

Maristela Barbosa Silveira e Silva
Alcides de Castro Amorim Neto
Carlos Renato Rosário de Jesus
Cláudio Barros Vitor
Jeiviane Dos Santos Justiniano
Jorge de Menezes Rodrigues
Kelly Christiane Silva de Souza
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Otávio Rios Portela
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
(orgs.)



SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Saberes e Práticas de Docentes em Formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



editora
UEA



MESTRE
QUALI
FICADO



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Secretaria de
Estado de Educação
e Desporto Escolar



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

**Saberes e Práticas de
Docentes em Formação
nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-Reitora

Secretaria de Estado de Educação
e Desporto

Arlete Ferreira Mendonça
**Secretária de Estado de Educação
e Desporto**

Curso de Especialização
Saberes e Práticas

Maristela Barbosa Silveira e Silva
Coordenadora Geral

Alcides de Castro Amorim Neto
Coordenador Pedagógico

Cláudio Barros Vitor
Coordenador Pedagógico

Carlos Renato Rosário de Jesus
Coordenador Pedagógico

Jorge de Menezes Rodrigues
Coordenador Pedagógico

Jeiviane dos Santos Justiniano
Coordenadora Pedagógica

Kelly Christiane Silva de Souza
Coordenadora Pedagógica

Meire Terezinha Silva Botelho
de Oliveira
Coordenadora Pedagógica

Otávio Rios Portela
Coordenador Pedagógico

Roberto Sanches
Mubarak Sobrinho
Coordenador Pedagógico

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros
Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro
Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)

Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti

Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen

Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Lualate Moncayo
Conselho Editorial



Maristela Barbosa Silveira e Silva
Alcides de Castro Amorim Neto
Carlos Renato Rosário de Jesus
Cláudio Barros Vitor
Jeiviane Dos Santos Justiniano
Jorge de Menezes Rodrigues
Kelly Christiane Silva de Souza
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Otávio Rios Portela
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
(orgs.)

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Saberes e Práticas de Docentes em Formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Secretaria de
Estado de Educação
e Desporto Escolar



Iasmim Rodrigues
Loredane Queiroz
Raquel Maciel
Projeto Gráfico

Raquel Maciel
Diagramação

André Teixeira
Wesley Sá
Revisão

Raquel Maciel
Finalização



Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico
da Língua Portuguesa

S115
2024

Saberes e Práticas de Docentes em Formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. / Saberes e Práticas Docentes v.4. Organização: Maristela Barbosa Silveira e Silva... [et al.]. 1. ed. – Manaus (AM): Editora UEA, 2024. 324 p.: il., color; [E-book].
Formato PDF

ISBN: 978-85-7883-699-3

Inclui referências bibliográficas

1. Docência em formação. 2. Ensino fundamental. 3. Estudo e ensino.
4. Práticas pedagógicas. II. Silva, Maristela Barbosa
Silveira e. (org.). III. Título.

CDU 1997-371.13

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB11/ 484

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

08 Apresentação**10 Língua Portuguesa****11 Estudos linguísticos e formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

*Carlos Renato Rosário de Jesus
Jeiviane dos Santos Justiniano
Maristela Barbosa Silveira e Silva
Otávio Rios Portela
Manaus/AM*

27 A importância da ludicidade na disciplina de Língua Portuguesa para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

*Sandrelle Andrade Handa, Vanderlene de Souza Lima
Orientadora: Profa. Esp. Orlanilda Tavares Castro
Barreirinha/AM*

49 Consciência Fonológica: uma habilidade para o processo de Alfabetização

*Bruna Marques de Cesar, Vângila Mesquita Marques
Orientador: Prof. Esp. Rômulo Ferreira de Medeiros
Caapiranga/AM*

64 Diagnóstico das práticas de leitura, escrita e oralidade para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental: análise e estratégias

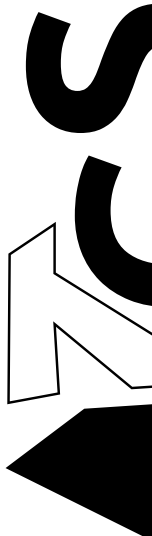
*Francisco Célio Coelho de Souza
Orientadora: Profa. Ma. Francisca Alves da Silva
Manaquiri/AM*

104 O trabalho com a diversidade e inclusão por meio da Literatura Infantil

*Danielle Monteiro dos Santos
Orientadora: Profa. Ma. Maria Roseane Gonçalves de Menezes
Manaus/AM*

118 Parlendas: uma forma lúdica e divertida de aprender

*Carla Cristina Magalhães Caldas. Rosa Maria Monteiro da Costa
Orientadora: Profa. Esp. Sanderly Dacio Nunes
Santo Antônio do Içá/AM*



Matemática 128

O impacto da Especialização Saberes e Práticas para o conhecimento teórico-metodológico de Matemática dos professores do Ensino Fundamental I 129

*Alcides de Castro Amorim Neto
Cláudio Barros Vitor
Jorge de Menezes Rodrigues
Manaus/AM*

Desvendando o potencial do Jogo Contig 60: uma abordagem dinâmica para o Ensino de Matemática nas séries iniciais 142

*Francisco da Cruz Oliveira da Silva, Luzia Alves da Silva
Orientador: Prof. Me. Francisco Leugênio Gomes
Eirunepé/AM*

A importância das atividades lúdicas no Ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental 157

*Maria Madalena Menezes Rollerj, Macilene da Silva Menezes
Orientadora: Profa. Ma. Alciene Lopes dos Santos
Itacoatiara/AM*

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Matemática: dominó como recurso pedagógico no ensino das quatro operações para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I 167

*Maria Rosilene Farias Ferreira
Orientadora: Profa. Ma. Kleten Kelle Lima de Oliveira
Itapiranga/AM*

O material dourado como recurso pedagógico no Ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental 186

*Helem Cursino Corrêa, Marília Rocha Corpe
Orientadora: Profa. Ma. Ana Lucy Martins Cavalcante
Rio Preto da Eva/AM*

O ensino e a prática dos professores na construção de saberes de Geometria no 3º ano do Ensino Fundamental 200

*Laísa Cristine Pereira Rech, Shirley Yonara Matos Mascarenhas
Orientadora: Profa. Ma. Tatiana Del Pilar Barros Rivera
Silves/AM*

220 Pedagogia

- 221 Desafios e conquistas: Educação 4.0 - Um estudo com professores dos Anos Iniciais no interior do Amazonas

Tarciane do Rosario de Souza Tavares
Orientadora: Profa. Esp. Orlanilda Tavares Castro
Barreirinha/AM

- 230 Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental I

Raimunda Nonata Menezes
Orientador: Prof. Me. Francisco Leugênio Gomes
Eirunepé/AM

- 253 Integração interdisciplinar, ludicidade e metodologias ativas na promoção da alimentação saudável: tecendo saberes

Jaqueline Duarte da Silva Guedes
Orientadora: Profa. Ma. Francisca Alves da Silva
Manaquiri/AM

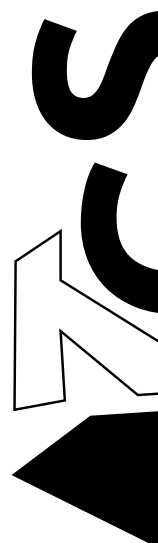
- 277 O letramento nas Séries Iniciais e sua contribuição no Ensino-Aprendizagem de Português e Matemática

Maria da Conceição da Silva
Orientadora: Profa. Ma. Keyla Cirqueira Cardoso Nunes
Manaus/AM

- 299 Caminhos para entender o outro: as “ausências periódicas” das crianças da Escola Hermano Dtradelli, Uarini-AM

Maria Lunalva Lopes Sevalho
Orientador: Prof. Me. Moisés dos Santos Cordeiro
Uarini/AM

317 Índice de assunto



Estes quatro volumes são resultado dos trabalhos e experiências dos alunos do Curso de Especialização em “Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática”. Realizado entre agosto de 2022 e dezembro de 2024, na modalidade presencial mediado por tecnologia, o curso atendeu cerca de três mil alunos da rede pública do Amazonas, alcançando 61 municípios do nosso Estado. O projeto visou proporcionar a qualificação, a nível de pós-graduação lato sensu (especialização), tanto para professores e pedagogos do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto para o 1º segmento da Educação para Jovens e Adultos (EJA), em vista do desenvolvimento e da apropriação de conhecimentos de propostas metodológicas já estabelecidas, bem como de novas tecnologias acerca da prática pedagógica da Língua Portuguesa e da Matemática nas séries a que o curso se destinou. Para tanto, buscou-se integrar a tais propostas metodológicas o protagonismo da prática pedagógica e do ensino reflexivo. Como resultado desse grandioso projeto, único em nosso Estado, reunimos aqui 1.290 resumos que demonstram o panorama amplo das iniciativas que o curso impetrou nas práticas docentes: 421 textos da área de Língua Portuguesa, 330 de Matemática e 539 de Pedagogia. Além disso, o volume IV da coleção reúne 17 artigos produzidos pelos professores cursistas, em que os temas relativos ao curso foram abordados de forma mais aprofundada. Nesse mesmo volume, temos ainda três artigos produzidos pelos coordenadores de cada área do projeto (Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia), os quais se esforçaram para agregar um ponto de vista mais epistemológico aos conjunto dos textos.

Em nossa metodologia para a organização dos quatro volumes que compõem esta coleção, considerando a necessidade de distribuir os resumos, a partir das três áreas contempladas (Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia), levamos em conta alguns critérios que viessem a garantir um certo nível de equidade entre a quantidade de trabalhos de cada livro – propriamente no caso dos volumes I, *A Língua Portuguesa e os desafios para as práticas docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; volume II, *Ressignificando a Matemática nas práticas docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e volume III, *O fazer docente na relação com as Práticas Pedagógicas inovadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que se constituem dos resumos

dos relatos de experiência, banners, artigos, etc. – e também na quantidade de trabalhos em cada seção, no caso dos artigos completos, vistos no volume IV, *Saberes e Práticas de Docentes em Formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. E uma vez que a maioria dos trabalhos tem alguma relação com o tema ludicidade, optamos por considerar a área de atuação da prática pedagógica para separar os trabalhos. Assim, trabalhos que tinham como foco o ensino das áreas de Língua Portuguesa ou Matemática foram alocados em suas respectivas áreas, já trabalhos que discutiam diretamente a aprendizagem, práticas pedagógicas e outros temas relacionados foram incluídos na área de Pedagogia. Como exemplo, podemos considerar um trabalho da área de Matemática que apresente o relato de uma experiência pedagógica que tenha ludicidade como ferramenta de ensino, com apresentação de resultados: nesse caso alocamos tal trabalho especificamente na área de Matemática. Contudo, se o foco do trabalho visa discutir o uso da ludicidade no contexto de ensino ou a prática pedagógica em si, optamos por inseri-lo na área da Pedagogia. Além disso, a bibliografia utilizada pelo trabalho também foi levada em consideração. Vale pontuar que em alguns casos há trabalhos que poderiam ser incluídos em mais de uma área, como é o caso de alguns trabalhos interdisciplinares, mas optamos por valorizar a disciplina que fomentou o diálogo interdisciplinar. Por último, é importante salientar mais uma vez que o principal objetivo foi garantir a equidade entre livros e seções, de modo que seja possível oferecer aos leitores uma compreensão mais geral e organizada dos trabalhos dos cursistas.

No que diz respeito à ordem de aparição dos resumos e dos trabalhos completos, eles foram organizados de acordo com a seguinte hierarquia: 1) ordem alfabética do município de origem; 2) turma; 3) ordem alfabética a partir do nome do primeiro autor. Com essa sistematização, acreditamos que seja mais fácil organizar os sumários de cada volume e, por conseguinte, encontrar os trabalhos sem que seja necessário criar um outro sumário com as centenas de títulos selecionados, no caso dos resumos de banners e relatos de experiência, por exemplo.

Por fim, ainda que não tenhamos podido apresentá-los em sua integralidade, pela simples razão de espaço editorial, é certo que os artigos selecionados registram uma significativa mudança de paradigma nos contextos das ações no cotidiano escolar, bem como o evidente crescimento intelectual dos professores cursistas e a consequente diligência pedagógica que se consubstancia nas nossas salas de aula.

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor da Universidade Estado do Amazonas
Arlete Ferreira Mendonça
Secretária de Educação e Cultura do Estado

LÍNGUA PORTUGUESA



ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Carlos Renato Rosário de Jesus¹, Jeiviane dos Santos Justiniano²,
Maristela Barbosa Silveira e Silva³, Otávio Rios Portela⁴
Manaus/AM*

INTRODUÇÃO

A formação docente enfrenta desafios contínuos e crescentes, especialmente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No cenário educacional brasileiro, a busca por metodologias eficazes e práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos é uma constante. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Escola Normal Superior (ENS), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), procuraram contribuir com esse percurso trabalhando em conjunto para a oferta do “Curso de Especialização em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que engloba tanto a Língua Portuguesa quanto a Matemática. O curso, oferecido por meio do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT) para 61 municípios do Amazonas, representa um avanço significativo na formação de professores, integrando teoria e prática de maneira inovadora e acessível. Nesse contexto, esta coletânea que agora sai a público oferece uma análise aprofundada e crítica das estratégias de ensino da língua portuguesa (no caso do volume 2), destacando a importância da formação contínua e especializada de professores no âmbito do estado do Amazonas e de toda a complexidade e diversidade que isso implica em um Estado da Federação de proporções continentais. Neste volume IV, juntamente com os demais textos que compõem as perspectivas mais abrangentes sob forma de artigos científicos produzidos pelos discentes do curso, gostaríamos de nós mesmos, os coordenadores de área, contribuir com nosso ponto de vista acerca da importância do conhecimento e aplicação dos estudos científicos da linguagem na formação docente desde os anos iniciais de sua atuação, conforme será visto nas seções que compõem este capítulo.

1 E-mail: cjesus@uea.edu.br

2 E-mail: jjustiniano@uea.edu.br

3 E-mail: mbssilva@uea.edu.br

4 E-mail: otaviorios@uea.edu.br

A primeira subseção, “De onde se parte: a importância dos estudos de linguagem para a formação docente”, explora o ponto de partida fundamental para qualquer prática pedagógica de professores de língua portuguesa: a compreensão aprofundada dos estudos de linguagem. A formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos; ela deve englobar uma compreensão abrangente dos processos linguísticos e cognitivos que permeiam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e de suas literaturas.

Na subseção “Especialização Saberes e Práticas – os componentes curriculares de Língua Portuguesa”, o foco recai sobre a estrutura curricular e as práticas pedagógicas específicas que são fundamentais para o ensino eficaz da Língua Portuguesa. A especialização oferecida pela parceria entre a UEA e a SEDUC enfatiza a necessidade de um currículo bem articulado, que inclua desde os princípios básicos da gramática e da linguística, até metodologias didáticas avançadas e contextualizadas. A abordagem curricular deve ser dinâmica e adaptável, refletindo as demandas contemporâneas e as particularidades regionais do Amazonas, proporcionando aos futuros docentes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios diários da sala de aula.

A subseção “Aonde se chega? Prognósticos da Língua Portuguesa na formação de professores nas séries iniciais: caminhos futuros” projeta um olhar para o futuro da formação docente em Língua Portuguesa. A parceria entre a UEA e a SEDUC não apenas fortalece a base pedagógica dos professores, mas também abre novas possibilidades para a inovação educacional. Os prognósticos indicam que, com uma formação sólida e contínua, os professores estarão mais bem preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de transformar a realidade das escolas e dos estudantes. O uso de tecnologias educacionais e a integração de práticas pedagógicas inovadoras serão fundamentais para alcançar esses objetivos, criando um ambiente de aprendizagem mais interativo e eficiente, cada vez mais alinhados com uma escola cujos discentes demandam por práticas pedagógicas mais atrativas e coerentes com o século XXI, cujo primeiro quartel se aproxima do fim.

Ao analisar os pontos de partida, a estrutura curricular e os caminhos futuros na formação docente, especialmente esta que analisamos de modo particularizado, queremos não apenas refletir sobre os desafios atuais, mas também propor soluções concretas e viáveis para a melhoria da educação no Amazonas e no Brasil como um todo. A parceria entre instituições de ensino superior e secretarias de educação,

exemplificada pela colaboração entre a UEA e a SEDUC-AM, é essencial para promover uma formação docente de qualidade, que atenda às necessidades reais dos professores e alunos na contemporaneidade. Nas linhas seguintes, esperamos deixar claros os fundamentos teóricos e os prognósticos desejados que motivaram e sedimentaram tais desafios no decorrer do curso.

DE ONDE SE PARTE: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As ciências da linguagem constituem um campo interdisciplinar abrangente que estuda a linguagem em suas diversas manifestações e contextos. Tais ciências abrangem diversas áreas de investigação que buscam compreender como a linguagem funciona, como é utilizada na comunicação humana e seu papel na construção do conhecimento. Dito isso, podemos definir a Linguística, que constitui primordialmente esse campo, como uma ciência que estuda cientificamente a linguagem humana, em seu aspecto oral e escrito, incluindo sua estrutura (sintaxe, morfologia, fonologia), semântica (significado) e pragmática (uso da linguagem em contextos). Ela analisa como as línguas são formadas, como evoluem e como se relacionam entre si.

No conjunto das incursões acadêmicas ao universo do conhecimento científico, as ciências da linguagem são essenciais para a compreensão da comunicação humana e têm implicações significativas em várias áreas, como educação, psicologia, antropologia e até mesmo na inteligência artificial. Focalizando o aspecto educacional, a Linguística permite ao docente dominar os aspectos científicos do estudo da linguagem, tornando-se essencial para educadores, pois lhes permite desenvolver métodos de ensino que lhes permitam criar abordagens pedagógicas a partir da diversidade linguística e das necessidades comunicativas dos alunos. Especificamente nesse aspecto, a aplicação coerente e madura das ciências linguísticas contribuem para a promoção da inclusão e da diversidade, já que será necessário – em se tratando de metodologia científica, que leva em conta a complexidade e a heterogeneidade do ambiente educacional – respeitar a realidade das diferentes formas de expressão dos alunos. Assim, a competência linguística permite que os professores reconheçam e respeitem a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula, de modo a contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e acolhidos em suas diferenças e particularidades de fala e escrita.

No que concerne à figura do professor propriamente dito, a Linguística pode servir de eixo epistemológico que lhe facilite o desenvolvimento de procedimentos eficazes durante o processo de alfabetização dos alunos. Efetivamente, o conhecimento sobre aquisição da linguagem, desenvolvimento linguístico e variações linguísticas pode incrementar e melhorar as práticas pedagógicas, pois professores bem informados sobre esses tópicos podem criar abordagens mais eficazes e adaptadas às necessidades dos educandos. Isso porque a análise crítica do material didático é uma das decorrências do conhecimento das ciências da linguagem, isto é, professores com alguma formação em Linguística são capazes de avaliar e selecionar materiais didáticos com maior criticidade, garantindo que os recursos utilizados em sala de aula sejam apropriados e eficientes para o aprendizado dos alunos. Esse quadro ganha ainda mais relevo quando avaliado à luz das necessidades pontuais das séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles que atuam na alfabetização, quando o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua converte-se essencial para a prática docente. De fato, segundo Klein (2004, p. 6), um professor alfabetizador deve ter um embasamento teórico-linguístico que o capacite a lidar com as questões de “certo” e “errado” no uso da língua, valorizando a oralidade como uma mediação necessária para a aquisição da escrita. Isso é crucial para respeitar e entender as variações linguísticas dos alunos, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso com os diferentes usos da linguagem percebidos nas primeiras faixas etárias das crianças.

Infelizmente, contudo, a instituição de ensino ainda não criou uma cultura de valorização da formação do professor nesse aspecto teórico-linguístico, visto que, muitas vezes, o que se percebe na prática docente é uma contínua abordagem instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e sem significado. Chiappini (1997) concorda que a linguagem da escola tende a ser burocrática, sem história e fortemente vinculada a rituais que a domesticam. Esses rituais incluem a cópia, o ditado, a redação como uma atividade padronizada ou, no máximo, o resultado final de um processo de leitura iniciado, e a própria leitura como uma simples verbalização oral de textos cuja compreensão é insatisfatória. O papel do professor quase sempre consiste em repetir os roteiros do livro didático ou apostilas e o do aluno, em realizar os exercícios que lhes são impostos.

Diante desse quadro, podemos apontar brevemente a seguir dois fatores a serem considerados quando se lida com a problemática sistêmica desses fenômenos: a questão da socialização e a questão da alteridade.

Em primeiro lugar, um fato que se faz necessário salientar é o de que o professor deve estar em constante formação, nos mais variados temas, e, no escopo do que aqui estamos discutindo, alocar o estudo científico da linguagem e a prática discursiva no centro de sua capacitação, visto que a linguagem é, antes de tudo, um fator social, que faz incidir sobre os alunos a necessidade de conhecer e dominar os elementos que gerenciam e parametrizam a vivência em comunidade. Nessa perspectiva, Koch (1987, p. 19) argumenta que a interação social por intermédio da linguagem caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Em consequência disso, vemos a todo instante a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como a prática discursiva do professor, para que o ensino-aprendizagem se torne um aliado do conhecimento de mundo do aluno, primando pelo resgate de valores socioculturais, por meio de uma relação dialética. Desse modo, a linguagem deve ser entendida como uma prática social que permeia o cotidiano escolar, que influencia as relações sociais e a construção de identidades. Essa perspectiva permite que os educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade e nas dinâmicas escolares, promovendo um ambiente que favoreça a inclusão e a diversidade (Bastolla; Souza, 2017). Por isso, se aceitarmos a premissa de Vanoye e Osakabe (2007) de que a linguagem é um sistema de signos socializados, diretamente ligados à função comunicativa da linguagem, então devemos assumir que a formação de professores deve incluir a reflexão sobre como a linguagem promove interações e ações que competem para a criação do cidadão crítico e ético, sujeito no processo de convivência em sociedade.

Em segundo lugar, devemos enfatizar que a formação docente deve incorporar práticas dialógicas que reconheçam a singularidade de cada aluno. A relação entre professor e discente não deve ser hierárquica, mas sim um espaço de troca e aprendizado mútuo. A linguagem, nesse contexto, atua como um meio de construir relações de alteridade, permitindo que educadores e alunos se percebam como sujeitos ativos no processo educativo. Essa abordagem ajuda a combater preconceitos e discriminações, promovendo um ambiente mais colaborativo e respeitoso. Aliás,

os conceitos “Professor” e “Aluno” não são essências ou entes imutáveis, estáveis, permanentes, homogêneos, mas se constituem nas relações enunciativas discursivas. O professor e o aluno são sujeitos inéditos em formação. Cada subjetividade utiliza-se dos seus instrumentos, seus signos e símbolos, seu tempo e seu lugar afetivo. O sujeito torna-se singular para aprender, para perceber

a si mesmo e o outro. A posse da língua e as trocas simbólicas oportunizam a formação da identidade e da alteridade (Ross, 2018, p. 246).

Daí se infere que a relação entre professores e alunos, especialmente nas séries iniciais, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Pelo viés da linguagem e seus protocolos científicos, e com a aplicação apropriada na sala de aula, é possível promover uma interação que transforma o professor de mero transmissor de conhecimento em mediador do aprendizado. Essa comunicação deve ser respeitosa e democrática, permitindo que os alunos se sintam valorizados e motivados, em uma relação que promove um aprendizado mais eficaz e significativo.

Em poucas palavras, a linguagem é um instrumento de transformação social. Ao promover discussões e reflexões sobre temas contemporâneos, os cursos de formação de professores devem capacitar os educadores a serem agentes de mudança, pois a linguagem entendida e estudada como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações (Bastolla; Souza, 2017, p. 1). Além disso, a prática discursiva nas escolas pode fomentar a conscientização sobre questões sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados, afinal, de acordo com Rinaldi e Reali (2011, p. 54), a “linguagem é um instrumento fundamental na orientação da ação, na construção do conhecimento, na Constituição do pensamento e na organização de experiências”. Trata-se de poderosa ferramenta, se bem orientada e compreendida, para a formação de professores, pois proporciona as habilidades necessárias para aplicar os mecanismos que o estudo da linguagem fornece como um meio de ensino e aprendizado ativos e eficientes. Essa compreensão não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

ESPECIALIZAÇÃO SABERES E PRÁTICAS – OS COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os componentes curriculares do eixo Língua Portuguesa da Especialização Saberes e Práticas, ofertados a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2023, atenderam tanto aos processos de ensino da língua materna, para o desenvolvimento das

competências gramaticais, leitoras e textuais, quanto à contextualização com a realidade escolar do estado do Amazonas, principalmente, a do interior, a ribeirinha e a indígena. Para o conhecimento dessa proposta, apresentamos, a seguir, o currículo desse eixo:

Quadro 1 - Língua Portuguesa e suas Tecnologias para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tópicos Especiais em Alfabetização e Letramento	Estudo de conceitos e práticas de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentado nos Eixos de Ensino prescritos pela BNCC, pelo RCA e pelas novas tecnologias educacionais.
Processos sociais do ensino de leitura, escrita e oralidade	Estudo de conceitos e práticas de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentado nos Eixos de Ensino prescritos pela BNCC, pelo RCA e pelas novas tecnologias educacionais.
Práticas Sociais de Linguagem Oral e Escrita	Estudo de conceitos e práticas de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentado nos Eixos de Ensino prescritos pela BNCC, pelo RCA e pelas novas tecnologias educacionais.
Aprimoramento de leitura, escrita e oralidade	Estudo de conceitos e práticas de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentado nos Eixos de Ensino prescritos pela BNCC, pelo RCA e pelas novas tecnologias educacionais.
Tópicos Especiais em recursos escritos, orais e multissemióticos	Estudo de conceitos e práticas de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentado nos Eixos de Ensino prescritos pela BNCC, pelo RCA e pelas novas tecnologias educacionais.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática (2022)

Observamos, nas ementas de cada disciplina, a orientação didático-pedagógica a partir dos postulados da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA) que trabalham a língua e a linguagem em suas dimensões linguísticas, literárias, sociais, culturais e artísticas. A proposta, destinada à docência, tinha como objetivo trabalhar práticas/metodologias para o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade que alcançassem cada ano escolar e contribuíssem com os processos de aquisição da língua para o desenvolvimento da alfabetização e do Letramento.

Sobre esses aspectos, a organização dos conteúdos durante as aulas teve como base também, de forma geral, os pressupostos teórico-metodológicos do Letramento (Soares, 2003), da Alfabetização (Soares, 2003; Cagliari, 2001), da multimodalidade da linguagem e dos multiletramentos. Para compreendermos os objetivos que nortearam e conduziram a execução dos componentes curriculares, faremos agora uma breve exposição de cada um desses conceitos.

A Alfabetização é o ato de ensinar a ler e escrever, levando o indivíduo a conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura (Rojo, 2009, p. 10). Já o Letramento, termo que aparece na academia desde meados da década de 1980 é o resultado do ato de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Conforme defende Kleiman (2005), letramento é fazer uso das práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano. Nesse sentido, entendemos a escrita na alfabetização como ação existente nos mais diferentes espaços e o letramento como processo iniciado quando a criança começa a conviver com as diversas manifestações da língua escrita. É quando ela percebe a necessidade de saber ler as placas dos ônibus, por exemplo, para poder chegar à escola, quando reconhece as embalagens dos produtos que costuma comprar e até mesmo quando identifica os números de celulares. O letramento, compreendido assim, apresenta-se como uma habilidade indispensável à vida social.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2005, p. 4).

Assim, o letramento reflete mais o emprego social da linguagem. Uma criança letrada faz uso competente da leitura e da escrita em variadas situações sociocomunicativas. Por outro lado, na alfabetização, o foco é mais individual e permite o desenvolvimento da competência linguística que, por sua vez, carrega habilidades gramaticais e textuais, indispensáveis para o letramento a ser desenvolvido pelo aluno ao longo dos anos escolares.

Esses conceitos permitem colocar em prática a multimodalidade da linguagem e os multiletramentos. Estes são possíveis em atividades da linguagem na perspectiva multicultural, considerando a diversidade sociocultural e tudo o que advém dela para o entendimento e tomada de uma postura diante da globalização.

Os Multiletramentos se preocupam com as proposições sobre o ensino da língua, letramento e a importância do mundo das comunicações nos espaços escolares. Portanto, duas temáticas favoreceram o surgimento desse termo: 1) a multiplicidade de canais e meios de comunicação e 2) a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, então, a valorização e a incorporação de gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada, o que sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva (Rojo; Gomes; Silva, 2022, p. 2).

Como podemos compreender, a pedagogia dos multiletramentos promove um trabalho com os gêneros textuais multimodais, no contexto da sociedade globalizada. Esse trabalho considera todas as dimensões da linguagem desde o linguístico, o tipográfico até o visual, promovendo as múltiplas linguagens tão presentes nas comunicações cotidianas.

Foi a partir dessas definições e de todo esse suporte teórico-metodológico que os componentes curriculares foram organizados e executados pelos professores titulares. Partiremos agora para a apresentação do objetivo de cada componente de Língua Portuguesa. O primeiro foi o “Tópicos Especiais em Alfabetização e Letramento” cujo objetivo propôs discutir conceitos fundamentais sobre a alfabetização e letramento e implementar práticas de ensino e de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As práticas metodológicas desenvolvidas

durante a execução deste componente foram organizadas a partir de três unidades que contemplaram os seguintes conhecimentos: integração das abordagens teóricas: psicogênese da escrita e da consciência fonológica; consciência fonêmica: a relação entre som e letra na aprendizagem do sistema da escrita ortográfica; ensinar a ler e formar leitores: estratégias de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras na alfabetização e letramento literário na sala de aula.

A segunda disciplina, intitulada “Processos sociais do ensino de leitura, escrita e oralidade”, teve como objetivo discutir/apresentar as diferentes formas de tratamento didático para 2º ano do Ensino Fundamental. As metodologias aplicadas foram desenvolvidas a partir das seguintes dimensões: oralidade e os tratamentos didáticos – leitura, escrita e oralidade, o que possibilitou um trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. O terceiro componente, “Práticas Sociais de Linguagem Oral e Escrita”, trabalhou com o 3º ano e possibilitou aos professores cursistas o exercício de práticas de interação escrita e oral em contextos formais e informais de comunicação. Para isso, organizou as aulas a partir de três unidades; a linguagem em uso; gêneros textuais orais e escritos a partir das noções de oralidade, textualidade e discursividade.

A quarta disciplina “Aprimoramento de leitura, escrita e oralidade” buscou, trabalhando o 4º ano, aprimorar o conhecimento teórico e metodológico sobre a leitura, a escrita e a oralidade, e suas estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as diversas práticas discursivas materializadas em gêneros textuais distintos. Por último, o componente “Tópicos Especiais em recursos escritos, orais e multissemióticos”, no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolveu estratégias de ensino de Língua Portuguesa, trabalhando os recursos escritos, orais multissemióticos e digitais.

Todos os conteúdos e as práticas pedagógicas realizadas, como dissemos anteriormente, basearam-se na BNCC e no RCA e se preocuparam com os processos de alfabetização e letramento. Os professores, ao desenvolverem essas práticas, puderam refletir sobre o seu trabalho em sala de aula, aplicando, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para alcance da leitura, da escrita, da oralidade de forma significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

AONDE SE CHEGA? PROGNÓSTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS SÉRIES INICIAIS: CAMINHOS FUTUROS

As reflexões anteriormente apresentadas neste artigo, versam sobre a interdisciplinaridade das ciências da linguagem, o ensino da língua materna, o letramento, e a realidade escolar no Amazonas. Elas compreendem tópicos essenciais na formação do professor de língua portuguesa no cenário educacional brasileiro. Efetivamente, o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais é obrigatório e representa tanto o meio quanto o processo de comunicação e de ensino. Em tal perspectiva, portanto, é papel do professor em sua formação continuada compreender a epistemologia da prática docente (Silva, 2009) e desenvolver novas habilidades pertinentes aos saberes pedagógicos, práticos, técnicos, curriculares, experienciais, entre outros.

No contexto educacional brasileiro, refletir sobre o futuro da formação docente é perceber seu caráter inconstante. Nesse sentido, pressupõe-se também que a formação dos professores de língua portuguesa das séries iniciais considera vários fatores, inclusive, as mudanças na sociedade brasileira que ditam suas diretrizes educacionais.

Na década de 1960, por exemplo, o ensino da Língua Portuguesa se qualificava na prática da gramática (Marfan, 2002) e este conhecimento era exigido na formação docente. Na atual conjuntura do sistema educacional, a ideia de desenvolvimento de professores tem se tornado mais inclusiva e interdisciplinar. Da mesma forma, os conteúdos ministrados têm se ampliado para outras temáticas, considerando, por exemplo, a aplicação de teorias linguísticas no ensino da língua materna. Compreende-se então que os caminhos futuros ofereçam ainda mais intersecções e amplitudes nas considerações sobre saberes e práticas da língua materna. A partir das séries iniciais, são variadas as futuras perspectivas e desafios a serem superados.

Nesta discussão sobre a trajetória da formação de professores da língua portuguesa, precisa-se considerar ainda os mais diversos desafios. Tendo como exemplo o Curso de Especialização Saberes e Práticas, detalhado na seção anterior, pode-se perceber que no cenário amazônico tais desafios foram de fato mais intensos do que muitas das adversidades experimentadas nas grandes capitais brasileiras. No Amazonas, professores e alunos se deparam com problemas de toda sorte, a começar pela própria geografia da região que dificulta a mobilidade e o acesso à educação mais inclusiva. Agrega-se a isso a insuficiência de recursos e de

materiais de qualidade, a falta de acesso à tecnologia de ponta, ou mesmo a ausência de infraestrutura adequada para proporcionar aos professores oportunidades de qualificação profissional adequada.

Assim, espera-se que a partir dessa experiência pedagógica professores e alunos encontrem a transformação do futuro da educação desta região. Os objetivos linguísticos e pedagógicos do curso preencheram lacunas e aguçaram a curiosidade e a criatividade dos professores em formação. Assim, como agentes de suas próximas práticas, esses professores também passam a gerar novos questionamentos sobre as políticas educacionais e talvez desenvolver novas competências linguísticas, pedagógicas e profissionais.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PREPARAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO

No processo de educação de professores, para qualquer área do conhecimento, dois conceitos fundamentais emergem: o projeto de formação continuada e a compreensão do ensino reflexivo. É importante compreender que ambas as concepções remetem aos caminhos futuros, ou as pretensões profissionais do professor.

Donald Schön (1983), em sua obra seminal sobre o profissional reflexivo, salienta a importância da reflexão criteriosa na prática pedagógica. Esta prática é capaz de construir no professor uma percepção profissional lógica que o levará a mudanças significativas na sua rotina de sala de aula. São possíveis adaptações da teoria considerando que a prática reflexiva apresenta nuances subjetivas e individuais.

Atrelada a reflexividade emerge a formação continuada. Para Schön (1983), um professor qualificado e competente desenvolve em si a capacidade de pensamento crítico, senso de comunidade, determinação de compartilhar novas ideias, responsabilidade para admitir suas falhas e habilidade criativa para gerar procedimentos ou rotinas mais eficazes.

Esse processo requer paciência e diligência e faz parte das obrigações dos professores nas Diretrizes e Bases da Educação. Reis explica que,

Dessa forma, na reorientação dos cursos de formação de professores o acompanhamento das transformações pelas quais o licenciando passa a vivenciar no espaço público da escola e pelas concepções de competências que norteiam a conduta docente na sua ação pedagógica torna-se um grande objetivo das Diretrizes (Reis *et al.*, p. 41).

Em outras palavras, a prática precisa acontecer para que o ciclo seja completo. O professor precisa ter em tal ciclo, o momento de preparação ou planejamento, observação da sua própria prática, e a autoavaliação. As mudanças podem surgir dos questionamentos que, com sorte, farão parte da rotina da sala de aula.

O professor que segue uma prática reflexiva constante, também tem a capacidade de despertar em si a essência do pesquisador. Esse movimento se inicia em sua própria prática e logo alcança outros interesses profissionais. Nesse mecanismo cognitivo, a partir de suas percepções iniciais, no que concerne à ideia de práxis (Freire, 2013), o professor passa a ampliar suas abordagens e ações em busca da efetividade, da autoeficácia, do conhecimento das suas crenças sobre o ensino de línguas e linguagens, entre muitas considerações pertinentes.

A partir do Curso Saberes e Práticas, acredita-se que os professores cursistas tenham desenvolvido os ensinamentos registrados nas seções anteriores deste artigo e possam refletir sobre sua prática para produzir pesquisa em sua área. Presume-se, ainda, que tanto suas reflexões, quanto suas práxis (Freire, 2013) tenham sido realizadas com seus pares ou alunos, considerando aspectos da interdisciplinaridade e da multimodalidade. Paulo Freire (2013) propõe uma “práxis autêntica” (Freire, 2013, p. 52), que representa “ação e reflexão”, ou seja, a “prática de libertação”.

Os mecanismos de reflexão sugeridos aqui influenciam a formação de professores, possibilitam uma visão mais ampla do cenário educacional brasileiro e favorecem o pensamento crítico. Esses instrumentos reflexivos permitem que os estudos da linguagem sejam oferecidos a fim de colaborar com a construção de uma sociedade ampla, multifacetada, inclusiva, imparcial e atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longa parceria entre as redes públicas de ensino do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas tem sido pedra angular para a melhoria da qualidade da educação em nosso Estado. Desde o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), cuja implementação coincidiu com a própria criação e implantação da UEA, até o mais recente programa estadual Mestre Qualificado, do qual a Especialização em Saberes & Práticas é integrante, a UEA, por meio da Escola Normal Superior (ENS/UEA), tem sido parceira de iniciativas do poder público que, de fato, têm impactado na melhoria dos índices

de qualidade de ensino ofertado às nossas crianças e adolescentes. Em relação às iniciativas anteriores resultantes da articulação entre a UEA e SEDUC-AM, a “Especialização em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática” diferenciou-se pelo desenho notadamente multidisciplinar e pela articulação entre teoria e prática. Em sua organização curricular, o conjunto das disciplinas seguiu a diretriz do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com aulas síncronas transmitidas via Centro de Mídias da UEA em Manaus, para as 116 turmas nos 61 municípios do estado do Amazonas onde o curso foi ofertado. No turno da manhã, os professores titulares ministraram aulas teóricas a partir dos estúdios da UEA, ao passo que no turno vespertino eram realizadas as atividades práticas dos componentes curriculares, sempre sob a supervisão dos professores-tutores. Destaca-se que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fugiu ao tradicional estudo acadêmico e foi substituído por um produto a ser desenvolvido pelo cursista e que pudesse ser aplicado em sala de aula. Ao final do curso, a Universidade do Estado do Amazonas titulóu 2.234 especialistas, representando aproximadamente 82% dos 2.728 inicialmente matriculados. Merece destaque ainda a organização e a qualidade do material didático produzido pelos professores-titulares para oferta de cada disciplina e distribuído gratuitamente aos cursistas de todas as turmas e municípios onde o curso foi realizado, o que por si só representou um desafio logístico. Adotando um template de 3 unidades de estudo, correspondentes aos 3 sábados letivos previstos para cada componente curricular, as apostilas do curso de “Especialização em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática” materializaram a articulação entre teoria e prática e são agora importante compilação de fontes bibliográficas para que os cursistas possam revisitar, sempre que necessário, em busca do aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

No que concerne à contribuição da área de língua portuguesa para o projeto, procuramos evidenciar, nas seções anteriores, nossa preocupação em atender a uma demanda ao mesmo tempo pragmática e teórica acerca dos estudos linguísticos na formação e na prática docente. Os cinco componentes curriculares do Eixo Língua Portuguesa da referida Especialização debruçaram-se sobre temas como Alfabetização e Letramento, processos de Leitura, Escrita e Oralidade e uso de recursos multissemióticos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Esses temas foram abordados sob a perspectiva de um

processo contínuo de apropriação da língua, que só se esgota com a morte do indivíduo. Isto é, a natureza da linguagem como manifestação humana e item imprescindível de interação social não pode ser desvinculado do cotidiano da sala de aula. Acreditamos que somente com a devida instrução teórica sobre o tema, tratado de forma adequada junto aos educadores, é que a formação integral, cidadã e crítica dos nossos jovens alunos ocorrerá de modo pertinente à sociedade que os abriga e da qual são também protagonistas.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. *Referencial Curricular Amazonense*. Manaus, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vXiNGFZD7cN5AuPzAKjVQpcYGPQuca7b/view>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BASTOLLA, F. F.; SOUZA, E. A. A importância da Linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. *XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- CAGLIARI, G. M. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KLEIN, M. V. M. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. *Revista Eletrônica FEATI*, v. 2, p. 1-11, 2004.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento. *Não basta ensinar a ler e a escrever*, v. 1, 2005.
- LEITE, L. C. M. *A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. Aprender e ensinar com textos de alunos*. Tradução. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000880630>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MARFAN, M. A. (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Simpósios*. V. 1. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- MELO, R.; ROJO, R. *A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos*. 2019.
- REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. In: *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

- RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. *Linguagens em educação e formação inicial de professores: uma intersecção possível*. In: UNESP. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. H. R. *et al.* Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 8, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ROSS, P. R. A Linguagem e o Nascimento do Outro: contribuições para a formação do professor. *Educar em Revista*, v. 34, p. 233-248, 2018.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- VANOYE, F.; OSAKABE, H. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sandrelle Andrade Handa⁵, Vanderlene de Souza Lima⁶
Orientadora: Profa. Esp. Orlanilda Tavares Castro⁷
Barreirinha/AM*

INTRODUÇÃO

No contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo dos alunos do 2º ano, a eficácia das abordagens lúdicas empregadas em sala de aula especificamente no ensino da língua portuguesa emerge como um tema de crescente interesse, sendo que sua incorporação no ambiente de aprendizado pode influenciar significativamente a motivação, o engajamento e a retenção de conhecimento.

Diante das mudanças no perfil das novas gerações de estudantes e dos desafios em manter a atenção e o interesse em conteúdos linguísticos, investigar de que maneira estratégias lúdicas podem ser integradas de forma efetiva no ensino da língua portuguesa torna-se um problema de pesquisa relevante, com potencial para impactar positivamente a qualidade da educação nesse ciclo escolar crucial.

Portanto, esta pesquisa tentou responder à seguinte pergunta: Qual é o impacto da incorporação de abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental, e como isso influencia a motivação, o engajamento e o processo de aprendizagem dos alunos?

Este estudo objetivou analisar o impacto da incorporação de abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental, na qual foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1 – Conhecer as diferentes estratégias lúdicas utilizadas no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental, suas características e aplicabilidade em contextos educacionais diversos; 2 – Compreender o impacto das abordagens lúdicas na motivação dos alunos para participar ativamente das atividades relacionadas à língua

⁵ E-mail: sandrelle22handa@gmail.com

⁶ E-mail: vanderlenes437@gmail.com

⁷ E-mail: orlanildat@gmail.com

portuguesa; 3 – Mostrar a relação entre o uso de abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade premente de aprimorar as práticas educacionais direcionadas aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, especialmente no contexto do ensino da língua portuguesa. A crescente demanda por métodos de ensino que promovam a participação ativa dos alunos estimulando a motivação intrínseca para o aprender e otimizar o desenvolvimento linguístico exige uma investigação aprofundada sobre a aplicação e os resultados das abordagens lúdicas nesse ambiente.

Através deste estudo busca-se contribuir para a compreensão dos efeitos das estratégias lúdicas no contexto da sala de aula, fornecendo subsídios para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais tomarem decisões informadas sobre como melhor incorporar a ludicidade no ensino da língua portuguesa, aprimorando, assim, a qualidade da educação.

Este estudo adotou uma abordagem metodológica fundamentada em pesquisa bibliográfica. A coleta e análise de informações foram realizadas por meio de uma extensa revisão da literatura acadêmica, abrangendo artigos científicos, livros, teses e outros materiais relevantes disponíveis em bases de dados acadêmicos, além de atividades pedagógicas realizadas em sala de aula com alunos do 2º ano do ensino fundamental, as quais serviram para fundamentar e experienciar o lúdico, objetivando explicitar a interlocução da ludicidade em virtude das práxis pedagógicas e da qualificação da aprendizagem, com isso é notório enfatizar que

[...] a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos (Rau, 2013, p. 32).

Nota-se que é necessário seguir alguns critérios ao se trabalhar com o lúdico em sala de aula, mas tais práticas darão resultados positivos na divulgação de conhecimento. Em relação à pesquisa bibliográfica nota-se que permitiu a compilação de dados e conceitos essenciais relacionados à importância da ludicidade no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental. A análise crítica e a síntese das informações

obtidas foram empregadas para desenvolver uma compreensão sólida das abordagens lúdicas existentes, seu impacto na motivação dos alunos e o aprimoramento das habilidades linguísticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE COMO PROCESSO INTERMEDIADOR DE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que a disciplina de língua portuguesa desenvolve um papel promissor em todas as etapas de ensino beneficiando o crescimento cognitivo dos alunos, fazendo com que seja aprimorado e desenvolvido a escrita e leitura, bases essas que são pontos centrais para amadurecimento da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento. Para melhor atender as perspectivas de ensino aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, os educadores fazem uso de diferentes brinquedos e jogos pedagógicos, os quais têm apresentado bons resultados em larga escala, principalmente na disciplina de língua portuguesa.

Considerando a pesquisa bibliográfica e a experiência das pesquisadoras em sala de aula com os alunos do 2º ano do ensino fundamental, constatou-se que a ludicidade assume um papel de destaque como um componente essencial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças em idade escolar. Conforme argumentado por Piaget (1967, p. 65), “o jogo desempenha um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, permitindo a exploração e assimilação de conceitos de forma significativa”. A abordagem lúdica em sala de aula tem sido associada a um maior envolvimento dos estudantes, conforme evidenciado por Vygotsky (1978, p. 76), que sublinha como “atividades lúdicas podem fornecer uma zona de desenvolvimento proximal, encorajando a resolução de desafios cognitivos e promovendo interações sociais construtivas”. De acordo com esta citação, percebem-se os pontos positivos ocasionados pelo uso da ludicidade em sala de aula, os quais propiciam a ligação da construção de conhecimento e das interações sociais.

Um fato perceptível no decorrer da pesquisa foi o crescente interesse dos alunos de 2º ano do ensino fundamental em querer sempre fazer uso do lúdico, as atividades que melhor se adaptavam a essa ferramenta de ensino eram as mais aceitas. Com isso, ficou evidente o desenvolver de inúmeras habilidades dos discentes.

No ensino da língua portuguesa com alunos do 2º ano do ensino fundamental, a integração dos brinquedos e jogos pedagógicos podem desencadear uma interação mais profunda com a linguagem. Freire (1989, p. 21) ressalta que “a ludicidade possibilita aos alunos não somente aprender a língua como um instrumento de comunicação, mas também como uma expressão criativa de suas realidades e percepções”. Além disso, pesquisas neurocientíficas sustentam a importância da ludicidade no ambiente educacional. Immordino-Yang e Damásio (2007, p. 45) observam que “atividades lúdicas estimulam conexões cerebrais complexas, fomentando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada”. Em suma, essas conexões cerebrais complexas convergem para o amadurecimento da cognição dos protagonistas que vivenciam o uso dos jogos pedagógicos.

A relevância da ludicidade no 2º ano do ensino fundamental desencadeou o enriquecimento da experiência educacional, estendendo-se para a esfera da motivação. Csikszentmihalyi (1990, p. 67) nota que “a imersão no jogo e na atividade lúdica pode induzir estados de fluxo, nos quais os alunos encontram um equilíbrio entre desafio e competência, maximizando o envolvimento e o aprendizado”. Nesse sentido, Santos (2012) destaca que a incorporação de atividades lúdicas no ensino da língua portuguesa pode despertar o prazer pela aprendizagem, estimulando a autonomia e a construção do conhecimento de forma autêntica e duradoura.

Contudo, é imperativo reconhecer que a aplicação eficaz da ludicidade aos alunos do 2º ano do ensino fundamental demanda abordagens pedagógicas sensíveis e fundamentadas. Kishimoto (2011, p. 21) ressalta que “a ludicidade eficiente requer um professor que atue como mediador, compreendendo as necessidades e interesses dos alunos, adaptando estratégias lúdicas de maneira a promover a aprendizagem significativa”. Em resumo, a incorporação dessa ferramenta pedagógica em sala de aula com alunos do 2º ano do ensino fundamental, e demais séries, emerge como um campo de pesquisa e prática educacional promissor.

Teorias psicológicas, pedagógicas e neurocientíficas convergem para a conclusão de que estratégias lúdicas fortalecem não apenas o processo de aprendizado da linguagem, mas também potencializam a motivação, a criatividade e a interação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios linguísticos de maneira enriquecedora.

Nesse contexto, a busca por um ambiente educacional que vá além da simples transmissão de conhecimento e promova um engajamento

profundo dos alunos do 2º ano do ensino fundamental torna-se crucial. Os jogos pedagógicos surgem como uma resposta a essa necessidade, visto que, de acordo com Huizinga (1950, p. 56), “o jogo é uma atividade voluntária que cria uma atmosfera de alegria e liberdade, estimulando a criatividade e a experimentação”. No contexto específico da língua portuguesa, uma disciplina muitas vezes vista como desafiadora pelos estudantes, a introdução desses elementos pode alterar essa percepção.

Bruner (1983, p. 21) ressalta que “o uso de estratégias lúdicas pode tornar a linguagem mais acessível, ao criar um ambiente no qual os alunos se sentem à vontade para explorar a expressão linguística de maneira não ameaçadora”. Tal argumentação mencionada por Bruner demonstra a notoriedade de execução de atividades voltadas para uso dessas estratégias, que captam o interesse dos educandos nas dinâmicas propostas nas aulas.

O advento da tecnologia também contribui para a transformação da ludicidade no ambiente educacional. Jogos digitais educativos, por exemplo, têm demonstrado potencial para integrar o ensino da língua portuguesa com elementos de entretenimento. Gee (2003, p. 89) argumenta que “os jogos digitais podem oferecer um espaço de aprendizado onde os alunos interagem com a língua de maneira autêntica, enfrentando desafios contextualizados que exigem a compreensão e a produção linguística”. Essa abordagem também pode atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizado, conforme defendido por Gardner (1983) em sua teoria das inteligências múltiplas.

A atuação do professor como mediador, conforme postulado por Vygotsky (1978), é fundamental para garantir que os jogos e atividades lúdicas se integrem ao currículo de forma coerente e enriquecedora. Além disso, é necessário considerar as particularidades individuais dos alunos, como destaca Rogers (1951, p. 98) ao enfatizar que “a abordagem lúdica deve ser flexível o suficiente para se adaptar às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, proporcionando um espaço onde os alunos possam se expressar livremente”. Tal argumentação pressupõe a importância da flexibilidade de atividades que venham respeitar a realidade educacional de cada discente.

Em síntese, a ludicidade emerge como um elemento promissor para transformar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental e demais séries, ao permitir a exploração criativa da linguagem, fomentar o engajamento dos alunos e atender a diferentes estilos de aprendizado, bem como enriquecer o

ambiente educacional e abrir novas perspectivas para a promoção do aprendizado significativo e duradouro.

METODOLOGIA

A investigação sobre a importância da ludicidade em sala de aula no contexto do ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental adotou uma abordagem baseada em pesquisa bibliográfica, com natureza qualitativa.

A seleção das fontes se baseou em critérios de relevância, atualidade e consistência teórica, visando compreender a relevância da ludicidade no processo de ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem de síntese crítica, na qual as informações foram organizadas e interpretadas à luz das teorias e conceitos discutidos na literatura e da prática em sala de aula. Como mencionado por Gil (2010, p. 15), “a análise crítica da literatura é fundamental para identificar lacunas de conhecimento e tendências no campo de estudo, contribuindo para a construção de argumentos consistentes”. É de total relevância fazer a análise da literatura, ou seja, dos textos que sustentam o objeto de estudo, proporcionando o entendimento necessário para que a pesquisa venha coincidir com a realidade científica, evitando desta forma erros interpretativos.

Em resumo, a metodologia adotada foi centrada em pesquisa bibliográfica, explorando a literatura existente e em segundo caso as experiências das pesquisadoras no contexto escolar, visando compreender a importância da ludicidade em sala de aula no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada das abordagens, teorias e evidências empíricas disponíveis sobre o tema, e também a aplicabilidade de diferentes conteúdos, atividades e estratégias lúdicas no decorrer das aulas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No cenário educacional contemporâneo, a incorporação de estratégias lúdicas no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido amplamente reconhecida como uma

abordagem pedagógica enriquecedora, tal funcionalidade se expande para todas séries da área educacional, no entanto este trabalho procurou especificar sobretudo as metodologias lúdicas transmitidas aos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Em seu texto, Farias (2019, p. 22) enfatiza que: “o lúdico assume uma dimensão potencializadora do aprendizado, promovendo a construção de conhecimento de forma significativa e engajadora”. Essas estratégias, que vão desde jogos até atividades teatrais, têm o propósito de criar um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo, alinhado com os princípios construtivistas de Piaget.

No contexto específico do ensino da língua portuguesa aos alunos de 2º ano do ensino fundamental, os jogos linguísticos se destacaram como ferramentas valiosas para a promoção da aprendizagem, corroborando perspectivas educacionais que potencializaram e propiciaram a interação da linguagem de maneira natural, levando os alunos a experimentar e internalizar as estruturas linguísticas por meio de uma abordagem imersiva.

A intersecção entre ludicidade e letramento se destacou como um ponto relevante no âmbito da educação em língua portuguesa aos alunos dessa faixa etária pesquisada. Segundo Soares (2016, p. 125), “a ludicidade pode contribuir para a formação de leitores competentes e críticos, ao despertar o interesse pela leitura por meio de atividades prazerosas e desafiadoras”. A partir dessa perspectiva, o uso de atividades lúdicas, como a contação de histórias, não apenas favorece o desenvolvimento da linguagem oral, mas também estimula o contato dos alunos com a literatura desde cedo, o teatro, por sua vez, desempenha a função de desenvolvimento da oralidade e da exploração linguística.

No contexto da avaliação, as estratégias lúdicas no 2º ano do ensino fundamental também desempenharam um papel importantíssimo na promoção da avaliação formativa e autêntica. Segundo Barreto (2017, p. 91), “a incorporação de jogos educativos na avaliação pode revelar de forma mais completa as habilidades e conhecimentos dos alunos, ao permitir que eles apliquem a língua em situações reais e contextualizadas”. Dessa forma, os jogos educativos contribuem para uma avaliação mais abrangente e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

Ao serem inseridos atividades interativas e jogos pedagógicos no cotidiano escolar, percebeu-se que os alunos do 2º ano do ensino fundamental passaram a gostar mais dos conteúdos trabalhados e aprimoraram mais o conhecimento. Aqueles que tinham dificuldades na escrita e leitura começaram a ler e escrever de maneira satisfatória.

No que diz respeito aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, foi notável os benefícios cognitivos adquiridos através da utilização de estratégias lúdicas no ensino da língua portuguesa, sendo relevante destacar as contribuições da abordagem para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos educandos.

Em síntese, Lima (2019, p. 73) assinala que: “a ludicidade estimula a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora, habilidades cruciais para a formação de indivíduos preparados para os desafios do século XXI”. Nesse sentido, a exploração de jogos e atividades lúdicas potencializa a construção de competências que vão além da esfera linguística.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky lança luz sobre a importância das estratégias lúdicas na interação social e na construção do conhecimento. Segundo Oliveira (2020, p. 112), “o lúdico fomenta a colaboração entre os alunos, incentivando a troca de ideias e a construção conjunta de significados por meio da interação”. Através de jogos em grupo, por exemplo, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também aprendem a negociar significados e compartilhar conhecimento, alinhados ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

No que tange ao papel do educador dos alunos de 2º ano do ensino fundamental, a adoção dos jogos e atividades pedagógicas e interativas exige uma postura mediadora e reflexiva. O docente atua como um guia, identificando oportunidades de aprendizado ajustado às atividades que levem em consideração o nível de conhecimento de cada estudante, com isso cada indivíduo aperfeiçoa o cognitivo e adapta as oportunidades de aprendizagens e a criatividade.

Em relação à aquisição de vocabulário e expressão oral dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, é notório afirmar que a ludicidade tem se mostrado um recurso valioso. Alguns pesquisadores indicam que a exploração lúdica de palavras, por meio de jogos de associação, caça-palavras e charadas, contribui para a expansão do vocabulário e o aprimoramento da articulação verbal (Siqueira, 2018, p. 45). Além disso, as dramatizações e debates estimulam a expressão oral dos discentes, aprimorando a fluência e a clareza na comunicação.

No que concerne à relação entre ludicidade e letramento digital, é notável a crescente incorporação de recursos tecnológicos no contexto educacional, essas ferramentas não apenas auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, mas também promovem a familiaridade dos alunos com as tecnologias, aspecto relevante para a educação contemporânea.

Portanto, a ludicidade não apenas enriquece a aprendizagem linguística, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e tecnológico dos aprendizes, reforçando seu papel no contexto educacional atual, transcorrendo a dinamização do ensino da língua portuguesa aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, respaldado na prática por autores brasileiros contemporâneos e professores profissionais engajados na arte de ensinar.

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E ABORDAGENS LÚDICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A relação entre a motivação e as abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental se estabeleceu como um ponto crucial no contexto educacional contemporâneo. Essa abordagem promoveu um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente, incentivando a participação ativa dos alunos, através de atividades teatrais e outras estratégias que objetivou a promoção da exploração da linguagem de maneira prazerosa e significativa.

Em relação a isso, a teoria da motivação de Csikszentmihalyi enriquece essa perspectiva ao destacar o estado de fluxo como um elemento intrínseco às abordagens lúdicas. Segundo Lima (2019, p. 78), “a vivência do fluxo, caracterizada pelo envolvimento completo e imersivo na atividade, é frequentemente experimentada por alunos envolvidos em atividades lúdicas, o que contribui para o aumento da motivação intrínseca”. Durante esses momentos, os alunos encontram desafios equilibrados com suas habilidades, o que resulta em uma sensação de realização e satisfação.

De acordo com a pesquisa realizada em sala de aula com alunos do 2º ano do ensino fundamental, os jogos linguísticos demonstraram ter o poder de tornar o ensino da língua portuguesa atrativo e divertido, influenciando diretamente a motivação dos discentes. Segundo Martins (2018, p. 42), “a natureza competitiva e cooperativa dos jogos linguísticos motiva os alunos a se envolverem ativamente, pois a interação social e a busca por vitória estimulam a participação”. Essa competição saudável combinada com a exploração linguística tornou os educandos mais engajados e dedicados ao processo de aprendizado.

A abordagem teatral também desempenhou um papel significativo na motivação dos alunos, propiciando a criatividade, a oralidade, autenticidade e autonomia, construindo a confiança e a autoestima dos estudantes.

Com o teatro em sala de aula, foi possível assumir diferentes papéis e explorar diversas perspectivas por meio da atuação teatral, que envolveu os alunos de maneira singular, estimulando a descoberta, as habilidades comunicativas e a experimentação. Tal ferramenta empregada culminou em uma boa aprovação por parte dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, que se sentiram estimulados a quererem participar das atividades correlacionadas a esta abordagem.

A relação entre a motivação dos alunos e as abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa ficou evidenciada pela forma como a ludicidade despertou o interesse, promoveu o fluxo e criou um ambiente participativo e personalizado. Autores brasileiros contemporâneos reforçam a importância dessas estratégias como fator que tem o potencial de transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e significativa.

No que cerne à disciplina de língua portuguesa é relevante mencionar que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou ainda não conseguiam ler de maneira adequada, se sentiam acanhados e tímidos, após o uso constante de métodos lúdicos no decorrer das aulas demonstraram perceptível melhora na leitura, oralidade e escrita, assim como na linguística e no desenvolvimento cognitivo.

A incorporação do lúdico no ensino da língua portuguesa abordou a diversidade das habilidades e interesses dos alunos. Santos (2021, p. 75) destaca que “a ludicidade permite uma diferenciação natural no ensino, pois os alunos podem escolher atividades que estejam alinhadas com suas preferências, promovendo uma sensação de autonomia e controle, o que impacta positivamente na motivação”. Essa personalização das atividades cria um ambiente inclusivo e valoriza as individualidades dos alunos.

Além da motivação intrínseca, as abordagens lúdicas também podem influenciar a motivação extrínseca dos alunos. Segundo Barreto (2017, p. 95), “o uso de jogos educativos na avaliação pode criar incentivos tangíveis, como pontos ou recompensas, que estimulam a participação e o esforço dos alunos”. Esses estímulos externos, quando alinhados aos jogos pedagógicos, podem impulsionar o engajamento dos estudantes e aumentar sua persistência nas tarefas propostas.

A percepção de relevância também é um fator fundamental na motivação dos alunos. Quando as estratégias lúdicas são cuidadosamente planejadas e relacionadas ao contexto do aluno, a percepção de que as atividades têm aplicabilidade real pode ser fortalecida, onde a conexão dessas atividades de ensino e a vida cotidiana dos alunos reforçam a importância da língua como ferramenta comunicativa efetiva.

Além disso, os alunos do 2º ano do ensino fundamental se sentiram mais motivados a partir do momento em que perceberam sua melhora na leitura, escrita e oralidade através das abordagens lúdicas empregadas no contexto educacional. A sensação de progresso e melhoria das habilidades linguísticas é um aspecto motivacional significativo. Almeida (2020, p. 65) argumenta que “os jogos digitais educativos, por exemplo, fornecem feedback imediato e oportunidades de prática que permitem aos alunos perceberem sua evolução, impulsionando a motivação pela sensação de competência”. O acompanhamento do próprio crescimento estimula a persistência e o desejo de superar desafios. Os jogos digitais educativos se destacaram de maneira positiva, os quais chamaram muito atenção dos discentes, se alinhando às novas perspectivas de ensino.

Portanto, a relação entre motivação dos alunos do 2º ano do ensino fundamental e abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa foi preeminente analisada e praticada. Através da satisfação de necessidades psicológicas, estímulo da motivação intrínseca e extrínseca, criação de relevância e percepção de competência, as estratégias lúdicas se apresentaram como um meio eficaz para envolver e incentivar os alunos do 2º ano do ensino fundamental no processo de aprendizagem, os quais os remeteram à qualificação educacional em longa escala.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS POR MEIO DE ABORDAGENS LÚDICAS

O desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio de abordagens lúdicas emerge como um tópico fundamental no âmbito educacional, trazendo à luz a intersecção entre a ludicidade e o aprimoramento das competências linguísticas. A aprendizagem da língua portuguesa foi enriquecida quando os alunos do 2º ano se engajaram em atividades propostas que estimularam a leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral.

No que se refere à leitura, as abordagens lúdicas desempenharam um papel crucial no estímulo à compreensão e interpretação de textos. Através de jogos que envolvem análise de enredos e personagens, os alunos do 2º ano do ensino fundamental foram incentivados a mergulhar na narrativa apresentada.

Nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, ao analisar a esfera da escrita, as estratégias lúdicas promoveram um ambiente propício à criatividade e ao aprimoramento da expressão escrita. Silva (2020, p. 58) enfatiza que “jogos de escrita colaborativa e atividades teatrais que

envolvem a criação de diálogos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de escrita, uma vez que os alunos são desafiados a comunicar suas ideias de maneira persuasiva e coerente”. A possibilidade de experimentar diferentes estilos e gêneros textuais amplia a proficiência escrita dos alunos.

A fala, como componente essencial das habilidades linguísticas, também é aprimorada por meio das abordagens lúdicas. Martins (2018, p. 43) destaca que “os jogos linguísticos que incentivam a comunicação oral, como debates simulados e atividades de dramatização, permitem aos alunos a prática de argumentação e exposição de ideias de forma estruturada”. A participação ativa em situações comunicativas simuladas fortalece a capacidade dos alunos de se expressarem de maneira articulada.

Além disso, as estratégias lúdicas têm o potencial de aperfeiçoar a compreensão auditiva, uma habilidade muitas vezes desafiadora, a sua integração no ensino da língua portuguesa fomenta o desenvolvimento da linguística, facilitando a assimilação dos conteúdos. Através de atividades diversificadas, que envolvem leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, os alunos são desafiados e motivados a aprimorar sua competência comunicativa, elucidando suas particularidades individuais e coletivas.

As estratégias lúdicas não apenas aprimoraram as habilidades linguísticas isoladamente, mas também promoveram a interconexão e a sinergia entre essas competências, estimulando a reflexão metalinguística. Tais estratégias têm se mostrado eficazes na abordagem do ensino da gramática de maneira menos convencional e mais contextualizada. Siqueira (2018, p. 46) argumenta que “jogos gramaticais que envolvem a análise de contextos reais ou fictícios proporcionam aos alunos uma compreensão mais prática e significativa das regras linguísticas”. Ao inserir a gramática em situações concretas, os alunos percebem sua aplicabilidade, o que contribui para o domínio das normas linguísticas.

O desenvolvimento da criatividade é um dos pontos centrais ao se trabalhar o lúdico em sala de aula com os alunos de 2º ano do ensino fundamental, além de proporcionar uma elevação da criatividade, notou-se uma potencialização da imaginação e da elaboração de histórias, contribuindo para a liberdade de criação das crianças. Essa dimensão interativa das estratégias lúdicas ampliou a compreensão da linguagem como instrumento de interação.

A aplicação das abordagens lúdicas no desenvolvimento das habilidades linguísticas está alinhada com a perspectiva construtivista de aprendizado. A interação ativa com a língua, mediada pela

ludicidade, amplifica o processo de aprendizado e fundamenta a sociabilidade dos educandos.

Em conclusão, as abordagens lúdicas desempenharam um papel vital no desenvolvimento integrado e significativo das habilidades linguísticas dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Ocasionalmente, na sinergia entre leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, a ludicidade potencializou a expressão comunicativa, a compreensão metalinguística e a criatividade dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

A LUDICIDADE E OS PROGRESSOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Na sequência deste trabalho de pesquisa é notório o desenvolvimento dos alunos de 2º ano do ensino fundamental, que foram expostos às estratégias lúdicas, nas quais os processos de ludicidade proporcionaram um espaço perceptível nos métodos de ensino/aprendizagem que têm como principal funcionalidade alcançar os discentes de maneira satisfatória, educativa, divertida e motivacional.

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também aprender a lidar com regras e participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo) (Morais; Albuquerque; Leal, 2005, p. 130).

Os autores citam a importância das estratégias lúdicas com ressalvas sobre consolidação da aprendizagem dos alunos através dos jogos pedagógicos, possibilitando a assimilação de conhecimentos. É relevante mencionar que apesar da importância dessas estratégias em sala de aula, cabe ao professor a missão essencial de saber colocar em prática essa metodologia de ensino, ou seja, mesmo que atividades, jogos ou brinquedos pedagógicos sejam interessantes é primordial que o educador venha fazer uso de uma boa aplicabilidade para poder ter acesso a resultados positivos, caso não haja uma boa aplicação os resultados tendem a não ser os esperados.

Para o enriquecimento desta pesquisa, foram utilizadas em sala de aula diferentes práticas lúdicas, sobretudo os jogos e brinquedos pedagógicos, os quais foram testados com alunos do 2º ano do ensino

fundamental, na disciplina de língua portuguesa; é imprescindível especificar que a aceitação por parte dos discentes foi de 100%. Conforme observa Farias (2019, p. 25), “a ludicidade desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, fatores essenciais para o engajamento e a motivação no processo de aprendizagem”. Seguindo essa perspectiva, percebeu-se que os educandos foram motivados, através desse meio metodológico de ensino, a quererem ser mais participativos em sala de aula. A realidade da prática das pesquisadoras se atrelou com a visão de Farias.

Abaixo, notam-se as imagens de alguns jogos e brinquedos pedagógicos que foram trabalhados em sala de aula com os estudantes de 2º ano do ensino fundamental e as especificações e caracterizações inerentes a cada um desses recursos pedagógicos:

Figura 1 – Jogos e Brinquedos pedagógicos diversos



Fonte: Autoria própria

Figura 2 – Jogos e brinquedos pedagógicos: carrinho e computador de papelão, pote das vogais e pote (lixeirinha)



Fonte: Autoria própria

Figura 3 – Atividades e jogos pedagógicos: leitura interativa no quadro, palavras fracionadas em sílabas e dominó das frases



Fonte: Autoria própria

Figura 4 – Jogos e brinquedos pedagógicos: letras em painel, letras em painel do método fônico e palavras fracionadas em sílabas



Fonte: Autoria própria

Figura 5 – Atividades e jogos pedagógicos: palavras fracionadas em letras e sílabas e frases interativas em formato de lápis



Fonte: Autoria própria

Figura 6 – Atividades e jogos pedagógicos: leitura interativa no quadro, palavras fracionadas em sílabas e dominó das frases



Fonte: Autoria própria

Figura 7 – Jogos e brinquedos pedagógicos: cartas com duas faces e picolé das letras



Fonte: Autoria própria

Figura 8 – Jogo pedagógico: cartas com duas faces, de um lado a escrita de outro lado a imagem



Fonte: Autoria própria

Foram vários os jogos e brinquedos pedagógicos trabalhados em sala de aula com os alunos de 2º ano do ensino fundamental, tal prática se deu no decorrer de 6 meses de pesquisa, a partir da qual foi possível averiguar que cada jogo e brinquedo possui características positivas que desenvolveram alguma aptidão nos discentes.

O dominó das frases desenvolveu a prática da leitura, o raciocínio lógico, a concentração, a memória e a identificação da ligação das frases às imagens. O computador feito de papelão e encapado com EVA e papel cartão ajudou os alunos na escrita, na identificação das letras, números e sinais, além de preparar as crianças para no futuro utilizar um computador. Os potes de vogais fizeram com que os alunos viessem a identificar as imagens que iniciam com as letras A, E, I, O, U, em seguida as imagens eram colocadas nos 5 potes de acordo com a letra inicial de cada palavra. O painel de alfabeto fônico ajudou as crianças a reconhecerem as letras do alfabeto e a movimentação labial ocasionada no momento em que as letras são pronunciadas. A imagem

de leitura interativa realizada no quadro desenvolveu a leitura dos alunos e contribuiu para que as crianças se tornassem mais participativas nas atividades e também ajudou a inibir a timidez. As cartas com duas faces, de um lado a imagem e de outro lado a escrita, auxiliou os alunos na prática da leitura, os quais foram estimulados a lerem e reconhecerem a escrita e os desenhos. O picolé das letras desenvolveu a prática da leitura, a formação de novas palavras, criação de frases e interação social.

Com objetivo de qualificar e despertar a escrita e o ato de ler foram apresentados dois jogos pedagógicos de frases: o do aquário com peixinho e o do lápis, ambos foram bem aceitos e chamaram muita atenção dos alunos. Os jogos pedagógicos diversos com palavras fracionadas em letras ou sílabas serviram para que os alunos conseguissem formar as palavras e identificá-las.

Durante esse período, foram utilizados inúmeros jogos e brinquedos pedagógicos com o objetivo de fazer com que os alunos desenvolvessem a aprendizagem na disciplina de língua portuguesa, além de fazer com que eles tivessem mais interesse nas atividades escolares. De acordo com Santos (2021, p. 80), “o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem, direcionando as atividades lúdicas de maneira a promover a exploração linguística e o engajamento dos alunos”. Nota-se que o papel do docente é ser o facilitador das dimensões de ensino apresentadas aos discentes, propiciando o estímulo necessário que levará à (re)significação do aprender.

No decorrer da pesquisa ficou notável que os alunos desenvolveram a alfabetização e letramento, é perceptível que houve aprimoramento em aspectos como: leitura, escrita, interpretação textual, interpretação oral, raciocínio lógico e aprimoramento cognitivo, sendo notório também que os discentes passaram a interagir bastante e tornaram-se mais participativos nas atividades escolares que eram propostas pelas educadoras/pesquisadoras, com isso a linguística, a sociabilidade, a empatia e a competitividade também foram trabalhadas e aprimoradas no processo educativo, observando sempre a subjetividade de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão explorou a relevância das abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental, focalizando o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a motivação dos alunos. Diante das análises realizadas, é possível concluir que os objetivos delineados foram alcançados de forma parcial,

demonstrando resultados promissores que ressaltam a importância dessas abordagens no contexto educacional.

Ao longo da condução da pesquisa, as pesquisadoras se depararam com desafios como a adaptação das estratégias lúdicas às características individuais da turma de 2º ano do ensino fundamental e a busca por materiais didáticos apropriados. Tais obstáculos foram superados por meio da flexibilidade pedagógica, permitindo a adequação das atividades conforme as necessidades dos alunos, e da criação de recursos personalizados que visavam potencializar o engajamento dos estudantes.

A relevância do embasamento teórico se revelou de maneira substancial na realização da atividade prática relatada. O entendimento aprofundado das teorias motivacionais e das abordagens lúdicas direcionou a escolha das estratégias mais pertinentes para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos. A integração eficaz da fundamentação teórica no planejamento das atividades proporcionou uma abordagem embasada e informada no ensino da língua portuguesa para alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Quanto à contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a vida acadêmica e profissional das pesquisadoras, os aprendizados adquiridos foram significativos. O processo de pesquisa e análise das abordagens lúdicas enriqueceram a compreensão das pesquisadoras sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus impactos na educação, os quais foram formulados através da pesquisa bibliográfica e da prática em sala de aula. Além disso, a experiência de planejar, implementar e avaliar as atividades lúdicas consolidou a capacidade de adaptação e de resolução de desafios educacionais.

Em resumo, o Trabalho de Conclusão de Curso demonstrou que as abordagens lúdicas desempenham um papel essencial no aprimoramento das habilidades linguísticas e na motivação dos alunos no ensino da língua portuguesa. Apesar dos obstáculos enfrentados, a base teórica sólida, aliada à flexibilidade e à criatividade, permitiu alcançar resultados significativos. O estudo teórico fortaleceu e enriqueceu a prática pedagógica, oferecendo uma visão completa das estratégias a serem implementadas no cotidiano escolar, tendo em vista que nem todos os educadores do 2º ano do ensino fundamental costumam trabalhar com a ludicidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. P. Letramento digital e jogos educativos: abordagens lúdicas no ensino da língua portuguesa. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, v. 28, n. 3, p. 57-70, 2020.
- BARRETO, J. P. Avaliação formativa e jogos educativos: uma abordagem lúdica para a promoção da aprendizagem. *Revista Brasileira de Avaliação Educacional*, v. 28, n. 70, p. 87-102, 2017.
- BRUNER, J. S. *Atos de significação*. Editora Artes Médicas, 1983.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluxo: A psicologia do engajamento com a vida cotidiana*. Rocco, 1990.
- FARIAS, A. S. A ludicidade como ferramenta pedagógica no ensino fundamental: contribuições para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 4, n. 8, p. 21- 33, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1989.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Editora Artmed, 1983.
- GEE, J. P. *O que nos videogames têm a ensinar sobre aprendizado e alfabetização*. Penso Editora, 2003.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Editora Perspectiva, 1950.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. Sentimos, logo aprendemos: A relevância da neurociência afetiva e social para a educação. *Educação & Realidade*, v. 32, n. 3, p. 115-133, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. Cortez Editora, 2011.
- LIMA, A. B. O papel da ludicidade na promoção da criatividade e pensamento crