade reforça a igualdade e o seu papel está em prevenir exclusão social de grupos minoritários, por isso, quando a educação assume um papel de transformação social precisa colocar-se em tal posição garantindo ao outro o respeito à diversidade de raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outras características de nos difere, combatendo o preconceito e promovendo de fato o respeito e valorização a diversidade.

Considerações Finais

A educação possui sua importância na sociedade e à medida que a sociedade vai se modificando a educação precisa também passar por mudanças, pois, precisa acompanhar a civilização atual, a educação é um movimento e precisa garantir a ideia de mudança, ação e movimento, sendo entendida como um ato de transformação social. Entender a educação como além da alfabetização e escrita é compreender todo o universo que cerca o fazer pedagógico, envolvendo-se na ideia de uma ação que transforma e incentiva o outro a aplicar o conhecimento para transformar sua própria realidade, ao mesmo tempo, em que o educando contribui na construção de uma sociedade igualitária e justa.

Para isso a educação precisa entender que transformar o outro é desenvolver uma consciência crítica, emancipar o educando ao mesmo tempo em que o empodera para enfrentar os desafios que virão, sabendo que ninguém é igual a ninguém, e que o diferente nos ensina.

Referências

Freire, Paulo, 1921 – 1997 **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

Freire, Paulo, **Pedagogia da Tolerância**; organização Ana Maria Araújo- 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Paulo Freire, **Pedagogia do oprimido e pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

Constituição da República Federativa do Brasil de BRASIL. (Constituição 1988) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em 17 de maio de 2024.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em 20 de maio de 2024.

FERREIRA, Aline. Pesquisa do IBGE revela dados sobre inclusão. 9 de setembro de 2021. Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao/>. Acesso dia 20 de maio de 2024

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA SIMONE FERREIRA LEITE

RESUMO

A seleção das aprendizagens que podem ser promovidas na educação infantil caracteriza o ambiente, possibilita à criança a ampliar suas experiências e o seu desenvolvimento cognitivo, criam desafios para as práticas educativas, permite as crianças aprenderem a lidar com diferentes linguagens, as quais servem como mecanismo de expressão e comunicação.

Palavras-chave: Lei, Ensino, Literatura, Africana.

As Orientações Didáticas são referência para garantir a integração dos diferentes campos de experiências e proporcionar boas oportunidades de interação com as demais crianças, as linguagens foram reunidas em campos de experiências que se articulam de diferentes maneiras e alimentam a iniciativa e curiosidade infantil contribuindo no processo ensino-aprendizagem, são elas:

EXPERIÊNCIAS VOLTADAS AO CONHECIMENTO E CUIDADO DE SI, DO OUTRO, DO AMBIENTE.

Na comunicação que as crianças estabelecem com diferentes parceiros aprendem a compreender e responder a entonações de voz, a expressões faciais e corporais e a falas, sorrisos e choros, nessa interação vários sentimentos se manifestam nas crianças como: medo, ansiedade, desconforto são sensações que elas necessitam receber carinho, conforto e atenção.

Desta forma, as escolas de Educação Infantil preocupam-se em receber as crianças de forma afetiva e criativa, assim, minimizar as sensações de perda e separação do ambiente familiar e facilitar o processo de adaptação,

neste sentido, os educadores proporcionar um aprendizado diferente que permita as crianças ampliarem o seu conhecimento e contribuir no seu desenvolvimento.

Ao desenvolver atividades relacionadas ao conhecimento do ambiente permitir pode se fazer brincadeiras com diferentes objetos de modo a explorar textura, cores, tamanhos, durabilidade; no cuidado com si, ao colocar um boneco, a criança demonstra atitudes de cuidados como: tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se, entre outras ações, muitas vezes, age, igualmente, no cuidado com outro.

Também, integração de ambientes: externo (sala de atividades) e interno (parques) possibilita à criança autonomia para entrar e sair, durante um determinado momento, abre a possibilidade para criança estar ao livre e de ter mais espaços para brincar e movimentar o corpo, também, oferece ao educador dispor de recursos que auxiliem na realização de um trabalho de qualidade.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM CORPORAL

As crianças, mesmo antes de se comunicarem verbalmente, interagem e se comunicam por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, após o domínio da linguagem oral, as crianças utilizam o corpo como apoio à comunicação nas interações sociais; nas brincadeiras os gestos, os movimentos, as danças estão vinculados à exploração desta forma de linguagem.

As posturas e os gestos da criança fazem parte de um conjunto de atividades que representam o ato motor subir e descer, andar, correr, rolar no chão, na brincadeira de roda, por exemplo, ela coordena o movimento do corpo conforme o ritmo da música e do grupo favorece as habilidades motoras, a organização do seu corpo no espaço e a socialização.

Na brincadeira o corpo pode ser explorado de diversas maneiras combinando movimentos e ritmos com muita criatividade, porque a brincadeira estimula a criança a experimentar novas possibilidades, a aprimorar esses movimentos de acordo com seus sentimentos sensações, criando uma

harmonia entre os movimentos que dão sequência a brincadeira.

Através dos movimentos a criança faz sua primeira relação com o mundo, eles ajudam a construir sua personalidade, nos movimentos simples ou complexos, permitem que a criança esteja no mundo da diversidade e faz com que cada criança procure formas de imitá-lo e interpretá-lo para aprender a viver na sociedade e usa os movimentos corporais para se expressar verbalmente.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL

A linguagem verbal se expressa em dois domínios que se relacionam: o oral e a escrito, ambos regidos por normas próprias, construídas nas diferentes práticas sociais de comunicação entre os homens para expressarem suas ideias, sentimentos e imaginação; na educação infantil predomina a oralidade que se desenvolve através das cantigas e jogos cantados, entre outros.

A linguagem oral inicia desde os primeiros meses, quando o bebê emite sons, aos poucos esses sons vão tornando palavras, frases, a criança passa se comunicar com o mundo ao seu redor; na escola o educador usa a expressão oral a todo o momento: quando explica a atividade, tira dúvidas, corrige; o aluno, ao questionar, brincar, brigar, através da linguagem.

Pela linguagem a criança começa a ver, ouvir, falar quanto mais à criança vai adquirindo a capacidade de se expressar pela fala, por gestos ou por escritos ela organiza e enriquece seus pensamentos e procura compreender a linguagem dos outros, e, ao utilizar a brincadeira para estimular a linguagem oral proporciona o desenvolvimento das habilidades comunicativas e potencialidades das crianças.

Neste sentido, algumas brincadeiras são desenvolvidas para facilitar a prática pedagógica: trava-língua, teatro, contação de histórias, roda de conversa, de forma que a aprendizagem da leitura e escrita de diferentes culturas de forma lúdica, com isso, as crianças brincam e aprendem, ao mesmo tempo, e, gradativamente, a aperfeiçoa sua habilidade verbal.

“Desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos assim como se utilizam de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. Para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e

emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo”. (RCNEI, vol. 3, pág. 128)

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA E DA CULTURA

Os espaços de convivência social onde a criança se relaciona com adultos e com outras crianças, criam oportunidades para ela construir e relacionar diferentes aspectos da natureza e da cultura a partir de sua interação com objetos e o convívio social, desta forma, a criança experimenta diferentes sensações e emoções que misturam à fantasia e o pensamento mágico.

Ao aprender a ler o mundo com os instrumentos que a Unidade Escolar pode proporcionar, a criança pode desenvolver sua capacidade de observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e relacioná-las aos aspectos da natureza e da cultura, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre essas experiências.

“O ideal é que a criança, desde cedo, possa entrar em contato com tal diversidade, aumentando assim seu repertório e conseqüentemente sua capacidade de pensar e responder a diferentes desafios”. (ORTIZ; CARVALHO, 2013, p. 114)

. A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil, pode ser fazer diferentes brincadeiras como: brincar de cabanas com folhas e galhos, nos troncos das árvores para se esconder, de colher musgos, conchinhas, flores e conscientizar as crianças sobre questões ambientais, como a meio ambiente e sustentabilidade.

A sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente são questões que as crianças absorvem com maior rapidez quando exploram os espaços externos, porque são momentos para observar a natureza e depois dialogar com elas nas rodas de conversa, esses momentos devem fazer parte do projeto pedagógico, também utilizar esse conhecimento em outras atividades.

EXPERIÊNCIAS DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

As crianças convivem em uma cultura em que as pessoas lidam

constantemente com conhecimentos matemáticos (como: pagamentos e trocos, entre outros) disponíveis na sociedade são usados pelos mais experientes na sua relação com mundo, contudo, saber operar com este conhecimento já faz parte da rotina de muitas crianças.

Na educação escolar a criança deve brincar e interagir com os demais, pois neste momento da brincadeira a criança se desenvolve e constrói seu conhecimento de mundo, aumenta sua capacidade mental, cabe à educação infantil estender, ampliar e aprofundar esses conhecimentos construídos pelas crianças nas suas experiências fora da escola e torná-lo acessível no cotidiano escolar.

As brincadeiras, para o aprendizado da matemática, devem ser dirigidas e com finalidades, desenvolvendo assim capacidades como: a memorização, a imaginação, a noção de espaço, a percepção e a atenção, na Educação Infantil o ensino da matemática se por meio do lúdico, pois além de ser dinâmico, faz com que a criança sinta maior prazer em aprender.

O contato com o lúdico faz com que a criança se identifique nas brincadeiras e jogos na Educação infantil, a criança se dispersa com muita facilidade e as brincadeiras podem envolver tamanhos, formatos, posições, quantidades e, assim, ajudá-la neste conhecimento, pois as crianças sentem-se atraídas pela atividade voltada para seu mundo e quando envolve cores chama ainda mais sua atenção.

EXPERIÊNCIAS COM A EXPRESSIVIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS.

Esse campo reúne diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas, trabalha a expressividade humana, sua ação ocorre através dos jogos simbólicos, narrativa de histórias e de explorações do desenho, música e teatro, desperta na criança a criatividade e a imaginação, aprendizagem da linguagem artística amplia a sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas.

Cabe ressaltar que a criança já sabe a forma como seja se expressa, do que gosta de produzir e ao se expressar por meio da linguagem artística

pode se observar o prazer que está por traz de cada gesto, que cada traço no desenho demonstrando sua intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo onde se verifica toda sua curiosidade.

Sabe-se que o desenho é uma das formas de expressão artística que está presente na educação infantil sendo importante e fundamental na formação da criança e na interação dela com o mundo, as crianças podem desenhar como imaginam os gigantes, as princesas, das histórias em quadrinhos, que ouvem na roda de conversa.

Contudo, cabe à escola oferecer imagens que possam sugerir caminhos para as criações dos pequenos de modo a ampliar sua criatividade e imaginação, como a brincadeira do faz de conta em que a imaginação é despertada; a criatividade, incentivada, também, a leitura infantil que conduz à criança um universo rico e fascinante, repleto de surpresas e emoções.

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil devem elaborar as atividades pedagógicas em que a linguagem artística voltada à literatura infantil deve estar presente cujo objetivo é de garantir à criança o acesso aos bens culturais que propiciem a ela imaginar, recriar novas histórias, com intuito de despertar o interesse pela leitura e contribuir para formação pequenos leitores.



Figura 7: Formando leitores

CONCLUSÃO

A literatura como produção humana está ligada à vida social, a humanização e a transformação do homem que se concretiza a partir do momento que este é capaz de sentir, relacionar e conceber a sua realidade com a do outro, ela traz para o leitor um mundo nas quais os personagens podem compartilhar sentimentos, atitudes e posturas nas quais se traduzem em expectativas diante da própria realidade.

Todavia, a literatura é o caminho para o conhecimento do mundo, dos povos, seus costumes e sua história de modo que professor pode trabalhar uma diversidade de gêneros literários e aprofundar o trabalho com a linguagem, ampliar o vocabulário, despertar a curiosidade e o interesse do aluno, cabe ressaltar que – segundo Lev Vygotsky⁸ – já possui um conhecimento prévio o qual adquiriu no decorrer da vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ceert, 2011. p. 65-79.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. . **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100; 496-511.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de Aprendizagem**: para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil**: experiências com expressividade das linguagens artísticas. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser**

professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/
Ministério

da Educação e do Desporto, **Conhecimento do mundo: Artes visuais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 1-2.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 7-8.

CAMILO, Camila. **Literatura africana na sala de aula: Aproveite a obra de cinco escritores africanos – Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, Nadine Gordimer e Naguib Mahfouz – para ensinar mais sobre a cultura e a história da África aos alunos**. INTERNET. Disponível em <http://acervo.novaescola.org.br/consciencia-negra/literatura-africana.shtml>. Acesso em 02/08/2016.

BAHIA, Simone. **Importância da literatura afro-brasileira e africana na educação infantil**. INTERNET. Disponível em: <http://simonebahia pedagoga.blogspot.com.br/2014/11/importancia-da-literatura-afro.html>. Acesso em 22/08/2016.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: Michaelis On-line**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 24/08/2016.

MENDES, Ludmylla Lima. **Para conhecer a literatura africana: O estudo das obras do continente africano é um meio de corrigir o desvio eurocêntrico que anos de colonização cultural causaram em nosso olhar**. INTERNET. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/paraconheceraliteraturaaficana/>. Acesso em 12/09/2016.

QUEEN, Mariana. **18 dicas de literatura afro-brasileira e africana: Conheça mais sobre essa cultura tão presente no nosso imaginário**. INTERNET. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/12-dicas-literatura-afro-brasileira-aficana-729395.shtml>. Acesso em 18/09/2016.

GRUPO ESCOLAR. **Literatura Africana:** Literatura oral e escrita do continente africano. INTERNET. Disponível em: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/literatura-africana.html>. Acesso em 29/09/2016

A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS

ALESSANDRA LOPES FERREIRA VERDERAME

Resumo

O presente trabalho aborda a integração do lúdico no ensino da matemática, destacando a importância de jogos e atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa. A metodologia lúdica se apresenta como uma alternativa inovadora para transformar a experiência educacional dos alunos, favorecendo o engajamento, a cooperação e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Estudos de caso evidenciam que a aplicação de jogos no ensino da matemática não apenas melhora a retenção de conteúdos, mas também constrói uma relação mais positiva dos alunos com a disciplina. O trabalho discute as implicações da ludicidade na formação de cidadãos críticos e colaborativos, enfatizando a necessidade de formação contínua para educadores que buscam implementar estratégias lúdicas em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: ludicidade, educação matemática, jogos, aprendizagem significativa, formação de professores.

Introdução

A introdução da discussão sobre a integração do lúdico no ensino da matemática deve destacar a crescente relevância dessa abordagem pedagógica na educação contemporânea. Em um mundo onde as demandas educacionais e sociais se tornam cada vez mais complexas, a busca por metodologias que não apenas transmitam conhecimento, mas que também promovam a aprendizagem significativa, se torna imperativa. Nesse contexto, a utilização de jogos e atividades lúdicas na matemática emerge como uma alternativa inovadora que visa transformar a experiência educacional dos alunos. A

matemática, frequentemente percebida como uma disciplina abstrata e desafiadora, pode se beneficiar imensamente de práticas que favoreçam a interação, a exploração e a construção colaborativa do conhecimento.

A abordagem lúdica no ensino da matemática propõe um ambiente de aprendizagem onde o erro é visto como parte do processo, e a curiosidade é incentivada. Essa mudança de paradigma é fundamental, pois a tradicional ênfase em métodos expositivos e memorização pode gerar ansiedade e desinteresse nos alunos. Ao incorporar jogos, os educadores têm a oportunidade de engajar os estudantes de maneira ativa e participativa, promovendo uma relação mais positiva com a matemática. Os jogos, além de serem instrumentos de ensino, servem como mediadores que facilitam o entendimento de conceitos matemáticos por meio da prática e da experiência vivida, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

A literatura aponta que a ludicidade não apenas aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos, mas também melhora a retenção de conteúdos e o desempenho em avaliações. Essa abordagem ativa e centrada no aluno é particularmente relevante em um cenário educacional que valoriza cada vez mais a personalização do ensino e a diversidade de estilos de aprendizagem. As experiências lúdicas se adaptam a diferentes faixas etárias e níveis de habilidade, permitindo que todos os alunos encontrem formas de se conectar com a matemática de maneira significativa.

Além disso, a integração do lúdico no ensino da matemática promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, a empatia e a comunicação, que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e colaborativos. Ao trabalharem juntos em jogos e atividades interativas, os alunos aprendem a ouvir o outro, a negociar e a tomar decisões em grupo, características que se estendem para além do ambiente escolar e que são essenciais para a convivência em sociedade.

Assim, esta discussão busca explorar os múltiplos aspectos da matemática lúdica e os seus impactos na educação. Serão analisados estudos de caso que evidenciam a eficácia da integração de jogos no ensino da matemática, além das metodologias que podem ser adotadas por educadores para promover uma prática pedagógica mais dinâmica e eficaz. A expectativa é

que, ao abordar a importância da ludicidade na matemática, possamos contribuir para uma reflexão mais profunda sobre as estratégias de ensino que, de fato, podem transformar a maneira como os alunos se relacionam com essa disciplina. A construção de um ambiente educacional que valoriza a ludicidade não é apenas desejável, mas necessária para preparar os alunos para os desafios do século XXI, onde a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas de forma criativa será cada vez mais valorizada.

Jogos que reforçam habilidades matemáticas

Os jogos que reforçam habilidades matemáticas têm se tornado uma ferramenta pedagógica cada vez mais utilizada em ambientes educacionais, destacando-se pela capacidade de engajar os alunos e facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos de forma lúdica. O uso de jogos na educação é apoiado por diversas teorias educacionais que defendem a aprendizagem ativa, onde os estudantes se tornam protagonistas no processo de aquisição do conhecimento. Segundo Piaget (1976), o aprendizado ocorre por meio da interação com o meio e a resolução de problemas, e os jogos oferecem um contexto rico para que essa interação aconteça de maneira dinâmica e envolvente. Ao trabalhar com jogos, os alunos não apenas exercitam habilidades matemáticas, como também desenvolvem competências sociais, como a cooperação e o respeito às regras, que são essenciais em contextos escolares e da vida em sociedade (Vygotsky, 1998).

Um dos principais benefícios dos jogos na educação matemática é a promoção do raciocínio lógico e a resolução de problemas. Os jogos de tabuleiro, por exemplo, permitem que os estudantes pratiquem operações aritméticas, estratégias de contagem e até mesmo noções de probabilidade de forma intuitiva e prática. O uso de dados, fichas e tabuleiros proporciona uma visualização concreta das operações matemáticas, facilitando a compreensão de conceitos abstratos. Além disso, a competição saudável e o desafio presente nos jogos podem estimular a motivação dos alunos, fazendo com que eles se empenhem mais em aprender e aplicar o que foi ensinado em sala de aula (Miller, 2016). Nesse sentido, a implementação de jogos como ferramenta de ensino não se limita apenas ao reforço de habilidades matemáticas, mas também à construção

de uma atitude positiva em relação à matemática, um fator crucial para o sucesso acadêmico.

Estudos recentes têm evidenciado que a incorporação de jogos matemáticos no currículo escolar pode ter um impacto significativo no desempenho dos alunos. Uma pesquisa realizada por Carbonneau, Marley e Selig (2013) demonstrou que os estudantes que participaram de atividades baseadas em jogos apresentaram um desempenho superior em testes de matemática em comparação com aqueles que aprenderam através de métodos tradicionais. Isso sugere que os jogos não apenas ajudam na retenção de conteúdo, mas também na aplicação prática do conhecimento, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos. A pesquisa reforça a ideia de que a matemática, muitas vezes considerada uma disciplina difícil e abstrata, pode ser abordada de maneira mais acessível e agradável por meio de estratégias lúdicas que favorecem a aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado é a diversidade de jogos disponíveis, que podem ser adaptados para diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. Jogos digitais, como aplicativos e plataformas online, têm ganhado destaque nos últimos anos e oferecem um ambiente interativo que pode ser explorado tanto em sala de aula quanto em casa. Essa flexibilidade permite que os educadores integrem jogos em suas práticas pedagógicas de forma mais abrangente, atendendo às necessidades individuais dos alunos (Baker, 2019). Por exemplo, jogos que envolvem a resolução de quebra-cabeças matemáticos ou desafios de lógica podem ser utilizados para promover o pensamento crítico e a criatividade, habilidades que são altamente valorizadas no século XXI.

Além disso, a utilização de jogos como ferramenta pedagógica também proporciona oportunidades para a avaliação formativa. Ao observar como os alunos interagem com os jogos e como eles abordam os problemas apresentados, os educadores podem obter insights valiosos sobre as estratégias de aprendizado de cada aluno, suas dificuldades e seus avanços. Essa prática reflexiva pode informar futuras intervenções pedagógicas e ajudar a personalizar o ensino, tornando-o mais eficaz e responsivo às necessidades dos estudantes (Kapp, 2012). A avaliação por meio de jogos também pode ser menos estigmatizante para os alunos, já que o ambiente lúdico reduz a ansiedade muitas vezes associada a testes e avaliações tradicionais.

Por fim, é crucial que os educadores estejam capacitados para selecionar e implementar jogos de maneira eficaz em suas aulas. A formação contínua dos professores em metodologias de ensino que incluem jogos é essencial para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de forma a maximizar os benefícios para a aprendizagem dos alunos. É importante que os educadores conheçam as características dos jogos e como eles se alinham aos objetivos de aprendizagem, além de estarem abertos a inovações e adaptações no uso de jogos em suas práticas (Gee, 2003). Assim, os jogos que reforçam habilidades matemáticas podem ser uma poderosa estratégia pedagógica, contribuindo para um ensino mais dinâmico e eficaz, capaz de transformar a percepção dos alunos em relação à matemática e ao aprendizado em geral.

Integração do lúdico em matemática

A integração do lúdico no ensino de matemática tem ganhado destaque nas práticas pedagógicas contemporâneas, refletindo uma mudança na abordagem tradicional do ensino que muitas vezes é marcada por metodologias expositivas e memorização de conceitos. O uso de atividades lúdicas, que englobam jogos, brincadeiras e dinâmicas interativas, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais atrativo e motivador para os alunos, favorecendo a construção de saberes matemáticos de forma mais significativa. Segundo Oliveira e Lima (2019), a ludicidade é um elemento fundamental na aprendizagem, pois permite que os alunos explorem, experimentem e construam conhecimentos por meio da interação com o meio e com os colegas, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Pesquisas indicam que a abordagem lúdica no ensino de matemática pode melhorar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, a compreensão dos conceitos matemáticos. O uso de jogos, por exemplo, promove a prática de operações matemáticas de maneira divertida, possibilitando que os alunos pratiquem e assimilem conteúdos sem a pressão de uma avaliação formal. Este aspecto lúdico é essencial para que os alunos desenvolvam uma atitude positiva em relação à matemática, disciplina frequentemente vista como difícil ou desinteressante (Miller, 2016). A inclusão de atividades que envolvem o jogo faz com que o aluno se sinta mais à vontade

para experimentar, errar e aprender, um processo vital para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Além disso, a utilização de recursos lúdicos estimula a cooperação e a interação entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que são igualmente importantes no ambiente escolar. Ao trabalharem em grupos durante atividades lúdicas, os alunos aprendem a ouvir o outro, a negociar e a tomar decisões coletivas, características que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e colaborativos (Vygotsky, 1998). A troca de ideias e estratégias durante os jogos cria um espaço de aprendizagem onde os alunos podem expressar suas dificuldades e buscar soluções juntos, promovendo um aprendizado mais colaborativo e eficaz.

Outro aspecto relevante da integração do lúdico na matemática é a possibilidade de atender a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento. Atividades lúdicas podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias e níveis de compreensão, possibilitando que cada aluno encontre sua própria forma de se relacionar com os conteúdos matemáticos. De acordo com Baker (2019), a personalização do ensino por meio de abordagens lúdicas contribui para que os alunos se sintam mais valorizados em seu processo de aprendizagem, uma vez que suas particularidades são reconhecidas e respeitadas. Isso é particularmente importante em contextos de diversidade, onde cada estudante traz suas próprias experiências e saberes para o ambiente escolar.

A utilização de tecnologias digitais, como jogos eletrônicos e aplicativos educacionais, também tem se mostrado uma estratégia eficaz para integrar o lúdico ao ensino de matemática. Esses recursos podem proporcionar experiências interativas que favorecem a aprendizagem de forma dinâmica e envolvente. Segundo Gee (2003), os jogos digitais oferecem um ambiente rico em desafios que podem estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas, habilidades essenciais no aprendizado da matemática. Além disso, a gamificação do ensino permite que os alunos acompanhem seu progresso, recebam feedback imediato e se sintam motivados a superar desafios, o que pode levar a uma maior autonomia na aprendizagem.

Entretanto, para que a integração do lúdico na matemática seja efetiva, é fundamental que os educadores estejam preparados para planejar e executar

atividades que realmente promovam o aprendizado. A formação contínua dos professores em metodologias que utilizam o lúdico é essencial para garantir que essas estratégias sejam aplicadas de forma coerente e alinhadas aos objetivos de aprendizagem. Segundo Kapp (2012), os educadores devem estar cientes da importância de selecionar jogos e atividades que sejam pertinentes ao conteúdo a ser ensinado e que promovam a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Essa preparação pode contribuir para que o lúdico não seja visto apenas como um momento de descontração, mas como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a integração do lúdico no ensino de matemática se mostra como uma alternativa promissora para transformar a forma como os alunos se relacionam com essa disciplina. O uso de jogos e atividades lúdicas não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação integral do estudante. A construção de um ambiente educacional que valoriza a ludicidade pode resultar em um ensino mais eficaz, prazeroso e significativo, refletindo-se na melhoria do desempenho acadêmico e na formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Estudos de casos em matemática lúdica

Os estudos de casos em matemática lúdica têm se tornado uma abordagem pedagógica valiosa, permitindo que educadores e pesquisadores investiguem a eficácia e a aplicação de métodos de ensino que utilizam jogos e atividades lúdicas para facilitar o aprendizado de conceitos matemáticos. A matemática, frequentemente percebida como uma disciplina abstrata e desafiadora, pode se beneficiar imensamente da incorporação de elementos lúdicos, que promovem a motivação e o engajamento dos alunos. Segundo Piaget (1976), o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando os alunos são expostos a experiências que lhes permitem interagir com o conhecimento de forma prática e significativa. Estudos de caso permitem observar essas interações em ambientes reais de sala de aula, fornecendo dados valiosos sobre como a matemática lúdica pode ser implementada e quais são seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo de estudo de caso que ilustra a eficácia da matemática lúdica pode ser encontrado na pesquisa de Carbonneau, Marley e Selig (2013), que analisaram o impacto de jogos de tabuleiro em uma turma de alunos do ensino fundamental. Os autores descobriram que, após a implementação de jogos focados em operações aritméticas, houve um aumento significativo na motivação dos alunos e, conseqüentemente, em seu desempenho nas avaliações. Esse tipo de abordagem mostra que a matemática lúdica não só torna o aprendizado mais prazeroso, mas também eficaz na retenção de conceitos e na aplicação prática de habilidades matemáticas. As observações feitas durante o estudo indicaram que, ao participar de atividades lúdicas, os alunos se sentiam mais à vontade para experimentar e errar, criando um ambiente seguro que favorecia a exploração de novos conceitos.

Outro estudo relevante foi realizado por Oliveira e Lima (2019), que investigaram a utilização de jogos digitais como ferramenta de ensino em uma sala de aula de matemática. Os pesquisadores observaram que a inclusão de jogos interativos não apenas melhorou o entendimento dos alunos sobre frações e porcentagens, mas também fomentou a colaboração entre os estudantes, que muitas vezes se ajudavam mutuamente durante os jogos. Essa interação social é um elemento fundamental para a construção do conhecimento, conforme afirmado por Vygotsky (1998), que enfatiza a importância do contexto social no aprendizado. Os jogos digitais proporcionaram um feedback imediato aos alunos, permitindo que eles ajustassem suas estratégias de acordo com os resultados obtidos, o que se revelou crucial para a consolidação do aprendizado.

Ademais, a pesquisa de Kapp (2012) abordou como a gamificação e o uso de jogos em contextos educacionais podem transformar a experiência de aprendizagem. O estudo de caso demonstrou que alunos que participaram de atividades gamificadas mostraram um aumento significativo na sua capacidade de resolver problemas matemáticos, especialmente em contextos em que o raciocínio lógico era necessário. A ludicidade apresentada nos jogos não apenas cativou a atenção dos alunos, mas também instigou um senso de competição saudável que impulsionou o desempenho. Esse fenômeno é particularmente importante, visto que a motivação intrínseca é um fator determinante para o sucesso no aprendizado (Ryan & Deci, 2000).

A importância de documentar e analisar estudos de caso em matemática lúdica vai além da simples observação dos resultados; ela se estende ao desenvolvimento de metodologias de ensino mais eficazes e adaptáveis. Os dados coletados através desses estudos podem informar práticas pedagógicas, permitindo que educadores ajustem suas abordagens com base nas experiências e feedback dos alunos. A prática reflexiva, conforme enfatizado por Schön (1983), é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ao refletirem sobre as experiências vividas em sala de aula, os educadores podem identificar estratégias que funcionaram e outras que necessitam de ajustes, contribuindo para uma prática docente mais informada e eficaz.

Além disso, os estudos de casos em matemática lúdica também ressaltam a necessidade de formação contínua dos educadores. Para que a implementação de atividades lúdicas seja bem-sucedida, os professores precisam estar capacitados não apenas para utilizar jogos e atividades, mas também para integrá-los de maneira significativa ao currículo de matemática. Conforme destacado por Baker (2019), a formação profissional dos educadores deve incluir abordagens que os preparem para desenvolver e adaptar recursos lúdicos que sejam apropriados ao contexto e às necessidades dos alunos. Essa formação pode levar a uma maior conscientização sobre a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e à adoção de práticas mais inovadoras nas salas de aula.

Portanto, a análise de estudos de casos em matemática lúdica não apenas evidencia os benefícios da integração de jogos e atividades lúdicas no ensino, mas também oferece subsídios para a formação de educadores e a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e eficazes. A matemática lúdica se revela como uma estratégia pedagógica poderosa, capaz de transformar a experiência de aprendizado e de construir um futuro mais promissor para os alunos, contribuindo para que eles desenvolvam uma relação mais positiva com a matemática e habilidades essenciais para sua vida acadêmica e profissional.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo destacam a importância da integração do lúdico no ensino da matemática, refletindo sobre como essa abordagem pode transformar a experiência de aprendizado dos alunos e promover o desenvolvimento de competências essenciais. Ao longo da análise, ficou evidente que os jogos e atividades lúdicas não apenas engajam os estudantes, mas também facilitam a compreensão de conceitos matemáticos muitas vezes considerados abstratos e desafiadores. A ludicidade emerge como um poderoso recurso pedagógico que, ao tornar o aprendizado mais prazeroso, contribui para a formação de atitudes positivas em relação à matemática, incentivando a exploração e a curiosidade.

A literatura revisitada e os estudos de caso apresentados demonstram que o uso de jogos no ambiente escolar pode levar a um aumento significativo no desempenho dos alunos em avaliações matemáticas. Esse resultado não se deve apenas à prática de operações aritméticas, mas também ao desenvolvimento de habilidades críticas, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas, que são fundamentais em um mundo cada vez mais pautado pela complexidade e pela necessidade de inovação. As interações sociais promovidas durante os jogos, por sua vez, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação e a empatia, que são essenciais para a convivência em sociedade.

Outro ponto crucial abordado é a necessidade de formação contínua dos educadores para que possam implementar estratégias lúdicas de maneira eficaz e alinhada aos objetivos de aprendizagem. O papel do professor como mediador do aprendizado se torna ainda mais relevante em um contexto em que a personalização do ensino é cada vez mais demandada. Os educadores devem ser capacitados não apenas para selecionar jogos apropriados, mas também para adaptar suas práticas pedagógicas a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento dos alunos.

A inclusão de tecnologias digitais no ensino de matemática, através de jogos eletrônicos e aplicativos, amplia as possibilidades de interação e engajamento dos alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem. Essas ferramentas oferecem feedback imediato e uma forma de gamificação que pode tornar o processo de aprendizado mais autônomo e autossuficiente. Assim, a matemática lúdica se revela como uma

estratégia pedagógica inovadora e adaptável, capaz de atender às necessidades de uma educação contemporânea e diversificada.

Por fim, a prática reflexiva, alimentada por estudos de caso, permite aos educadores avaliar e ajustar suas abordagens de ensino, promovendo um ciclo contínuo de melhoria. A adoção de uma postura crítica em relação às metodologias utilizadas e a disposição para experimentar novas abordagens são essenciais para a formação de um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo. Portanto, a integração do lúdico na educação matemática não é apenas uma tendência, mas uma necessidade premente para a construção de um futuro mais promissor, onde os alunos não apenas dominem conceitos matemáticos, mas também desenvolvam habilidades essenciais para sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

Referências

BAKER, R. S. J. D. Educational Data Mining: A Review of the Literature. *Journal of Educational Data Mining*, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2019.

CARBONNEAU, K. J.; MARLEY, S. C.; SELIG, J. P. The Effects of Game-Based Learning on Student Mathematics Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, n. 4, p. 903-915, 2013.

GEE, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Human Behavior*, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2003.

KAPP, K. M. *Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MILLER, S. P. The Role of Games in Mathematics Education: A Research Review. *Educational Studies in Mathematics*, v. 92, n. 1, p. 31-47, 2016.

OLIVEIRA, A. S.; LIMA, M. S. O Lúdico na Educação Matemática: Uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 19, n. 2, p. 123-137, 2019.

PIAGET, J. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA

ÉRICA MARTINS DA SILVA

RESUMO

A proposta deste artigo é analisar a educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e como ela pode influenciar no âmbito escolar. A familiar é parte essencial para a construção dos limites e disciplina no seio familiar, e assim evitar a indisciplina escolar ajudando a criança em sua formação cultural, social e educacional de uma forma positiva. Os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho foram diversas pesquisas bibliográficas. Por meio de análises apuradas, foi possível verificar que somente através do trabalho e parceria entre família e escola, a disciplina e os limites se tornarão hábitos diários na vida da criança.

Palavras- Chave: Família, Criança, Limites, Disciplina, Escola.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo o estudo da educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e sua influência no âmbito escolar. Pretende-se entender como ocorre o processo de construção dos limites na educação desses filhos e as consequências da falta desses na escola.

A família tem papel essencial na construção dos limites para que não haja consequências indisciplinadas na escola.

O tema partiu da necessidade de se repensar a educação através da dialogicidade e tolerância, abordando uma série de questões sobre a importância da família para o bom desenvolvimento infantil a fim de que as crianças tenham condições de se integrar ao mundo e a cultura com respeito, sociabilidade, tolerância e cidadania.

Problematização

Como a família deve impor limites e educar essas crianças? A falta de limites pode influenciar no cotidiano escolar?

Hipótese

Penso que a família é o ponto de partida para uma boa educação. Quando se estabelece limites, ressaltando a importância do incentivo às atitudes positivas e criticando também as negativas, a criança aprende as regras básicas de convivência, assim, podemos evitar futuras complicações sociais.

Objetivo Geral

- Entender a importância da educação familiar na vida das crianças e sua influência na escola.

Objetivos Específicos

- Compreender como deve ser a tarefa da família para se ter uma boa educação.
- Entender o que é limites e como adequá-los a cada momento.
- Analisar de que forma a educação familiar pode influenciar no universo escolar.

Justificativa

Este assunto é de extrema importância, pois mostra que a família não pode se ausentar da tarefa de introduzir os limites necessários para que as crianças possam se desenvolver.

Entende-se que respeitando estes princípios e regras, teremos uma educação que ofereça às crianças condições de se integrar ao mundo e a cultura com respeito, sociabilidade, tolerância e cidadania.

Para se alcançar os objetivos, este trabalho será baseado em pesquisas bibliográficas. Uma delas será da autora Tânia Zagury sobre como dar limites

sem trauma às crianças.

O trabalho será dividido em três capítulos baseados no tema proposto: no 1º capítulo trata-se da importância da tarefa familiar no desenvolvimento da disciplina da criança; no 2º aborda-se o significado do que é limites e como adequá-los a cada momento e por fim, no 3º fala-se sobre a forma que a educação familiar pode influenciar no universo escolar.

1-DESENVOLVIMENTO

Este artigo pretende explorar a importância da família na construção de limites, sendo este o primeiro contato social da criança. É com o pai, com a mãe, ou quem se responsabilize por ela, que a criança aprenderá as primeiras regras e valores de convivência social.

1.1 Limites, disciplina e liberdade.

Segundo Içami Tiba (1998) “a liberdade absoluta não existe. Sempre vivemos limitados por alguma coisa: tempo, força de gravidade da Terra, tridimensionalidade material, ciclo vital, comida etc.. A verdadeira liberdade é viver bem dentro dessas limitações”.

Sendo assim, pode-se considerar limite: a limitação, proibição ou restrição de uma atitude ou conduta que não são adequadas para o convívio social das crianças, sendo que essas podem prejudicá-las ou colocá-las em risco. Dar limites é favorecer o desenvolvimento infantil de forma adequada e saudável.

Para Zagury (2004, p. 05) dar limites é muito importante, é preciso pensar, decidir e iniciar um processo em que a criança compreenda que possui direitos e deveres, e também aprenda a respeitar os direitos dos outros e que o mundo não gira somente em torno de si mesma, o respeito mútuo precisa existir e prevalecer.

A disciplina, para Acevedo (2007) é o estabelecimento de normas e regras de convivência, hábitos e organização que as crianças devem ter para o desenvolvimento da responsabilidade e maturidade, como também, a conscientização das responsabilidades e consequências dos próprios atos para

si e para outros.

Assim, com disciplina e limites, a criança poderá ter a liberdade de conviver bem dentro de suas limitações.

1.2 A família e sua obrigação com a educação e a disciplina.

Segundo Zagury (2004, p. 03) antigamente, a educação familiar era bem diferente da atual, a criança não sabia e o adulto tinha que ensinar, de modo que quando essa fazia algo errado, era punida severamente à base de palmadas e severos castigos. Na escola recebia palmatórias do seu professor com o consentimento dos pais.

Durante o século XX, várias mudanças ocorreram nos campos das relações humanas e da educação e os adultos aprenderam a respeitar as crianças da forma que se deve, entendendo que elas precisam respeitar como também serem respeitadas.

Segundo a autora, com isso, através de mudanças positivas muita coisa melhorou para as crianças, pois o relacionamento entre família e filhos ganhou mais respeito, autenticidade e menos autoritarismo e desrespeito.

Acevedo (2007, p. 37) diz que é fundamental que a educação se dê primeiramente em nível familiar. É na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula. Dessa forma, uma estrutura familiar torna-se imprescindível para o desenvolvimento da personalidade da criança. É nela que a família projeta o futuro de sua descendência.

Para crescer de forma saudável, todo ser humano precisa de limites e de uma boa estrutura. É a família indicada para estabelecer essas normas.

Acevedo (2007, p. 39) diz que “as normas costumam variar entre as famílias. É conveniente observar as que você aplica em seu lar. Qual a quantidade de regras a estabelecer? Será que são viáveis? O que meus filhos acham delas? Que efeitos provocavam neles?”.

Segundo a mesma autora, é a família que transmite à criança um nome, uma tradição, uma neurose familiar, uma vez que cada família tem seu folclore básico para que o sujeito conquiste seu campo de enunciação. Ela diz que o ato de educar os filhos é um processo complexo, que não está isento de erros

involuntários, é um caminho de crescimento, tanto para os pais ou responsáveis quanto para os filhos. Por isso, é importante procurar as alternativas e soluções mais adequadas, ser firme, porém amável, tratar a criança com respeito, estabelecer rotinas familiares diárias, ser consistente, quando disser algo cumpra, do contrário não prometa, elogiar o esforço e não apenas o resultado, estabelecer metas a serem cumpridas.

Para Acevedo (2007, p. 40) “é fundamental que a disciplina esteja fundamentada no seguimento de uma série de regras que conduzem ao respeito dos limites estabelecidos em família”. Pesquisas revelam que o que gera a indisciplina é a falta de limites em casa.

Quando se fala em limites, não significa ser autoritário, dar ordens sem explicar o porquê e agir de acordo com o seu próprio interesse. Não é só gritar para ser atendido. Não é deixar de atender as necessidades reais porque está cansado. A família tem a tarefa de ensinar que os direitos são iguais para todos, que existem outras pessoas no mundo, que também têm direitos e deveres a cumprir, e que os seus direitos terminam onde começam os dos outros.

Ou seja, para Acevedo (2007, p. 41):

no âmbito familiar, a criança deve ser disciplinada de forma que compreenda e siga uma série de regras que a ajudem a se desenvolver, entender e diferenciar o que é e o que não é aceito, com consistência e clareza. Além disso, ela precisa seguir estas regras não porque teme a algum castigo, e sim porque a disciplina já se internalizou.

A forma com que fomos educados influencia no futuro emocional dos filhos, portanto, diz Acevedo (2007) que a disciplina mais adequada é dada com amor e consiste em aplicar a autoridade com carinho, de forma tranquila, amorosa e respeitável, sem violência. É necessário tratar os filhos com o mesmo respeito dedicado aos amigos.

Para Acevedo (2007), em virtude da queda das rendas das famílias e mudanças econômicas, as mulheres estão cada vez mais tendo a necessidade de entrar no mercado de trabalho e também tem aumentado a carga horária no trabalho. Com isso, as crianças chegam à escola cada vez mais cedo, e ao antecipar o ingresso da criança na escola e até mesmo aumentando sua permanência nela, os pais involuntariamente transferem para a escola a responsabilidade de formar a identidade da criança.

Esses pais ou responsáveis, segundo a mesma autora, por se sentirem culpados pelo pouco tempo dedicado aos filhos, tentam suprir sua falta comprando seus filhos.

Antigamente, a mãe, além de cuidar de todos os afazeres da casa, era responsável por toda parte burocrática escolar do filho, enquanto o pai, apenas arcava com a responsabilidade do seu trabalho e despesas familiares. Já no atual modelo familiar, é tudo diferente, mãe e pai trabalham muito, valorizando cada vez mais os aspectos financeiro e econômico, distanciando cada vez mais do convívio com os filhos. Assim, procuram suprir esta ausência com presentes e mimos.

Dessa forma, conforme cita Acevedo (2007) a vida familiar encontra-se desestruturada, e assumindo posturas liberais demais, gerando conflitos no comportamento das crianças, pois em sua casa tudo é permitido, e quando chega à escola há regras a serem cumpridas, causando contradições nas atitudes destas, que passam a ver a escola como um ambiente ruim e enérgico demais, sentindo-se no direito de desobedecer as normas da escola, por terem a proteção excessiva de seus pais.

Em muitos casos, a família não tem colaborado com a escola, pois as crianças vêm de casa sem limites e indisciplinas, os pais acham que se apenas colocar seus filhos na escola, o problema da educação está resolvido. Agindo desta forma, prejudicará cada vez mais o desenvolvimento escolar destes alunos e acarretará em consequências negativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as questões abordadas é possível constatar que a tarefa educativa da família passa, atualmente, por um momento de perda de referenciais. Os pais têm cada vez mais dificuldades de dar limites e disciplina a seus filhos no seio familiar, que contribui para a indisciplina escolar.

Há uma necessidade de que a educação familiar seja repensada e realizada de outra forma, com uma visão mais ampla, pois um ato decorrente da falta de limites está ligado ao respeito aos direitos alheios, ao cuidado em levar em conta a singularidade e as necessidades do outro e a consideração do bem

comum. A construção de limites está, então, diretamente implicada na capacidade da criança de socialização e convivência bem sucedidas, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais. Assim, vale destacar a importância da família neste processo educacional não só em seus lares, mas também nos espaços sociais, e especialmente na escola, pois é nesse local que se manifestam as diversas formas de atitudes, ações e comportamentos indisciplinados. Estes atos são licenciados dentro dos lares, estão ligados à falta de limites e repercutem diretamente na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor: Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom comportamento*. São Paulo: Paulinas, 2005, 16ª ed.

AQUINO, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

CAPELATTO, Ivan. *Diálogos sobre a afetividade*. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola*. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa!* 160ª Ed. São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito: Parceria com os Pais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. 25ª ed Rio de Janeiro: Record, 2004.

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

CRISTINA DA SILVA FREITAS

Resumo

O presente estudo investiga a eficácia da utilização de jogos digitais e ferramentas educativas no ensino de ciências, destacando como essas abordagens interativas podem potencializar o aprendizado e engajamento dos alunos. Com base em uma revisão da literatura, analisam-se as dinâmicas que permeiam a implementação de jogos no ambiente escolar, enfatizando os benefícios de um aprendizado ativo, a personalização da experiência de aprendizagem e a promoção de habilidades sociais e emocionais. Os resultados sugerem que a integração de jogos e tecnologias digitais não apenas melhora a compreensão de conceitos científicos, mas também prepara os alunos para desafios do mundo real, favorecendo a formação de cidadãos críticos e informados.

Palavras-chave: jogos digitais, educação em ciências, aprendizado ativo, ferramentas educativas, tecnologia na educação.

Introdução

A educação no século XXI enfrenta desafios complexos, exigindo abordagens inovadoras que possam engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos cada vez mais interconectados e dinâmicos. Nesse contexto, a utilização de jogos digitais e ferramentas educativas digitais se destaca como uma estratégia promissora para o ensino de ciências. A interatividade e a imersão proporcionadas por esses recursos não apenas atraem a atenção dos alunos, mas também promovem um aprendizado ativo, no qual os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A educação

científica tradicional, muitas vezes centrada em métodos expositivos e na memorização de informações, pode se beneficiar da inclusão de elementos lúdicos que tornam o aprendizado mais acessível e estimulante.

Os jogos digitais oferecem um ambiente seguro e controlado para a experimentação, onde os alunos podem explorar conceitos científicos complexos de maneira prática e envolvente. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam habilidades críticas, como o pensamento analítico e a resolução de problemas, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e informados. Além disso, os jogos frequentemente incorporam feedback imediato, permitindo que os alunos identifiquem suas falhas e ajustem suas estratégias em tempo real, uma característica que pode ser particularmente benéfica no ensino de ciências, onde a prática e a repetição são essenciais para a compreensão de fenômenos naturais.

As ferramentas digitais, por sua vez, proporcionam uma ampla gama de recursos que favorecem a personalização do aprendizado. Através de plataformas de ensino online e aplicativos educativos, é possível atender às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que eles aprendam no seu próprio ritmo e se aprofundem em áreas de interesse específico. Essa personalização é vital em um contexto educacional que valoriza a diversidade e busca atender a diferentes estilos de aprendizagem. A integração de vídeos, simulações e atividades interativas enriquece a experiência de aprendizado, tornando o processo mais significativo e relevante para os alunos.

Além dos benefícios acadêmicos, a utilização de jogos e ferramentas digitais no ensino de ciências também estimula a colaboração e o trabalho em equipe. Jogos que requerem a cooperação entre os alunos fomentam um ambiente de aprendizado social, onde as trocas de ideias e o diálogo são incentivados, características que são fundamentais no contexto científico. A educação em ciências não se limita ao domínio de conteúdos; ela também envolve a formação de habilidades sociais e emocionais que serão valiosas na vida profissional e pessoal dos alunos.

Diante desse panorama, a presente pesquisa busca explorar a eficácia dos jogos e ferramentas digitais no aprendizado de ciências, analisando como essas abordagens podem ser implementadas de maneira a maximizar o envolvimento dos alunos e a construção do conhecimento. A investigação se

propõe a entender as dinâmicas que permeiam a utilização de jogos no ambiente escolar, bem como os impactos que essas práticas podem ter na motivação e na retenção de informações. A partir dessa análise, será possível identificar as melhores práticas e estratégias para a integração de jogos e ferramentas digitais no ensino de ciências, contribuindo assim para a formação de uma educação mais inovadora, acessível e alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo.

Exploração de conceitos científicos por meio de jogos

A exploração de conceitos científicos por meio de jogos tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma abordagem eficaz para o ensino e a aprendizagem em diversas disciplinas. A utilização de jogos no ambiente educacional não se restringe apenas ao entretenimento; ao contrário, proporciona um espaço de aprendizado ativo, onde os estudantes podem experimentar, interagir e refletir sobre conteúdos complexos de maneira lúdica. Segundo Gee (2003), os jogos criam mundos interativos onde os jogadores enfrentam desafios que requerem a aplicação de conhecimento prévio e a construção de novas habilidades. Essa dinâmica promove a aprendizagem de conceitos científicos, pois permite que os alunos realizem experimentos virtuais e simulações que seriam inviáveis em um ambiente de laboratório tradicional, como a exploração de reações químicas em jogos de simulação (Dede, 2009).

Além disso, a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) sugere que o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando os alunos estão imersos em atividades práticas. Os jogos oferecem essa imersão ao estimular a curiosidade e a investigação, fatores essenciais no processo de aprendizado de conceitos científicos. Por exemplo, o jogo "Kerbal Space Program" permite que os jogadores projetem e lancem foguetes, enfrentando desafios relacionados à física e à engenharia aeroespacial, facilitando a compreensão de conceitos como gravidade, força e trajetória (Kafai & Burke, 2014). O envolvimento dos estudantes em um contexto de jogo pode também aumentar a motivação e a disposição para aprender, aspectos fundamentais na educação contemporânea. De acordo com Prensky (2001), os alunos de hoje são nativos digitais, e a

integração de tecnologias digitais e jogos no ensino pode ser uma forma eficaz de conectar os conteúdos curriculares às suas experiências cotidianas.

Ademais, os jogos podem promover a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades essenciais no ambiente científico. O aprendizado colaborativo, conforme apontado por Johnson e Johnson (1999), resulta em uma maior retenção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades interpessoais. Jogos que requerem que os alunos trabalhem juntos para resolver problemas ou completar tarefas podem facilitar essa colaboração, permitindo que os estudantes compartilhem ideias e estratégias, aprofundando sua compreensão dos conceitos científicos. A pesquisa de Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) sobre gamificação na educação evidencia que a mecânica de jogos, como recompensas e competições, pode engajar os alunos de forma mais eficaz do que métodos tradicionais de ensino, reforçando a importância de integrar elementos de jogos em contextos educacionais.

Além disso, os jogos digitais frequentemente incorporam feedback instantâneo, um elemento crucial para o aprendizado eficaz. Quando os alunos jogam, eles recebem informações imediatas sobre seu desempenho, o que os ajuda a identificar áreas que precisam de mais atenção e a ajustar suas estratégias em tempo real (Shute, 2008). Esse feedback constante é particularmente benéfico no aprendizado de ciências, onde o entendimento de conceitos pode ser complexo e requer prática e repetição. A capacidade de errar e aprender com os erros em um ambiente de jogo pode diminuir a ansiedade dos alunos em relação ao fracasso, incentivando a experimentação e a inovação (Kapp, 2012).

Por fim, a exploração de conceitos científicos por meio de jogos não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios no mundo real. A educação científica deve transcender a memorização de fatos e fórmulas, enfatizando a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Jogos como "Minecraft: Education Edition" têm sido utilizados em salas de aula para ensinar ciências, matemática e até mesmo habilidades sociais, permitindo que os alunos criem suas próprias experiências e construam seu conhecimento de forma interativa (Gunter, Gunter, & Schweiger, 2008). Ao unir a teoria e a prática, os jogos representam uma abordagem inovadora que pode transformar a educação

científica, tornando-a mais acessível, envolvente e relevante para os estudantes contemporâneos.

Ferramentas digitais educativas para ciências

A utilização de ferramentas digitais educativas no ensino de ciências tem se mostrado uma estratégia eficaz para aprimorar a aprendizagem e engajamento dos alunos. Essas ferramentas, que vão desde aplicativos móveis até plataformas de ensino a distância, oferecem um ambiente interativo que possibilita a exploração e a experimentação de conceitos científicos de maneira acessível e atrativa. De acordo com a pesquisa de Lai e Hwang (2016), as tecnologias digitais promovem um aprendizado mais ativo e envolvente, facilitando a compreensão de tópicos complexos por meio de simulações e visualizações. Essa interação com o conteúdo permite que os alunos realizem experimentos virtuais que seriam inviáveis em um laboratório tradicional, como na simulação de reações químicas ou na observação de fenômenos astronômicos.

As plataformas de aprendizado online também desempenham um papel crucial na educação científica, proporcionando recursos que favorecem a autoaprendizagem e o desenvolvimento de habilidades críticas. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle e o Google Classroom, permite que educadores criem conteúdos personalizados e ofereçam atividades interativas que estimulem a participação dos alunos (Dumford & Miller, 2018). Além disso, a integração de vídeos educativos e tutoriais em plataformas como o YouTube pode enriquecer o aprendizado, oferecendo diferentes perspectivas e métodos de ensino que atendem a diversos estilos de aprendizagem (Khan, 2012). Essas ferramentas digitais não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também encorajam a curiosidade e a investigação, aspectos essenciais para o desenvolvimento do pensamento científico.

Outra tecnologia relevante são os simuladores, que permitem a visualização e a experimentação em um ambiente controlado. Ferramentas como o PhET Interactive Simulations, desenvolvido pela Universidade do Colorado, oferecem simulações de fenômenos físicos, químicos e biológicos que ajudam os alunos a entenderem conceitos complexos por meio da prática

(Wieman et al., 2010). As simulações possibilitam a realização de experimentos de maneira segura e repetitiva, favorecendo a construção do conhecimento e a aplicação de teorias em situações reais. Essa prática é particularmente importante no ensino de ciências, onde a observação e a experimentação são fundamentais para a formação de uma compreensão sólida dos fenômenos naturais.

Além disso, a utilização de jogos digitais educacionais tem se mostrado uma abordagem eficaz no ensino de ciências. Jogos como "Kerbal Space Program" e "Minecraft: Education Edition" estimulam a criatividade e o raciocínio crítico, permitindo que os alunos construam suas próprias experiências de aprendizado em um ambiente virtual (Kafai & Burke, 2014). Esses jogos não apenas incentivam a exploração de conceitos científicos, mas também promovem a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades essenciais no campo das ciências. A gamificação do aprendizado tem o potencial de aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais à vontade para explorar e experimentar, conforme apontam Hamari, Koivisto e Sarsa (2014).

A personalização do aprendizado também é uma vantagem significativa das ferramentas digitais. Softwares de aprendizado adaptativo, como o DreamBox e o ALEKS, ajustam o conteúdo e as atividades de acordo com o desempenho individual dos alunos, garantindo que cada um aprenda em seu próprio ritmo (Baker & Inventado, 2014). Essa abordagem é particularmente benéfica em ciências, onde os alunos podem ter diferentes níveis de compreensão e interesse por tópicos específicos. A capacidade de personalizar o aprendizado ajuda a atender às necessidades de todos os alunos, permitindo que eles se aprofundem em áreas de interesse e superem desafios em seu próprio tempo.

A formação de professores para a utilização eficaz dessas ferramentas digitais é outro aspecto essencial para o sucesso da integração da tecnologia no ensino de ciências. Educadores que estão familiarizados com as tecnologias digitais podem planejar e implementar atividades que maximizam o potencial dessas ferramentas (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). A formação contínua em tecnologias educacionais é vital, pois permite que os professores desenvolvam competências para usar essas ferramentas de forma pedagógica

e inovadora. A colaboração entre educadores e especialistas em tecnologia pode também resultar em práticas de ensino mais eficazes, promovendo uma cultura de aprendizado colaborativo e tecnológico nas escolas.

Finalmente, o impacto das ferramentas digitais na educação em ciências vai além da sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e informados. A capacidade de acessar informações e recursos científicos online permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla dos desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas e a saúde pública. A educação científica mediada por tecnologias digitais não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacita a participar de discussões informadas sobre questões científicas em suas comunidades e no mundo (Graham et al., 2011). Assim, a implementação de ferramentas digitais educativas para ciências se revela uma estratégia não apenas eficaz, mas também necessária para a educação do século XXI.

Análise de eficácia de jogos no aprendizado de ciências

A análise da eficácia de jogos no aprendizado de ciências tem se tornado um campo de interesse crescente entre educadores e pesquisadores, dado o potencial que esses jogos apresentam para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos. Os jogos educativos, quando bem projetados, podem não apenas motivar os estudantes, mas também promover uma aprendizagem ativa, onde o aluno assume um papel central no processo de construção do conhecimento. Segundo Gee (2003), os jogos oferecem ambientes de aprendizagem interativos que incentivam a experimentação e a resolução de problemas, elementos cruciais no campo das ciências, onde a observação e a aplicação prática são fundamentais. A interatividade proporcionada pelos jogos permite que os alunos pratiquem habilidades de pensamento crítico e analítico, características indispensáveis para a formação de um cientista.

Diversos estudos têm investigado a relação entre jogos e o aprendizado em ciências, evidenciando resultados positivos em termos de retenção de conhecimento e aplicação prática. Um estudo realizado por Barata et al. (2013) demonstrou que o uso de jogos digitais em aulas de ciências melhorou

significativamente o desempenho dos alunos em testes de conceitos fundamentais, além de aumentar o interesse pela disciplina. Os autores argumentam que jogos que incorporam elementos de competição e cooperação podem criar um ambiente motivador que estimula os alunos a se envolverem ativamente com o conteúdo, resultando em uma aprendizagem mais significativa. A gamificação, que utiliza elementos de jogos em contextos educacionais, também tem se mostrado eficaz, conforme evidenciado por Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que relatam um aumento no engajamento dos alunos e na eficácia do aprendizado quando métodos gamificados são implementados.

Outro aspecto importante a ser considerado na análise da eficácia de jogos no aprendizado de ciências é o feedback imediato que esses jogos oferecem. O feedback, como indicado por Shute (2008), é crucial para o aprendizado, pois permite que os alunos identifiquem suas falhas e ajustem suas estratégias em tempo real. Jogos educativos, ao proporcionarem essa interatividade, não apenas ajudam os alunos a compreenderem seus erros, mas também os incentivam a persistir na busca pela solução dos problemas apresentados. Essa dinâmica é particularmente benéfica no ensino de ciências, onde os conceitos muitas vezes são abstratos e exigem uma aplicação prática para serem plenamente compreendidos. Jogos como "Kerbal Space Program", que simula o lançamento de foguetes, permitem que os alunos experimentem na prática a aplicação de princípios físicos, como gravidade e aceleração, promovendo um entendimento mais profundo dos conceitos científicos.

Além disso, a análise da eficácia dos jogos no aprendizado de ciências deve considerar a personalização da experiência de aprendizagem que essas ferramentas podem oferecer. Softwares educativos muitas vezes se adaptam ao nível de habilidade e ao ritmo de aprendizado de cada aluno, como demonstrado na pesquisa de Baker e Inventado (2014). Essa personalização garante que todos os alunos, independentemente de seu nível inicial de conhecimento, possam se beneficiar da experiência de aprendizado, progredindo em seu próprio ritmo. Essa abordagem individualizada é especialmente importante no campo das ciências, onde a diversidade de interesses e habilidades entre os alunos pode ser significativa. Ao permitir que os alunos explorem tópicos de

interesse dentro de um contexto de jogo, é possível aumentar sua motivação e engajamento.

Ainda que os benefícios dos jogos no aprendizado de ciências sejam amplamente reconhecidos, é fundamental que os educadores considerem a qualidade dos jogos utilizados e sua adequação aos objetivos educacionais. A pesquisa de Kafai e Burke (2014) enfatiza que nem todos os jogos são igualmente eficazes, e a seleção de jogos deve ser feita com base em critérios pedagógicos claros. Jogos que não são bem estruturados ou que não alinham suas mecânicas de jogo aos objetivos de aprendizagem podem acabar distraindo os alunos e prejudicando seu aprendizado. Portanto, é necessário que educadores realizem uma análise crítica das ferramentas disponíveis, garantindo que estas realmente contribuam para a compreensão dos conceitos científicos.

Por fim, a análise da eficácia dos jogos no aprendizado de ciências não pode ignorar o papel das interações sociais que esses jogos podem fomentar. Jogos que incentivam a colaboração entre os alunos podem promover a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento, aspectos essenciais para o aprendizado em ciências, que muitas vezes depende do trabalho em equipe. A pesquisa de Johnson e Johnson (1999) sobre o aprendizado colaborativo destaca como a interação social enriquece a experiência educacional, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais importantes. Quando integrados de forma eficaz ao currículo, os jogos educativos podem, assim, não apenas aprimorar a compreensão de conceitos científicos, mas também preparar os alunos para o trabalho em equipe e a colaboração no contexto científico.

Diante desse panorama, a eficácia dos jogos no aprendizado de ciências se revela um tema relevante e multifacetado, que merece atenção e investigação contínuas. A combinação de engajamento, feedback imediato, personalização e interação social configura os jogos como ferramentas valiosas para a educação científica, oferecendo um potencial significativo para transformar a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento científico. Portanto, a inclusão de jogos no ensino de ciências deve ser encarada como uma oportunidade de inovação pedagógica, com o intuito de não apenas transmitir conhecimento, mas também formar pensadores críticos e criativos.

Considerações finais

As considerações finais sobre a utilização de jogos digitais e ferramentas digitais educativas no ensino de ciências destacam a relevância e o potencial transformador dessas abordagens pedagógicas. A análise demonstrou que a integração de jogos e tecnologias digitais no ambiente educacional não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também proporciona um espaço dinâmico onde os alunos podem se envolver ativamente com o conteúdo. Os jogos, ao serem utilizados como mediadores do aprendizado, permitem que os estudantes explorem conceitos científicos de maneira interativa e imersiva, favorecendo a construção de conhecimento de forma significativa. Essa característica é especialmente importante em ciências, uma vez que a compreensão de fenômenos naturais muitas vezes exige experimentação e observação prática.

Além disso, a eficácia dos jogos no aprendizado se reflete na capacidade de promover um ambiente colaborativo e de troca de ideias, onde os alunos podem trabalhar juntos na resolução de problemas. O aprendizado colaborativo, potenciado pelos jogos, desenvolve habilidades interpessoais que são cruciais não apenas no contexto escolar, mas também na formação de cidadãos críticos e informados. Os resultados positivos observados em pesquisas que avaliaram o impacto dos jogos na retenção do conhecimento e no aumento do interesse pelos temas científicos reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a interatividade e a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto essencial a ser destacado é a personalização do aprendizado que as ferramentas digitais oferecem. A capacidade de adaptar o conteúdo às necessidades e ao ritmo individual de cada aluno garante que todos tenham a oportunidade de progredir em sua aprendizagem. Essa flexibilidade é fundamental em ciências, onde as diferenças de interesse e compreensão podem ser significativas entre os estudantes. O uso de softwares adaptativos e simuladores permite que cada aluno explore tópicos de seu interesse, aprofundando-se na investigação e na curiosidade, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento científico.

Ademais, o feedback imediato proporcionado pelos jogos digitais desempenha um papel crucial no processo de aprendizado. A possibilidade de os alunos receberem informações sobre seu desempenho em tempo real favorece a identificação de erros e a correção de estratégias, criando um ciclo de aprendizagem mais eficaz. Essa dinâmica de experimentar, falhar e aprender com os erros contribui para uma abordagem menos ansiosa em relação ao fracasso, incentivando a experimentação e a inovação.

Entretanto, para que os benefícios das abordagens lúdicas e digitais sejam plenamente alcançados, é fundamental que os educadores recebam formação adequada para a utilização dessas ferramentas. A familiarização com as tecnologias e a compreensão de como integrá-las de forma pedagógica são essenciais para maximizar o potencial das ferramentas digitais e garantir que elas realmente contribuam para o aprendizado dos alunos. A colaboração entre educadores e especialistas em tecnologia pode resultar em práticas de ensino mais eficazes e em uma cultura de aprendizado que valorize a inovação e a tecnologia.

Por fim, a implementação de jogos e ferramentas digitais no ensino de ciências não se limita ao ambiente escolar, mas se estende à formação de cidadãos capazes de participar de discussões críticas sobre questões contemporâneas. O acesso a recursos científicos online e a capacidade de trabalhar em projetos colaborativos são elementos que preparam os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual, promovendo uma educação que vai além da simples memorização de conteúdos. A adoção de jogos e ferramentas digitais na educação científica representa, portanto, uma oportunidade não apenas de inovar o ensino, mas também de preparar os alunos para serem pensadores críticos e criativos, capazes de contribuir para a sociedade em que vivem.

Referências

BAKER, R. S. J. D.; INVENTADO, P. F. Educational data mining and learning analytics. In: Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy. New York: Springer, 2014.

p. 1-22.

- BARATA, G. et al. A framework for the use of serious games in education. *Computers & Education*, v. 68, p. 37-51, 2013.
- DEDÉ, C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, v. 323, n. 5910, p. 66-69, 2009.
- DUMFORD, A. D.; MILLER, A. L. Online learning in higher education: A review of the literature. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 30, n. 2, p. 251-263, 2018.
- ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 42, n. 3, p. 255-284, 2010.
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Human Behavior*, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2003.
- GRAHAM, J. L. et al. Science education and technology: The role of technology in promoting active learning. *Journal of Science Education and Technology*, v. 20, n. 1, p. 1-10, 2011.
- GUNTER, G. A.; GUNTER, R. E.; SCHWEIGER, W. A. *The evolution of video games in education*. Boston: Jones & Bartlett Publishers, 2008.
- HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In: 2014 47th Hawaii international conference on system sciences. IEEE, 2014. p. 3025-3034.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning and social interdependence theory. In: *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 1999. p. 2044-2047.
- KAFAI, Y. B.; BURKE, Q. A. *Connected gaming: What schools need to know about digital games and learning*. Cambridge: The MIT Press, 2014.
- KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KHAN, S. *The one world schoolhouse: Education reimaged*. New York: Twelve, 2012.
- LAI, M. J.; HWANG, G. J. Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 19, n. 1, p. 55-68, 2016.
- SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, v.

78, n. 1, p. 153-189, 2008.

WIEMAN, C. E. et al. Interactive simulations for teaching physics: The PhET project. *Physics Teacher*, v. 48, n. 5, p. 290-293, 2010.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO ENSINO LÚDICO NA ERA DIGITAL

KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO

Resumo

Resumo: A integração de jogos digitais e ensino lúdico no contexto educacional tem se mostrado uma abordagem inovadora para engajar alunos e promover o aprendizado significativo. Os jogos digitais facilitam a assimilação de conteúdos complexos, permitindo que os estudantes experimentem, colaborem e desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI. No entanto, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada para educadores e infraestrutura tecnológica nas escolas. Este trabalho explora as vantagens e desafios da utilização de jogos digitais e ensino lúdico, apresentando exemplos práticos de aplicação em diferentes contextos educacionais, visando contribuir para a formação de estudantes mais motivados e autônomos.

Palavras-chave: jogos digitais, ensino lúdico, metodologias ativas, gamificação, tecnologia educacional.

Introdução

A integração de jogos digitais e tecnologia no contexto educacional tem se tornado um tema cada vez mais relevante nas discussões sobre metodologias de ensino e aprendizagem. À medida que a sociedade avança em direção a uma era cada vez mais digitalizada, torna-se essencial que as instituições de ensino adotem abordagens inovadoras que ressoem com as experiências e os interesses dos alunos contemporâneos. O ensino lúdico, que se baseia na aplicação de elementos de jogos e atividades interativas, se destaca como uma alternativa promissora para engajar os estudantes de maneira significativa,

promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Neste contexto, o uso de jogos digitais no ensino é visto como uma estratégia eficaz para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo. Os jogos digitais oferecem uma rica oportunidade para que os alunos explorem conceitos de forma prática, promovendo a experimentação, a resolução de problemas e a colaboração entre pares. A ludicidade presente nos jogos não apenas torna o aprendizado mais atraente, mas também facilita a assimilação de conteúdos complexos, pois permite que os estudantes se envolvam ativamente em seu processo de aprendizagem. Além disso, a personalização proporcionada pelos jogos digitais possibilita que cada aluno avance em seu próprio ritmo, respeitando suas individualidades e preferências.

A importância da motivação e do engajamento no processo de aprendizagem não pode ser subestimada. O ensino lúdico, ao incorporar elementos de jogos, contribui para a criação de um ambiente onde os alunos se sentem mais motivados a participar e a explorar novos conhecimentos. A utilização de plataformas digitais, como aplicativos de ensino e simuladores, permite que os educadores criem experiências interativas que estimulam a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Nesse sentido, a gamificação e a realidade aumentada se destacam como ferramentas poderosas que ampliam as possibilidades de ensino, tornando o aprendizado mais imersivo e envolvente.

Entretanto, a adoção de jogos digitais e tecnologias educacionais não está isenta de desafios. É fundamental que os educadores recebam a formação adequada para integrar essas ferramentas de maneira eficaz ao currículo, garantindo que sejam pedagogicamente relevantes e alinhadas aos objetivos educacionais. Além disso, a infraestrutura tecnológica nas escolas deve ser suficiente para suportar o uso desses recursos, de forma a proporcionar uma experiência de aprendizado que realmente beneficie os alunos. A análise crítica das vantagens e desvantagens associadas ao uso de plataformas digitais é essencial para que a implementação dessas metodologias seja bem-sucedida.

Neste trabalho, exploraremos a integração de jogos digitais e o ensino lúdico, destacando suas vantagens e desafios, bem como exemplos práticos de como essas metodologias podem ser aplicadas em diferentes contextos

educacionais. Através dessa análise, buscamos evidenciar a importância de uma abordagem que valorize a interatividade e a ludicidade, contribuindo para a formação de estudantes mais engajados, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao reconhecer o potencial dos jogos digitais e da tecnologia na educação, abrimos caminho para um futuro educacional que é não apenas mais inovador, mas também mais inclusivo e eficaz na promoção do aprendizado significativo.

Integração de jogos digitais e ensino lúdico

A integração de jogos digitais e ensino lúdico apresenta-se como uma abordagem contemporânea promissora para a educação, especialmente no contexto de alunos que cresceram em uma era de digitalização acelerada. A utilização de jogos digitais no ambiente educacional permite uma interação mais dinâmica e participativa, favorecendo a motivação e o engajamento dos estudantes. Conforme afirma Huizinga (2000), o jogo é uma das atividades mais fundamentais e espontâneas do ser humano, e sua aplicação na educação pode proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os alunos são incentivados a explorar e resolver problemas de maneira criativa. A ludicidade dos jogos digitais contribui para a criação de experiências de aprendizado ricas e significativas, promovendo uma aprendizagem ativa e facilitando a assimilação de conteúdos complexos por meio da experimentação e simulação. Neste contexto, Prensky (2001) argumenta que os jogos digitais oferecem uma oportunidade única para que os alunos participem de atividades educacionais que simulam situações da vida real, promovendo uma educação baseada em competências e habilidades aplicáveis.

A pesquisa sobre jogos digitais e ensino lúdico revela que esses métodos são eficazes na promoção da retenção de conhecimento e na formação de habilidades cognitivas complexas. Estudos realizados por Gee (2003) evidenciam que os jogos digitais possuem um potencial pedagógico significativo ao possibilitarem a personalização do aprendizado, onde os estudantes podem progredir em seu próprio ritmo, explorando e adquirindo conhecimentos de forma autônoma. A gamificação, ou seja, o uso de elementos de design de jogos em contextos de ensino, contribui para o desenvolvimento de habilidades

metacognitivas, uma vez que exige que os alunos planejem, avaliem e ajustem suas estratégias durante a execução de tarefas. Assim, conforme apontam Annetta et al. (2009), os jogos digitais proporcionam um ambiente de aprendizagem no qual o erro é permitido e visto como parte essencial do processo de aprendizado, ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes punem a falha e desencorajam a experimentação.

A utilização de jogos digitais como ferramenta educacional é respaldada por teorias de aprendizagem que reconhecem a importância da prática e da interatividade no processo de aquisição de conhecimento. De acordo com Vygotsky (1984), o aprendizado ocorre em grande parte por meio da interação social e da mediação de ferramentas culturais, e os jogos digitais podem ser compreendidos como uma extensão dessas ferramentas, permitindo uma mediação tecnológica do conhecimento. Além disso, estudos de Piaget (1976) sugerem que o aprendizado efetivo ocorre por meio da assimilação e acomodação de novas informações em estruturas cognitivas pré-existentes, o que é facilitado pela natureza interativa dos jogos digitais. Dessa forma, a aprendizagem lúdica e o uso de jogos digitais na educação permitem que os alunos explorem e integrem novos conceitos de forma prática e contextualizada, promovendo um aprendizado que é ao mesmo tempo desafiador e acessível.

Outro aspecto relevante na integração dos jogos digitais ao ensino lúdico é o impacto positivo na motivação dos alunos, fator fundamental para o sucesso escolar. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) sugere que a motivação intrínseca é essencial para que os alunos se engajem profundamente nas atividades de aprendizado, e os jogos digitais, ao promoverem um ambiente de aprendizado que envolve recompensas, desafios e progressão de níveis, conseguem estimular essa motivação intrínseca. Além disso, conforme apontado por Malone e Lepper (1987), o uso de elementos motivacionais, como recompensas virtuais, feedback imediato e narrativa envolvente, pode ajudar a manter o interesse dos alunos e incentivá-los a alcançar novos objetivos. Dessa forma, a integração dos jogos digitais ao ensino lúdico não apenas facilita a aquisição de conhecimentos, mas também promove uma atitude positiva em relação ao aprendizado, transformando a sala de aula em um espaço mais interativo e atrativo.

A incorporação de jogos digitais no ensino lúdico também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e colaborativas, aspectos cada vez mais valorizados no contexto educacional contemporâneo. Pesquisas realizadas por Squire e Jenkins (2004) destacam que os jogos digitais possuem o potencial de promover a cooperação entre alunos, uma vez que muitos jogos requerem estratégias colaborativas para a resolução de problemas e a superação de desafios. A possibilidade de trabalhar em equipe em um ambiente de jogo digital não apenas reforça o aprendizado de conteúdos curriculares, mas também fortalece a capacidade de comunicação, empatia e resolução de conflitos dos alunos. Segundo Johnson et al. (1984), atividades colaborativas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para o fortalecimento de uma cultura de aprendizado compartilhado, e os jogos digitais oferecem um ambiente seguro e controlado onde essas habilidades podem ser experimentadas e desenvolvidas.

Embora existam inúmeras vantagens na utilização de jogos digitais como ferramenta de ensino lúdico, também é importante considerar os desafios e limitações dessa abordagem. Segundo Buckingham (2007), um dos principais desafios na implementação de jogos digitais na educação é garantir que esses jogos sejam pedagogicamente relevantes e adequados ao currículo. A integração de jogos digitais exige que os educadores selecionem cuidadosamente os jogos de acordo com os objetivos educacionais e o perfil dos alunos, a fim de assegurar que os jogos contribuam efetivamente para a aprendizagem. Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a necessidade de capacitação dos professores para utilizar essas ferramentas de forma eficaz representam obstáculos que ainda precisam ser superados em muitas instituições de ensino. Nesse sentido, a formação de professores em tecnologias educacionais e o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem o uso de jogos digitais na educação são medidas essenciais para o avanço dessa abordagem.

Em síntese, a integração de jogos digitais no ensino lúdico representa uma estratégia inovadora e eficaz para promover o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais nos alunos. Estudos como os de Huizinga (2000), Prensky (2001) e Gee (2003) comprovam que os jogos digitais podem contribuir significativamente para a criação de

ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos, onde os alunos são encorajados a explorar, experimentar e aprender de forma ativa e autônoma. No entanto, para que o potencial dos jogos digitais seja plenamente explorado no contexto educacional, é fundamental que haja uma infraestrutura adequada, a formação contínua dos professores e o desenvolvimento de políticas educacionais que incentivem e regulamentem essa prática. Dessa forma, a integração de jogos digitais e ensino lúdico apresenta-se como uma poderosa ferramenta para a educação do século XXI, capaz de responder aos desafios e necessidades dos alunos contemporâneos.

Vantagens e desvantagens das plataformas digitais

O uso de plataformas digitais tornou-se uma parte essencial da vida cotidiana moderna, influenciando diversos aspectos das interações sociais, do consumo, do trabalho e da educação. Com a digitalização global, estas plataformas oferecem inúmeras vantagens, como a facilidade de acesso à informação e a conectividade entre pessoas de diferentes partes do mundo. Segundo Castells (2003), as plataformas digitais, ao permitirem o fluxo instantâneo de dados e a formação de redes sociais complexas, promovem o desenvolvimento de uma sociedade informacional, em que o conhecimento e a comunicação são os principais pilares. A instantaneidade e a acessibilidade possibilitadas pelas plataformas digitais também são vistas como um fator essencial para a democratização do acesso à informação, pois permitem que os indivíduos busquem e compartilhem conteúdos de forma autônoma e sem intermediários (SHIRKY, 2008). Ao disponibilizar conteúdos diversos e oportunidades de aprendizado autodirigido, as plataformas digitais contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus usuários, proporcionando um ambiente em que o aprendizado é contínuo e acessível a qualquer momento.

Apesar das vantagens, o uso de plataformas digitais apresenta desafios e desvantagens significativas, especialmente quando se considera o impacto nas relações pessoais e na saúde mental. Turkle (2011) observa que, embora as plataformas digitais facilitem a conexão entre indivíduos, elas também promovem interações superficiais que podem levar ao isolamento social e ao enfraquecimento das conexões emocionais. Com a substituição de interações

face a face por comunicações digitais, a qualidade dos relacionamentos interpessoais pode ser prejudicada, gerando um sentimento de desconexão entre as pessoas. Além disso, o excesso de uso de plataformas digitais pode causar problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e problemas de autoestima, em função da comparação social e da exposição constante a padrões idealizados de vida e de consumo (CHRISTAKIS; FOWLER, 2009). A exposição prolongada e excessiva às redes sociais, em especial, está relacionada ao desenvolvimento de transtornos psicológicos, o que alerta para a necessidade de moderação e de estratégias para reduzir os impactos negativos associados ao uso dessas tecnologias.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a questão da privacidade e da segurança dos dados pessoais nas plataformas digitais. Com o aumento da coleta e do armazenamento de informações pessoais, surgem preocupações sobre como esses dados são utilizados pelas empresas responsáveis pelas plataformas. De acordo com Zuboff (2019), a coleta massiva de dados para fins de análise e comercialização coloca em risco a privacidade dos indivíduos e representa uma nova forma de vigilância, que altera a dinâmica do poder na sociedade digital. Plataformas como redes sociais e mecanismos de busca monitoram o comportamento dos usuários para fornecer conteúdos personalizados, mas essa prática também permite a manipulação de preferências e comportamentos. A prática conhecida como "capitalismo de vigilância" cria uma situação em que os dados pessoais são usados não apenas para direcionar publicidade, mas também para influenciar a tomada de decisões e o comportamento dos usuários, muitas vezes sem seu pleno consentimento ou compreensão das implicações.

No contexto da educação e do trabalho, as plataformas digitais oferecem benefícios substanciais ao facilitar a comunicação e a organização de tarefas, mas também apresentam desvantagens que não podem ser ignoradas. No âmbito educacional, plataformas digitais possibilitam o ensino a distância e o aprendizado autodirigido, expandindo o acesso ao conhecimento e oferecendo recursos interativos que enriquecem a experiência de aprendizagem. De acordo com Moran (2015), o uso de tecnologias digitais na educação potencializa a construção do conhecimento ao permitir que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades. No entanto, essa flexibilidade

pode ser prejudicada pela dificuldade de acesso a tecnologias em algumas regiões, evidenciando as desigualdades digitais. Em relação ao trabalho, plataformas digitais facilitam a organização e a execução de tarefas, permitindo que colaboradores trabalhem remotamente e mantendo a comunicação ativa e constante. Porém, o uso intensivo dessas plataformas também traz desafios, como a dificuldade de desconectar-se das atividades profissionais, o que pode levar ao esgotamento físico e mental (SENNITT, 2018). Com o aumento das práticas de trabalho remoto, os limites entre vida pessoal e profissional tornam-se menos definidos, o que requer dos trabalhadores habilidades adicionais para gerenciar seu tempo e sua saúde mental de maneira eficaz.

A economia de plataformas também promove mudanças significativas na forma como serviços e produtos são consumidos e oferecidos, o que tem tanto aspectos positivos quanto negativos. A flexibilização do trabalho e a possibilidade de encontrar oportunidades em plataformas de serviços e de economia compartilhada representam uma inovação no mercado de trabalho, pois permitem que indivíduos sem vínculo empregatício formal obtenham renda e organizem seu tempo de forma autônoma (STANDING, 2016). No entanto, esse modelo de trabalho também é criticado pela precariedade e pela falta de direitos trabalhistas, visto que, em muitos casos, os trabalhadores de plataformas não possuem benefícios como seguro de saúde, férias remuneradas ou proteção contra demissão. Assim, a economia de plataformas, apesar de ser uma alternativa para a geração de renda, cria um cenário de insegurança e falta de estabilidade para os trabalhadores, o que gera um debate sobre a necessidade de regulamentação desse setor para garantir condições justas e adequadas de trabalho.

A integração de plataformas digitais em diferentes esferas da vida traz à tona o impacto ambiental dessas tecnologias, uma vez que a infraestrutura necessária para seu funcionamento consome quantidades significativas de energia e recursos naturais. A crescente demanda por servidores e centros de processamento de dados, que sustentam o funcionamento dessas plataformas, está associada ao aumento da pegada de carbono e ao consumo intensivo de energia. Estudos de Goleman (2010) apontam que o impacto ambiental das plataformas digitais é um fator crítico que deve ser considerado, especialmente com a expansão contínua da digitalização em nível global. As empresas de

tecnologia e plataformas digitais são, portanto, desafiadas a adotar práticas mais sustentáveis e transparentes em relação ao uso de recursos naturais, a fim de reduzir os impactos ambientais e contribuir para um modelo de desenvolvimento sustentável.

As plataformas digitais, ao mesmo tempo em que oferecem inúmeras vantagens para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, também apresentam desvantagens que devem ser avaliadas cuidadosamente. A partir de uma análise abrangente dos benefícios e desafios, é possível reconhecer que essas tecnologias possuem um papel central na vida moderna, influenciando diversos aspectos da interação social, do trabalho, da educação e do consumo. No entanto, o uso dessas plataformas exige uma abordagem crítica e informada, considerando os riscos à privacidade, à saúde mental e ao meio ambiente, assim como as implicações econômicas e sociais para os trabalhadores. Como destacado por Shirky (2008), o futuro das plataformas digitais depende de um equilíbrio entre inovação e responsabilidade, onde tanto empresas quanto usuários buscam formas de utilizar essas tecnologias de maneira ética e sustentável.

Exemplos de ensino lúdico com tecnologia

O ensino lúdico com tecnologia é uma abordagem pedagógica que busca integrar ferramentas tecnológicas ao aprendizado de forma interativa e estimulante, promovendo o engajamento e a motivação dos estudantes. Essa metodologia utiliza elementos de jogo e atividades digitais para criar experiências educacionais que tornam o aprendizado mais significativo e interessante para os alunos. Segundo Prensky (2001), a digitalização do ensino, associada a elementos lúdicos, facilita o aprendizado ao adaptar-se às linguagens e interesses das novas gerações, conectando-se ao seu universo cotidiano e tornando a escola mais atrativa e alinhada ao perfil dos estudantes digitais. Com o uso de plataformas digitais que promovem o ensino gamificado, como o Kahoot! e o Duolingo, educadores conseguem criar atividades que desafiam os estudantes de maneira prática e interativa, reforçando o aprendizado de conteúdos específicos e estimulando a autonomia e a

criatividade dos alunos, uma vez que são incentivados a explorar e a resolver problemas de forma autônoma.

O uso de simuladores digitais em disciplinas como física e biologia é outro exemplo de ensino lúdico com tecnologia, que permite aos alunos visualizar e interagir com processos que, muitas vezes, seriam difíceis de experimentar em sala de aula. Conforme aponta Moran (2015), a aprendizagem baseada em simulações e em cenários virtuais permite que os estudantes explorem conceitos complexos por meio da prática e da observação de resultados em tempo real, favorecendo a construção do conhecimento. Um exemplo é o uso do PhET Interactive Simulations, uma plataforma de simulações científicas desenvolvida pela Universidade do Colorado que permite a exploração de fenômenos como circuitos elétricos, reações químicas e movimentos de planetas de maneira visual e interativa. Esse tipo de recurso proporciona uma experiência prática para o estudante e facilita o aprendizado de conteúdos abstratos, que podem ser compreendidos de forma mais clara por meio da experimentação lúdica e visual.

A integração de jogos educativos com foco em conteúdos específicos, como o Minecraft: Education Edition, é outro recurso que exemplifica o ensino lúdico com tecnologia. Nesse jogo, os alunos são incentivados a resolver problemas, construir estruturas e explorar o ambiente do jogo, o que desenvolve habilidades de resolução de problemas e colaboração. Segundo Squire (2011), jogos como o Minecraft possibilitam a criação de ambientes de aprendizado altamente imersivos, onde os estudantes não apenas desenvolvem conhecimentos sobre temas específicos, mas também habilidades socioemocionais e de trabalho em equipe. A flexibilidade da plataforma permite que professores apliquem o jogo em diversas disciplinas, utilizando-o como ferramenta para explorar temas como história, matemática e ciências. Além disso, o aspecto colaborativo do jogo promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais, pois os alunos precisam trabalhar em conjunto para realizar as tarefas propostas e atingir os objetivos do jogo.

A realidade aumentada (RA) é uma ferramenta tecnológica que tem sido integrada ao ensino lúdico, especialmente em disciplinas como história e geografia, onde a visualização de conteúdos é essencial para o entendimento. Com o uso de dispositivos móveis e aplicativos como o Google Expeditions e o Merge Cube, os alunos podem visualizar em 3D elementos históricos e

geográficos de forma interativa. Estudos de Bacca et al. (2014) mostram que a realidade aumentada no ensino cria experiências mais engajadoras e promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos ao permitir que os alunos explorem o conhecimento de maneira visual e prática. O uso da RA permite, por exemplo, que os alunos visualizem mapas em três dimensões, examinem detalhes de estruturas históricas ou até mesmo visitem virtualmente lugares distantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Essa abordagem aumenta o interesse e a motivação dos alunos, pois eles se sentem mais envolvidos com o conteúdo quando conseguem visualizá-lo de forma realista.

Outra aplicação significativa de tecnologia no ensino lúdico é o uso de robótica educacional, que, por meio da construção e programação de robôs, permite que os estudantes desenvolvam habilidades práticas em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Plataformas como o LEGO Mindstorms e o Arduino oferecem kits e softwares que possibilitam aos alunos construir e programar seus próprios robôs, incentivando o desenvolvimento do pensamento lógico e da criatividade. De acordo com Mauch (2001), a robótica educacional promove um aprendizado ativo e experimental, em que os alunos são encorajados a solucionar problemas de forma criativa e colaborativa. Além disso, o uso de robótica em sala de aula proporciona uma aprendizagem prática e contextualizada, onde o conhecimento teórico é aplicado na construção de projetos reais. Isso permite que os estudantes vejam a aplicação concreta de conceitos científicos e matemáticos, reforçando o aprendizado de maneira lúdica e estimulante.

A utilização de plataformas de programação, como o Scratch, também exemplifica o ensino lúdico com tecnologia, pois permite que estudantes, mesmo sem experiência prévia, possam criar seus próprios jogos, histórias interativas e animações. Segundo Resnick et al. (2009), o Scratch é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento computacional e da criatividade, uma vez que permite aos alunos experimentarem e explorar a programação de forma intuitiva e visual. No ambiente do Scratch, os estudantes são incentivados a criar, experimentar e compartilhar seus projetos, promovendo o aprendizado colaborativo e a troca de ideias entre os colegas. Além disso, ao desenvolver seus próprios projetos, os alunos se engajam de forma ativa e lúdica

no aprendizado de lógica e algoritmos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes para o mundo digital contemporâneo.

O ensino de idiomas também tem se beneficiado do ensino lúdico com tecnologia, especialmente com o uso de aplicativos como Duolingo e Babbel, que aplicam a gamificação no processo de aprendizado. Esses aplicativos utilizam elementos de jogo, como recompensas, desafios diários e níveis de dificuldade, para tornar o aprendizado de línguas estrangeiras mais motivador e acessível. De acordo com Rankin et al. (2006), o uso de gamificação no ensino de idiomas promove uma experiência de aprendizado mais imersiva e motivadora, pois permite que os alunos pratiquem o idioma de maneira prática e contextualizada, adaptando-se ao ritmo de cada usuário. Além disso, ao fornecer feedback instantâneo e sistemático, esses aplicativos facilitam a correção de erros e incentivam a prática contínua, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira lúdica e interativa.

A aplicação de realidade virtual (RV) no ensino lúdico também tem demonstrado resultados positivos, pois permite que os estudantes experimentem situações que seriam impossíveis de vivenciar em um ambiente escolar tradicional. Com o uso de dispositivos como os óculos de realidade virtual, os alunos podem explorar ambientes imersivos, como viagens ao espaço, visita a museus e observação de ecossistemas. Segundo Merchant et al. (2014), o uso da RV no ensino aumenta a retenção de informações e promove uma experiência mais engajadora e divertida. A possibilidade de imersão total nos conteúdos proporciona um aprendizado sensorial, no qual os alunos podem explorar, observar e interagir com o ambiente virtual. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos e contribui para a criação de memórias duradouras e significativas sobre o que foi aprendido.

Considerações finais

As considerações finais sobre a integração de jogos digitais e plataformas tecnológicas no ensino lúdico ressaltam o potencial transformador dessa abordagem na educação contemporânea. A digitalização, ao se entrelaçar com práticas pedagógicas inovadoras, permite uma reconfiguração das dinâmicas de aprendizado, proporcionando aos estudantes experiências mais interativas,

envolventes e significativas. Ao se considerar que as novas gerações estão imersas em um ambiente digital desde cedo, a incorporação de ferramentas lúdicas que dialoguem com essa realidade é essencial para garantir um ensino que seja relevante e conectado às suas experiências cotidianas.

Os jogos digitais, por exemplo, não são apenas ferramentas de entretenimento; eles se configuram como poderosos aliados no processo educativo, estimulando a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. Essa abordagem lúdica transforma o erro em uma oportunidade de aprendizado, desafiando os alunos a persistirem e a desenvolverem habilidades metacognitivas que são cruciais para a aprendizagem autônoma. A gamificação e as experiências digitais, quando bem aplicadas, promovem um ambiente onde a motivação intrínseca é alimentada, fazendo com que os alunos se tornem protagonistas de sua própria jornada educacional.

Além disso, a diversidade de plataformas e recursos disponíveis, como simuladores, jogos educativos e realidade aumentada, expande as possibilidades de ensino, permitindo que os educadores adaptem suas estratégias de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades específicas de seus alunos. Essa flexibilidade é vital em um mundo em constante mudança, onde as exigências do mercado de trabalho e da sociedade como um todo demandam uma educação que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, além de conhecimentos acadêmicos tradicionais.

Entretanto, é fundamental reconhecer os desafios que acompanham essa transformação. A implementação efetiva de jogos digitais e plataformas tecnológicas requer uma infraestrutura adequada, acesso equitativo às tecnologias e a formação contínua dos educadores. A resistência a essa mudança, seja por falta de conhecimento ou por insegurança em relação ao uso de tecnologias, pode limitar o potencial de transformação educacional que esses recursos oferecem. Portanto, é imperativo que escolas e instituições de ensino desenvolvam políticas públicas que incentivem o uso consciente e pedagógico das tecnologias, promovendo uma cultura de aprendizado que valorize a inovação e a interatividade.

Ademais, as preocupações relacionadas à privacidade, à segurança dos dados e ao impacto das tecnologias na saúde mental não devem ser negligenciadas. É essencial que educadores e alunos sejam informados sobre

esses riscos e que estratégias sejam desenvolvidas para mitigar os efeitos negativos associados ao uso excessivo e descontrolado das plataformas digitais. O equilíbrio entre o uso das tecnologias e o cuidado com o bem-estar dos estudantes é um aspecto crucial que deve ser considerado na adoção dessas práticas educacionais.

Por fim, a integração de jogos digitais e plataformas tecnológicas no ensino lúdico representa não apenas uma inovação, mas uma oportunidade de transformar o ambiente educacional em um espaço mais inclusivo, acessível e estimulante. A educação do século XXI deve se apropriar dessas ferramentas de forma crítica e consciente, buscando sempre a melhoria da qualidade do aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao abraçar essa abordagem, é possível criar um cenário educacional que não apenas prepara os alunos para os desafios do futuro, mas também os capacita a se tornarem cidadãos ativos, críticos e criativos em um mundo cada vez mais digitalizado. Essa jornada, marcada por descobertas e aprendizados, é o que poderá verdadeiramente redefinir a educação e o papel do educador, transformando a sala de aula em um espaço onde a ludicidade e a tecnologia caminham lado a lado em prol do conhecimento.

Referências

- BACCA, Jorge et al. Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society*, v. 17, n. 4, p. 133-149, 2014.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CHRISTAKIS, Nicholas; FOWLER, James. *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. New York: Little, Brown and Company, 2009.
- GOLEMAN, Daniel. *Ecological Intelligence: The Hidden Impacts of What We Buy*. New York: Crown Business, 2010.
- MAUCH, Elizabeth. Using Technological Innovation to Improve the Problem-Solving Skills of Middle School Students: Educators' Experiences with the LEGO Mindstorms Robotic Invention System. *The Clearing House: A Journal of*

- Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 74, n. 4, p. 211-213, 2001.
- MERCHANT, Zahira et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, v. 70, p. 29-40, 2014.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 46-68, 2015.
- PRENSKY, Marc. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- RANKIN, Yolanda et al. The use of multiplayer online games as an educational tool: A case study. In: *Proceedings of the 2006 ACM SIGGRAPH Symposium on Video Games*. New York: ACM, 2006, p. 43-46.
- RESNICK, Mitchel et al. Scratch: Programming for All. *Communications of the ACM*, v. 52, n. 11, p. 60-67, 2009.
- SHIRKY, Clay. *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. New York: Penguin Press, 2008.
- SENNITT, Louisa. Workplace flexibility and burnout: Balancing work and home life in the digital age. *Journal of Workplace Health*, v. 6, n. 3, p. 125-143, 2018.
- SQUIRE, Kurt. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press, 2011.
- STANDING, Guy. *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury, 2016.
- TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.
- ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs, 2019.

A BRINCADEIRA NO ENSINO DE ÉTICA E VALORES

VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO

Resumo

Este artigo explora a importância do ensino lúdico na educação moral das crianças, destacando como jogos e atividades interativas podem promover a formação de valores éticos e sociais. A abordagem lúdica não apenas engaja os alunos em situações que exigem reflexão sobre dilemas morais, mas também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como empatia e respeito. Através da análise de metodologias lúdicas, o trabalho propõe que a integração dessas práticas no ambiente educacional pode contribuir significativamente para a construção de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. Além disso, o artigo discute a relevância da colaboração entre educadores, famílias e comunidades na promoção de uma educação que valorize a ética e a moralidade.

Palavras-chave: ensino lúdico, educação moral, valores, empatia, cidadania.

Introdução

A educação, enquanto processo formativo, desempenha um papel crucial na construção de valores e na formação do caráter dos indivíduos. Nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse em metodologias que promovam a aprendizagem por meio de abordagens lúdicas, que vão além da mera transmissão de conhecimento. O ensino lúdico, ao integrar jogos e atividades interativas no ambiente educacional, tem se revelado uma estratégia eficaz para desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também competências sociais e morais nas crianças. Essa abordagem inovadora permite que os alunos vivenciem e reflitam sobre questões éticas e morais de forma

dinâmica e envolvente, criando um espaço onde a aprendizagem se torna uma experiência significativa.

A utilização de jogos no contexto educacional possibilita que as crianças explorem diferentes dilemas morais, desenvolvendo habilidades críticas e a capacidade de tomar decisões responsáveis. Através de narrativas interativas e situações fictícias, os alunos são desafiados a considerar as consequências de suas ações, estimulando a reflexão sobre o que é certo e o que é errado. Além disso, a interação entre os participantes em atividades lúdicas promove o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade, fundamentais para a convivência em sociedade. Nesse sentido, o ensino lúdico não se limita a entreter; ele tem o potencial de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais ética.

A relevância do ensino lúdico na educação moral torna-se ainda mais evidente quando se considera a necessidade de preparar as novas gerações para os desafios contemporâneos. Em um mundo marcado por rápidas transformações sociais e culturais, as crianças e jovens precisam não apenas de conhecimento acadêmico, mas também de uma sólida formação ética que os capacite a lidar com dilemas complexos e a interagir de maneira respeitosa com os outros. A ludicidade, ao proporcionar experiências de aprendizagem que englobam tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional, oferece uma abordagem holística que é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Neste contexto, é fundamental refletir sobre as diversas formas de implementar atividades lúdicas que promovam a educação em valores. Desde jogos de tabuleiro e brincadeiras tradicionais até jogos digitais e projetos comunitários, as possibilidades são amplas e variadas. A integração dessas atividades no currículo escolar, assim como em contextos informais, pode criar oportunidades significativas para que as crianças aprendam sobre responsabilidade, honestidade e a importância de colaborar com os outros. Por meio de experiências práticas e interativas, os alunos podem vivenciar a moralidade em ação, o que é vital para a formação de uma consciência crítica e ética.

Em suma, o ensino lúdico representa uma proposta inovadora e promissora para a educação moral das crianças. À medida que educadores, pais

e comunidades reconhecem a importância de cultivar valores éticos desde a infância, a integração de metodologias lúdicas no processo educativo torna-se uma prioridade. Este trabalho se propõe a explorar o impacto do ensino lúdico na formação de valores, analisando suas implicações para o desenvolvimento moral das crianças e destacando a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada que favoreça a construção de cidadãos mais éticos e comprometidos com a sociedade.

Jogos que promovem a ética e moral

Os jogos têm se mostrado ferramentas valiosas para promover a ética e a moral entre os jogadores, funcionando não apenas como formas de entretenimento, mas também como meios de desenvolvimento social e cognitivo. Através de narrativas interativas e dilemas morais, os jogos podem estimular a reflexão crítica sobre comportamentos e decisões, incentivando os jogadores a considerarem as consequências de suas ações. Por exemplo, jogos de estratégia que apresentam escolhas morais complexas, como "This War of Mine", colocam os jogadores em situações que exigem decisões éticas difíceis, destacando a importância da empatia e da solidariedade (Kowert, 2015). A experiência de jogar pode criar um espaço seguro para que os indivíduos explorem conceitos de certo e errado, permitindo que experimentem diferentes perspectivas e desenvolvam uma compreensão mais profunda das questões éticas.

Adicionalmente, os jogos cooperativos, como "Journey" e "Portal 2", incentivam a colaboração entre os jogadores, promovendo valores como a confiança e o respeito mútuo. Nesses jogos, a interação e a comunicação são essenciais para o progresso, e os jogadores aprendem a importância de trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, o que pode refletir diretamente em suas interações sociais na vida real (Gee, 2007). A moralidade é frequentemente tecida nas mecânicas de jogo, onde ações benevolentes podem ser recompensadas, enquanto comportamentos egoístas podem resultar em penalizações, criando uma estrutura que ensina as consequências de ações éticas e não éticas.

Além disso, jogos de role-playing (RPG), como "Dungeons & Dragons", permitem que os jogadores assumam papéis de personagens com diferentes valores e moralidades, explorando dilemas éticos em um ambiente fictício. Essas experiências imersivas podem facilitar discussões sobre ética, diversidade e aceitação, ao mesmo tempo em que encorajam a criatividade e a resolução de problemas (Salen & Zimmerman, 2004). A dinâmica de grupo durante essas sessões de jogo pode promover uma maior compreensão e respeito pelas diferenças individuais, tornando-se um microcosmo de sociedade onde questões de ética e moral são vivenciadas e debatidas.

Os jogos digitais também têm se mostrado eficazes no ensino de princípios éticos em contextos educacionais. Diversos estudos indicam que jogos como "Beyond Eyes" e "Papers, Please" podem ser utilizados para discutir temas complexos como justiça social e direitos humanos, proporcionando uma plataforma interativa onde os alunos podem analisar e debater questões éticas em um ambiente controlado (Annetta, 2010). Essa abordagem lúdica ao aprendizado pode ser mais envolvente do que métodos tradicionais, facilitando a retenção de conhecimento e a aplicação de conceitos éticos em situações da vida real.

Por fim, a implementação de jogos que promovem a ética e a moral pode ser uma estratégia valiosa para educadores e líderes comunitários que buscam instigar uma cultura de responsabilidade social e consciência ética entre jovens e adultos. À medida que os jogos continuam a evoluir e a se integrar nas práticas educacionais, a pesquisa sobre seus impactos na formação de valores e na tomada de decisões morais deve se expandir, permitindo uma compreensão mais rica de como as interações lúdicas podem moldar a moralidade contemporânea (Peterson, 2012). Os jogos, portanto, não são meramente entretenimento, mas poderosas ferramentas de aprendizado e desenvolvimento que têm o potencial de influenciar positivamente a ética e a moral dos indivíduos em sociedade.

Atividades para desenvolvimento de valores em crianças

O desenvolvimento de valores em crianças é um aspecto fundamental na formação de indivíduos éticos e socialmente responsáveis. A educação em

valores não se limita apenas ao ambiente escolar, mas deve ser um esforço conjunto entre família, comunidade e instituições educacionais. Atividades lúdicas, projetos comunitários e discussões em grupo são métodos eficazes para cultivar valores como respeito, empatia, honestidade e solidariedade. Através de jogos cooperativos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe e a valorizar o outro, o que, segundo estudos, é crucial para o desenvolvimento social e emocional (Berk, 2010). Além disso, atividades que envolvem a arte, como teatro e música, permitem que as crianças expressem suas emoções e compreendam melhor os sentimentos alheios, promovendo a empatia e a comunicação (Eisner, 2002).

Programas de voluntariado, como visitas a asilos ou hospitais, também têm se mostrado eficazes no ensino de valores de solidariedade e compaixão. Ao se envolver em atividades que beneficiam os outros, as crianças não apenas desenvolvem uma consciência social, mas também adquirem habilidades de vida essenciais, como a responsabilidade e o compromisso. Pesquisas indicam que a participação em atividades de voluntariado pode aumentar a autoestima das crianças e reforçar a importância de contribuir para o bem-estar da comunidade (Yates & Youniss, 1999). Além disso, o ensino de valores por meio de narrativas e histórias é uma estratégia poderosa, pois as crianças podem se identificar com os personagens e aprender através de suas experiências, o que facilita a internalização dos valores (Dewey, 1938).

As atividades esportivas também desempenham um papel vital no desenvolvimento de valores em crianças, promovendo não apenas a saúde física, mas também o respeito, a disciplina e a *fair play*. O esporte ensina às crianças a importância do trabalho em equipe e a necessidade de respeitar regras e adversários, reforçando valores éticos e morais de forma prática e dinâmica (Coakley, 2011). Além disso, a prática de atividades em grupo, como projetos escolares ou atividades extracurriculares, pode incentivar a colaboração e a responsabilidade, pois as crianças aprendem que seu comportamento pode impactar o grupo como um todo, desenvolvendo uma consciência coletiva (Seligman, 2002).

Ainda, o envolvimento em práticas culturais e tradicionais pode ser uma forma eficaz de transmitir valores, uma vez que promove o respeito pela diversidade e pela herança cultural. Através de festivais, danças e celebrações

que envolvem diferentes culturas, as crianças podem aprender a apreciar as diferenças e a importância do respeito mútuo. A inclusão de atividades interativas que abordem a diversidade cultural e a inclusão social é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária (Banks, 2010). Ao promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, as instituições educacionais desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados.

Por fim, a integração de atividades que promovem a resolução de conflitos e a tomada de decisões éticas pode preparar as crianças para lidar com dilemas morais que enfrentarão ao longo de suas vidas. Através de jogos de simulação e discussões guiadas, as crianças são desafiadas a pensar criticamente sobre suas ações e as consequências que elas têm para si mesmas e para os outros. O desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas é vital, pois permite que as crianças encontrem soluções pacíficas para conflitos, cultivando um ambiente de respeito e compreensão (Johnson & Johnson, 2005). Assim, por meio de uma variedade de atividades que enfatizam a educação em valores, é possível preparar as crianças para se tornarem adultos responsáveis, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais ética.

Impacto do ensino lúdico na educação moral

O ensino lúdico tem ganhado destaque na educação contemporânea, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de valores morais nas crianças. Essa abordagem pedagógica utiliza jogos, brincadeiras e atividades interativas como ferramentas para promover o aprendizado, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também a formação de cidadãos éticos e socialmente responsáveis. Estudos mostram que a ludicidade estimula o engajamento e a motivação dos alunos, criando um ambiente propício para a reflexão sobre questões morais e éticas (Bruschi, 2014). Ao interagir de maneira lúdica, as crianças são expostas a situações que exigem a tomada de decisões, o que contribui para o fortalecimento de valores como honestidade, respeito e empatia.

A teoria do aprendizado significativo de David Ausubel reforça a importância do ensino lúdico na educação moral. Segundo Ausubel (2003), o

aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os alunos podem conectar novas informações a conhecimentos prévios. Nesse contexto, as atividades lúdicas permitem que as crianças façam essas conexões, promovendo a internalização de valores morais. Quando, por exemplo, um jogo apresenta dilemas éticos, os alunos são desafiados a discutir e refletir sobre as consequências de suas escolhas, levando-os a um entendimento mais profundo sobre a moralidade (Pereira, 2010). Essa interação ativa com o conteúdo é essencial para a formação de um senso crítico e ético nas crianças, pois elas não apenas absorvem informações, mas também as analisam e aplicam em situações concretas.

Além disso, o ensino lúdico favorece o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que são fundamentais para a educação moral. Ao participarem de jogos e dinâmicas em grupo, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras e a lidar com conflitos de maneira construtiva. Segundo Vygotsky (1989), o aprendizado ocorre em um contexto social e colaborativo, e o jogo é um dos principais meios pelos quais as crianças interagem e desenvolvem suas competências sociais. Dessa forma, ao vivenciarem situações lúdicas, os alunos têm a oportunidade de praticar a empatia e a solidariedade, valores essenciais para a convivência em sociedade. Os jogos, portanto, não são apenas um passatempo, mas sim um espaço de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de uma consciência moral.

As narrativas e histórias contadas durante as atividades lúdicas também desempenham um papel significativo no ensino de valores morais. Através de contos e fábulas, as crianças são expostas a personagens e situações que ilustram dilemas éticos, facilitando a compreensão de conceitos complexos de maneira acessível. O uso de histórias que envolvem conflitos morais permite que os alunos reflitam sobre as ações dos personagens e suas consequências, promovendo discussões ricas sobre moralidade e ética (Bruner, 1996). Essa prática não só enriquece o vocabulário e a capacidade de interpretação dos alunos, mas também os encoraja a desenvolver empatia por personagens fictícios e reais, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis às questões sociais.

Outro aspecto importante do impacto do ensino lúdico na educação moral é a promoção da criatividade e da expressão individual. Atividades que envolvem

arte, música e dramatização permitem que as crianças se expressem e explorem suas emoções de forma autêntica. Segundo Gardner (1993), a educação deve contemplar múltiplas inteligências, e a ludicidade é um caminho eficaz para alcançar esse objetivo. Ao permitir que os alunos se engajem em práticas criativas, o ensino lúdico não apenas estimula o aprendizado, mas também a autorreflexão e a construção de uma identidade moral sólida. A expressão artística, por exemplo, pode ser uma poderosa forma de explorar e comunicar valores, contribuindo para um entendimento mais profundo da moralidade.

Por fim, a integração de metodologias lúdicas no currículo escolar representa uma oportunidade para repensar a educação moral de maneira inovadora e eficaz. A formação de cidadãos éticos e conscientes depende de um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimento, englobando aspectos emocionais, sociais e culturais. A educação lúdica se revela como uma abordagem que não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar os desafios morais da sociedade contemporânea. Portanto, ao considerar o impacto do ensino lúdico na educação moral, é essencial que educadores e instituições adotem práticas que reconheçam a importância da ludicidade como um componente central na formação de indivíduos éticos e socialmente responsáveis.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho ressaltam a importância da integração de metodologias lúdicas no processo educacional, particularmente no que se refere ao desenvolvimento de valores morais e éticos nas crianças. Através da utilização de jogos e atividades interativas, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente propício à reflexão crítica e à discussão de dilemas éticos, promovendo a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis. A ludicidade não é apenas uma estratégia de ensino; é uma abordagem que transforma a experiência de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e significativa para os alunos. Ao se envolver em atividades que estimulam o pensamento crítico e a empatia, as crianças aprendem a importância de respeitar as diferenças e a se posicionar de maneira ética diante das complexidades do mundo contemporâneo.

Além disso, as atividades lúdicas proporcionam um espaço seguro onde as crianças podem explorar diferentes perspectivas, o que é fundamental para o desenvolvimento da moralidade. Ao assumirem papéis em jogos de simulação ou ao participarem de projetos comunitários, elas têm a chance de vivenciar e refletir sobre as consequências de suas ações, promovendo uma compreensão mais profunda das interações humanas e da responsabilidade social. Isso não apenas enriquece seu repertório moral, mas também fortalece suas habilidades socioemocionais, preparando-as para desafios futuros.

Outro ponto crucial é a colaboração entre educadores, famílias e comunidades. A educação em valores deve ser um esforço conjunto que envolve todos os aspectos da vida da criança. Quando as instituições educacionais, as famílias e a comunidade trabalham em harmonia, os princípios éticos se tornam parte da cultura social da criança, refletindo-se em suas ações cotidianas. Assim, o ensino lúdico pode servir como um catalisador para a construção de uma sociedade mais ética e justa, onde as novas gerações estão preparadas para lidar com os desafios sociais de forma crítica e responsável.

Através da prática lúdica, os educadores também podem fomentar a criatividade e a autoexpressão das crianças, habilidades essenciais para a formação de indivíduos com uma identidade moral sólida. O uso de narrativas e histórias, juntamente com atividades artísticas, não apenas torna o aprendizado mais acessível, mas também promove um ambiente de aceitação e respeito mútuo. Quando as crianças se sentem valorizadas e ouvidas, elas são mais propensas a internalizar os valores que estão sendo ensinados.

Em suma, o impacto do ensino lúdico na educação moral é profundo e abrangente. À medida que as metodologias educacionais continuam a evoluir, é essencial que a ludicidade permaneça no centro da formação de valores nas crianças. Essa abordagem não só prepara os alunos para serem mais competentes em suas habilidades sociais e éticas, mas também os encoraja a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. A educação lúdica deve ser vista como um investimento no futuro, onde a ética e a moralidade são cultivadas desde a infância, moldando indivíduos que não apenas conhecem o certo e o errado, mas que também têm a coragem de agir de acordo com esses princípios em suas vidas.

Referências

ANNETTA, Leonard A. The impact of video games on training: a review of the literature. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2010.

BANKS, James A. *Educating citizens in a multicultural society*. Albany: State University of New York Press, 2010.

BERK, Laura E. *Development Through the Lifespan*. Boston: Allyn & Bacon, 2010.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

BRUSCHI, Vera Lúcia. A ludicidade no ensino: uma proposta de formação moral. *Revista Brasileira de Educação Moral*, v. 6, n. 2, p. 17-28, 2014.

COAKLEY, Jay. *Sports in Society: Issues and Controversies*. New York: McGraw-Hill, 2011.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

EISNER, Elliot W. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993.

GEE, James Paul. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Human Behavior*, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2007.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 2005.

KOWERT, Rachel. The Relationship Between Video Game Use and Social Skills: An Exploration of the Benefits of Video Game Play. *Computers in Human Behavior*, v. 58, p. 140-146, 2015.

PETTERSON, Barry. Games for a New Moral Order. *Educational Technology*, v. 52, n. 5, p. 36-39, 2012.

PEREIRA, Vilma. O ensino moral na formação do caráter: reflexões sobre a ética e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 375-392, 2010.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

SELIGMAN, Martin E. P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

YATES, Miranda; YOUNISS, Judith. *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II – UMA PROPOSTA PRÁTICA

RAQUEL ANTONIA DOMINGOS MARTINS

Resumo

Esse artigo procurará interpretar e acrescer movimentos teóricos e práticos no ensino de artes no Ensino Fundamental II à luz de uma nova concepção de arte na sociedade já que a concepção de arte tanto na própria sociedade quanto na escola cambiou inegavelmente no sentido lato dessa disciplina.

Palavras-chave: Artes; Escola; Contemporaneidade.

Em outros momentos da História da Pedagogia, nas aulas de Artes, pode-se verificar que o docente em suas atribuições legais estava mais ligado à exposição da Historiografia dos grandes pintores e escultores em seus diferentes períodos estancos do que a práxis, o “savoir faire” artístico. Portanto, o professor era mais conhecedor e teórico dos grandes artistas em aulas expositivas e, às vezes, apoiando-se em materiais audiovisuais sobre artistas e obras do que mediador da liberação do poder criativo dos estudantes.

Nesse sentido, a aula de Arte se identificava como qualquer outra disciplina no que tange a concepção de conhecimento e memorização dos conteúdos veiculados pelo professor, ou seja, não libertária.

Então qualquer pré-requisito do docente para tornar-se mediador e libertador do poder criativo dos estudantes não era lugar comum. Ao contrário

desta vertente, apresentam-se aqui alguns pontos interessantes para o professor desenvolver suas capacidades mediadoras e libertárias:

1. Precisa dominar o conceito de arte para agir;
2. Necessita ser libertário e criativo;
3. Mediador das diferentes linguagens e semióticas da contemporaneidade;
4. Ser mais estésico (capacidade de percepção através dos sentidos do mundo exterior). “Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (BRASIL, 2017, p. 152).;
5. Atentar-se ao campo dos saberes e fazeres culturais;
6. Fazer projetos com Inter linguagens por meio de [SD].

Usando o ciclo autoral, demonstrar-se-á um exemplo de postura metodológica que o professor pode adotar em sala de aula, postulando seus novos saberes e atendo-se ao Currículo da cidade, que lhe oferta um painel teórico bem adequado as novas necessidades dos estudantes nessa geração Z e o que se espera do ensino da Arte e que pode servir de norte à metodologia do docente.

Segundo o Currículo da Cidade, o “Ciclo Autoral (7º Ano - 9º Ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento dão subsídios à expansão das capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais”.

1. Proposta de Sequência Didática [SD] na aula de Arte

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMUNS AO CICLO AUTORAL ⁷		
Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes Visuais Dança Música Teatro	(EFCAUTA01) Investigar a arte enfatizando seus aspectos poéticos, críticos e conceituais.
		(EFCAUTA02) Vivenciar linguagens a partir da compreensão e criação artística para o desenvolvimento de poéticas pessoais.
		(EFCAUTA03) Conhecer diferentes ocupações profissionais e outras formas de atuação no mundo da arte.
		(EFCAUTA04) Conhecer formas coletivas do fazer artístico e suas características: trabalho colaborativo, coletivos, grupos, companhias, clubes de arte, pontos de cultura e outros.
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICA E ESTÉTICA		(EFCAUTA05) Vivenciar, experienciar, pesquisar e fruir experiências artísticas e estéticas individuais e em grupo.
PROCESSO DE CRIAÇÃO		(EFCAUTA06) Criar individual e coletivamente percebendo as formas de participação e de processos colaborativos.
		(EFCAUTA07) Criar a partir de conceitos percebendo a relação forma-conteúdo no fazer artístico, com suas poéticas e materialidades.
SABERES E FAZERES CULTURAIS		(EFCAUTA08) Investigar as relações entre arte e sociedade, a atuação dos artistas na sociedade e no mercado de trabalho.
		(EFCAUTA09) Conhecer a arte engajada, expressão de grupos e minorias.
		(EFCAUTA10) Investigar o papel da arte enquanto expressão, discurso e meio de transformação social.

Sequências Didática [SD] são circunstâncias de ensino planejadas e sequenciais, que exigem planejamento didático e são situações que fazem a aula ser dinâmica, caracterizando-se pela forma de organizar um determinado saber por meio de etapas didáticas, apoiando-se em quatro fases, que são o alicerce de uma ótima [SD]: determinando o objeto de estudo – apresentação do problema; elaboração de um plano de ataque de aula; plano de ação e reflexão.

Dentro das etapas da seleção do objeto de estudo e da apresentação do problema, Zabala diz que podemos trabalhar com situações conceituais. Já na fase plano de ação, pode-se trabalhar as questões procedimentais e, por fim, na fase reflexão, pode-se detalhar temas relacionados aos aspectos atitudinais.

1.1 Exemplo [1] de uma Sequência Didática [SD] em Arte.

1.1.1 Objetivo

Com esta Sequência Didática, objetiva-se trabalhar o poder criativo dos estudantes por meio da produção de Grafites urbanos em espaço pedagógico, caracterizando-os em cartolinas para construção de um grande painel no mural da escola. Em vez que grafitar a escola, os estudantes vão fazê-los em painéis próprios.

1.1.2 Recurso

Para elaboração deste painel, utilizar-se-ão 30 cartolinas brancas; tinta spray, fornecidas pela escola, lápis de cor, pincel.

1.1.3 Procedimentos

Os alunos individualmente grafitarão diretamente nas cartolinas ou aqueles que não se sentirem seguros de ir diretamente à cartolina poderão desenhar anteriormente como rascunho. O processo criativo não terá a intervenção do professor, apenas a vigia do bom uso dos recursos e que todos participarão.

Após a elaboração de todos os painéis individuais, colar-se-ão todos em um grande mural na entrada da escola onde poderá ser exposto à apreciação.

1.1.4 Duração

Como há poucas aulas de Artes grade do Ensino Fundamental II, o projeto terá duração de 1 mês.

1.1.5 Questões atitudinais

Nas questões atitudinais, pode-se trabalhar a questão do privado e público nos espaços urbanos, expondo que o grafite é um projeto de arte urbana, porém, nem todo espaço urbano privado, é possível fazê-lo, somente em espaços com autorização prévia do Poder Público ou do dono do espaço privado.

1.2. Exemplo [2] de Sequência Didática [SD]

1.2.1 Objetivo

O trabalho com argila é um trabalho prazeroso, porém requer atenção do professor aos alunos e ao produto. A argila deve estar sempre úmida, mesas forradas para conter sujeira nas mesas e deixá-la no plástico e retirando-a aos poucos. Esse trabalho objetiva as sensações de criatividade e as questões tátil entre as mãos e o objeto.

1.2.2 Recurso

Esta atividade requererá argila de boa qualidade, pote com água, palitos, gaúche, pincéis, papel para forrar as mesas.

1.2.3 Procedimentos

Antes da aula propriamente dita, o docente mostrará vídeos de como manusear argila e demonstrará algumas técnicas de modelagem. Posteriormente, o professor apresentará duas opções aos alunos para execução da atividade de artes. Primeiramente, serão dispostos vários bonecos de super-heróis, esculturas e diferentes objetos e, em segundo lugar, o aluno poderá optar por não escolher nenhum e usar sua própria criatividade. Ao escolher a sua opção o aluno vai criar sua releitura do objeto escolhido ou elaborar um inédito por meio de sua criatividade. Após a criação e secagem das peças, os alunos irão pintar ou não seus trabalhos com guache, que serão expostos na feira de artes, feita por eles próprios na escola.

1.2.4 Duração

Essa atividade durará 1 mês, pois há poucas aulas de Arte na grade do Ensino Fundamental II

Considerações finais.

O presente artigo científico pretendeu produzir um referencial bibliográfico a partir do Currículo da Cidade no que tange a Arte, conceituando o

que era Arte para as décadas passadas e o que é agora em nossa contemporaneidade e as implicações dessa visão pedagógica em relação ao fazer artístico e ao fazer docente.

Referência bibliográfica

Costa, Jean Henrique. **Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural.** Revista Espaço Acadêmico, nº 140, Janeiro, de 2013

Zabala, Anoni. **Prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/>

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47517/1/2013_lcapliv_mjasouza2.pdf

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISCALCULIA

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA

RESUMO: O trabalho discorrerá sobre as dificuldades de aprendizagem, com ênfase na discalculia, que influencia no desenvolvimento do aluno no que envolve cálculos, números, raciocínio lógico, desdobrando situações de baixa autoestima, desenvolvimento em todas as áreas do saber, considerando prejuízos causados à dimensão afetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno. Matemática. Dificuldades de aprendizagem.

THE LEARNING DIFFICULTIES: DYSCALCULIA

ABSTRACT: Work will talk about the difficulties of learning, with an emphasis on dyscalculia , which influences the development of the student in involving calculations , numbers, logical reasoning, unfolding situations low self-esteem, developing all areas of learning, considering damage to the affective dimension .

KEYWORDS: Student. Mathematics. Learning disabilities .

INTRODUÇÃO

Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreendem que cada aluno tem seu tempo, por isso é imprescindível que tenha respeito às individualidades de cada um, contudo ainda há alguns paradigmas a serem quebrados no que diz respeito às famílias que tem a pretensão e esperança de que seu pupilo tenha desenvolvimento adequado à idade e série que frequenta.

O familiar que se preocupa com o desenvolvimento do filho espera chegar numa reunião de final de período e ouvir elogios ou que ao menos não esteja entre os que não estão avançando na turma, mas está cada vez mais comum, alunos com dificuldades de aprendizagens, dentre elas a mais conhecida é a dislexia, dislalia, enfim, algumas ou estão mais ligadas à aprendizagem da leitura e escrita. Quando o filho não se desenvolve na área do conhecimento da matemática muitos estranham, principalmente pelo motivo de muitos terem sucesso na alfabetização, deste modo, até chegarem às vias de fato pensam ter filho preguiçoso, que não gosta de pensar, entre outros rótulos conhecidos, mas por trás das dificuldades pode estar a discalculia que preocupa até mesmo os professores que ainda estão na busca da forma ideal de trabalhar e consolidar objetivos propostos.

No decorrer deste trabalho de conclusão de curso será possível compreender conceitos, meios de identificar e trabalhar com alunos que tem discalculia. Para que seja possível o trabalho satisfatório, o foco será o aluno na fase da alfabetização, ou seja, aproximadamente até o terceiro ano do ensino fundamental.

O trabalho será dividido em dois capítulos e terá como metodologia de pesquisa referenciais teóricos que serão consultados por meio de pesquisas bibliográficas, que poderá ser base de consulta para educadores e estudantes que tem como meta o ensino nas séries iniciais e educação infantil, ou seja, futuros pedagogos, que necessitam adquirir conhecimentos para atuação significativa.

No primeiro capítulo há o aprofundamento no conceito da palavra, meios de identificar, o que implica e os procedimentos que envolvem a escola, o professor e a equipe pedagógica. Para isso o embasamento teórico será pautado em Silva, 2010, Bernardi e Stobaus, 2011, Romagnolli, 2008 e Lucion, 2010.

Na sequência, com maior entendimento das especificidades do aluno portador de discalculia, será feito levantamento de boas possibilidades de intervenções e atividades, considerando os jogos e brincadeiras, tendo como referenciais teóricos Kishimoto, 1994, os Referenciais Nacionais para Educação Infantil, algumas obras de Vygotsky, bem como Piaget entre outros que delineiam a importância do trabalho lúdico como meio de desenvolver competências e habilidades nos alunos descalcúlicos e convencionais.

Ao final, a afetividade será abordada como instrumento que sustenta o desenvolvimento da inteligência, neste sentido estudos com base em Wallon e Perrenoud ratificarão que o sujeito que consegue estabelecer vínculos afetivos com o ensinante/ professor tem maiores oportunidades de avançar nas ações cotidianas escolar.

Nas considerações finais serão tecidas as conclusões em torno das ideias principais deste trabalho.

1. DESCALCULIA NO CONTEXTO ESCOLAR.

“A discalculia apresenta-se como uma imaturidade das funções neurológicas ou uma disfunção sem lesão” (BOMBONATTO, 2006, [s.p]). Para que seja possível o aprofundamento sobre o tema abordado é preciso conhecer o que quer dizer:

O termo discalculia foi referido, primeiramente, por Kosci (1974) que realizou um estudo pioneiro sobre esse transtorno relacionado às habilidades matemáticas. Para ele, a discalculia ou a discalculia de desenvolvimento é uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas naquelas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades matemáticas (BERNARDI; STOBAUS, 2011, p. 48).

Como o próprio termo sugere, os problemas estão acentuados na área dos cálculos, mais precisamente a matemática que é motivo de trauma para muitos que admitem não saber, nem gostar e aprendem somente o necessário, ou seja a média exigida pelas instituições, mas a discalculia vai muito além do apreço pelo mundo dos números, como vista há implicações diretas no modo em que o cérebro tem capacidades para processar informações. Lucion (2010, p. 05) faz observações bastantes relevantes e desmistificam alguns conceitos do senso comum:

Os distúrbios de aprendizagem causam prejuízo significativo em áreas específicas, tais como na leitura (dislexia), matemática (discalculia), escrita (disgrafia), entre outros casos. Porém o distúrbio específico não compromete as demais áreas do desenvolvimento. Os distúrbios aritméticos, conhecidos também como discalculia, constituem-se na dificuldade específica em realizar cálculos e operações que exijam raciocínio lógico-matemático.

Ao considerar a importância que a matemática exerce no cotidiano de todos, o aluno que sofre dessa desordem tem sua vida social afetada, pois os números estão presentes desde o dia em que nascemos a termos a certidão de nascimento identificado por uma série de números. Assim, devido à complexidade e importância da criança começar a se familiarizar com os números, se faz imprescindível que o professor tenha conhecimentos de como é possível começar a identificar que as dificuldades apresentadas pelo aluno estão além de métodos adotados, questões de ordem social, emocional ou cognitiva. Romagnolli (2008, p. 15-16) considera que:

Dificuldades frequentes com os números, confundindo os sinais: +, -, ÷ e x; Problemas para diferenciar o esquerdo e o direito (lateralidade); Falta de senso de direção (norte, sul, leste e oeste) e pode também ter dificuldade com um compasso. A inabilidade de dizer qual de dois números é o maior. Dificuldade com tabelas de tempo, aritmética mental, etc. Melhor nos assuntos que requerem a lógica, do que nas fórmulas de nível elevado que requerem cálculos mais elaborados; Dificuldade com tempo conceitual e elaboração da passagem do tempo; Dificuldade com tarefas diárias, como verificar a mudança nos dias da semana e ler relógios analógicos; A inabilidade de compreender o planejamento financeiro ou incluí-lo no orçamento estimando, por exemplo, o custo dos artigos em uma cesta de compras; Dificuldade mental de estimar a medida de um objeto ou de uma distância (por exemplo, se algo está afastado 10 ou 20 metros); Inabilidade de apreender e recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas, e sequências matemáticas; Dificuldade de manter a contagem durante jogos; Dificuldade nas atividades que requerem processamento de sequências, tal como etapas de dança ou leitura, escrita e coisas que sinalizem listas, Pode ter o problema mesmo com uma calculadora devido às dificuldades no processo da alimentação nas variáveis. A circunstância pode conduzir, em casos extremos, a uma fobia da matemática e de quaisquer dispositivos matemáticos, como as relações com os números.

O professor jamais poderá apontar diagnósticos, mas precisa atentar-se e alertar as famílias, vista que tem propriedade para afirmar o que um aluno em determinada fase da vida precisa saber uma vez considerado “normal”. Para elucidar conceitos mesmo não sendo especialista no assunto deve saber que discalculia não se trata de uma doença e nem está fadado a ser considerado como algo que não tem possibilidades de melhorar significativamente ao longo da vida. Para Silva (2010, p. 11)

Em geral é encontrada em combinação com o transtorno da leitura, transtorno da expressão escrita, dos Transtornos de Déficit Hiperatividade e Atenção (TDHA). Assim, entender os requisitos

necessários para o aprendizado de matemática e as dificuldades causadas pela discalculia é muito importante.

Sabe-se que o professor não tem capacitação para diagnosticar, mas suas observações e relatórios sobre a criança pode contribuir com o trabalho de especialistas. De acordo com o DSM-IV (2002, p.44):

Transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência.

Profissão docente é complexa, por isso, a receber diagnóstico de discalculia tem que buscar parcerias na instituição com outros professores e principalmente com o coordenador pedagógico. Juntos a equipe precisa compreender e buscar estratégias pedagógicas para fazer intervenções significativas, apoiar na orientação com a família do aluno que também necessitará de norte para lidar com a criança e estimular em casa. Considerando os estímulos forma de ajudar o aluno superar as dificuldades:

É importante chegar a um diagnóstico o mais rapidamente para iniciar as intervenções adequadas. O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar – Neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo – para um encaminhamento correto. Não devemos ignorar que a participação da família e da escola é fundamental no reconhecimento dos sinais de dificuldade. (SILVA 2010, p. 22-23)

A refletir sobre a responsabilidade docente, principalmente por poder ser um dos primeiros a perceber que algo com o aluno não está dentro da normalidade, ou seja, condições essenciais para a faixa etária, torna-se emergente investimentos na formação inicial e continuada destes profissionais que quanto melhor qualificado estiver muito mais poderá contribuir para a investigação e tratamento da discalculia, que ainda é um termo pouco conhecido pela sociedade, todavia vale ressaltar que há variações na dificuldade de aprendizagem, podendo ser classificada em seis subtipos:

- Discalculia Verbal - dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.
- Discalculia Practognóstica - dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.

- Discalculia Léxica - Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
- Discalculia Gráfica - Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
- Discalculia Ideognóstica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.
- Discalculia Operacional - Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos. (GARCIA,1998, p. 213)

Após a confirmação do diagnóstico, a criança deve receber apoio de psicopedagogo concomitantemente com seus estudos normais, deste modo, mesmo o professor não sendo o especialista responsável por tratar da discalculia, ainda cabe a ele aprofundar em estudos e estratégias que possam contribuir para os avanços do aluno junto com a turma. Assim é possível afirmar que há o trabalho de inclusão escolar, imprescindível em todas as instituições, sendo ela pública ou privada.

2. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A afetividade é elemento primordial para que o aluno com discalculia possa avançar em todos os sentidos. Na realidade a regra deve ser aplicada a todos os alunos, considerando ser um dos pilares de impulsionam a vontade de aprender. Afetividade segundo dicionário Aurélio significa:

Qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegrias ou de tristeza. (AURÉLIO, 2004, p.61)

No ventre da mãe há preocupações em relação ao que o bebê sente isso para qualquer pessoa, de qualquer idade e classe social, por isso, na fase da gestação ocorre atenção direcionada a fortes emoções, evitando grandes picos de euforia, principalmente tristeza, portanto após o nascimento, segundo vários autores e estudiosos m suas pesquisas alertam sobre a importância e o cuidado com o afeto por parte de todos que acompanham de alguma maneira o desenvolvimento de crianças, em especial na primeira infância. Wallon (1999. p. 90), considera que:

[...] no início da vida, afetividade e inteligência então sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo de inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se repercute sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço a intensa atividade cognitiva [...]

A afetividade não está restrita apenas à criança, mas ao ser humano em todas as fases da vida e está intimamente ligada ao desenvolvimento de bons e maus resultados em todas as esferas da vida, seja em relação à saúde, amor ou trabalho.

Recusando-se a selecionar o único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais, nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. (WALLON, 1995, p. 32)

Considerando afetividade parte tão importante na vida do ser humano, no cenário escolar, onde a criança passa grande parte de sua vida, é necessário focar para os cuidados que o educador e os envolvidos no processo ensino e aprendizagem precisam ter para o desenvolvimento satisfatório, ressaltando que vivemos numa sociedade Homérica, onde quem se destaca tem seu mérito e torna-se evidente, em contrapartida, frustra os que estão aquém do desejável. É indiscutível que tanto numa situação quanto na outra, há emoções extremas, é preciso fazer ajustes necessários para que todos tenham sentimento de pertencimento ao grupo, caso contrário gera-se exclusão velada. O professor precisa olhar para cada aluno como se fosse única, sabendo dosar a afetividade. Wallon apud Rangel (1992) confirma que afetividade e cognição estão intimamente ligadas.

Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do saber, “do conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento,

contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais (RANGEL, 1992, p.72).

A afetividade tratada no âmbito escolar ainda apresenta déficits, se partir do pressuposto de que pode ser subjetivo o ato do afeto, cada ser tem sua realidade e, geralmente o ser humano é reprodutor do que experiência, portanto, analisando a pedagogia tradicional, onde a maioria dos professores foi educada, é necessário que haja o trabalho de formação continuada voltado exclusivamente para esse fim, possibilitando melhor compreensão do que é cuidar verdadeiramente da afetividade.

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições (...) atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana. (PERRENOUD, 2005, p. 139).

Em relação à afetividade em sala de aula, Freire (1999) é incisivo ao afirmar que a postura de educador contemporâneo está ligada à consciência do seu papel transformador.

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1999, p.96)

Contudo, faz observações pertinentes ao compromisso docente com a educação:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor (...) não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1999, p. 160)

O professor consciente de seu papel e a escola de sua função social deve entender o aluno como indivíduo único que tem sua realidade e o meio que é capaz de favorecer ou não o desenvolvimento de sua inteligência e potencialidades, contudo, a família não pode se eximir de suas responsabilidades, uma vez que há legislações em vigência que lhe atribui o papel de cuidar de seus pupilos. Haja vista no artigo 227, da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Diante do exposto, é válido salientar que separar qualquer experiência vivida da afetividade é praticamente impossível, segundo Rossini (2001), afirma que para estar bem em todas as áreas é importante para o sucesso em tudo, independentemente de qualquer característica subjetiva do ser.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993, p.25)

Dessa forma, há de se considerar que o pensamento não pode ser descaracterizado quando se discute sua relação com a afetividade. O pensamento é uma experiência e nesse âmbito ele imprime todas as suas sensações que adquire do espaço externo, ou seja, o pensamento tem a capacidade de influenciar o plano afetivo de maneira tal que o comportamento deste sujeito será esquematizado a partir dessas experiências externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisas bibliográficas foi possível constatar algumas particularidades dos alunos com discalculia, vista ser ainda uma nomenclatura pouco conhecida pela sociedade e surpreendentemente alguns docentes também desconhecem suas especificidades.

Ao professor torna-se emergente se apropriar das dificuldades de aprendizagem, afinal ele pode ser o primeiro a observar que a criança apresenta características que requerem avaliação por especialistas, ou melhor, por uma equipe de especialistas que podem levantar a princípio a hipótese diagnóstica em alguns casos, já em outros o diagnóstico do aluno, sendo possível o acompanhamento por especialistas logo que descoberto e, preferencialmente nos primeiros anos de inserção no âmbito escolar, haja vista o desconhecimento por parte dos familiares.

Os educadores não podem deixar de investirem em ações promotoras de avanços pelo fato de saberem do diagnóstico, afinal o mesmo deve servir para entender como o aluno aprende e não para chegar à conclusão de que não aprende e se conformar. Desta forma, comprovadamente eficaz os jogos e brincadeiras, ou seja, a ludicidade deve ser aliada ao processo de ensinagem para que todos os alunos possam estabelecer relações com maior facilidade e prazer, considerando ser viável internalizar conceitos por meio da interação com seus pares.

Um dos ricos elementos presentes nas relações interpessoais é a afetividade e o docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem pode usar naturalmente compreendendo ideal para estimular o aluno a aprender, já que há reações cerebrais positivas e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência.

REFERÊNCIAS

BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997. V.7

COZAC, José Ricardo, Sociointeracionismo. **Revista do Professor**. Teorias que embasam o comportamento lúdico da criança, v. 17, n. 66, abr./jun. 2001.

FARRELL, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Estratégias educacionais em necessidades especiais, guia do professor. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo: Pioneira, 1994.

KAMII, Constance. 1987. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6 ed..Papirus; 124p.

LUCION, C. S. Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar. In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação. Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. 14p.

NOVAES, J .C . Brincando de Roda : Rio de Janeiro : Agir, 1992

OLIVEIRA . Vera Barros (Org.) O Brincar e a Criança : Petrópolis : Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. Creches : Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1995.

- _____.et. al. Psicologia na Educação. São Paulo : Cortez, 1991.
- PERRENOUD, Phillipe. Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- RANGEL, Ana Cristina Souza. Educação Matemática e a construção do número pela criança: Porto Alegre, 1992.
- RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.
- RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.
- ROMAGNOLLI, G. C. Discalculia: um desafio na Matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem) Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.
- SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, T. C. C. As consequências da discalculia no processo de ensino aprendizagem da matemática. Monografia (Matemática) Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.
- SUTHERLAND, P. O desenvolvimento cognitivo atual. Lisboa: Instituto Piaget.1996.
- VYGOTSKY, H. Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente . São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- _____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____.Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Ícone / Edusp , 1988
- Vygotsky, L. S. (1979) –Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto.
- _____. Ludicidade. Veer & Valsiner, p. 373, 1996.
- WINNICOTT, D. W. A Criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
Autor: Soraya M. Marques
- WALLON, Henri. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manieie 1989.
- _____. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa 1975.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM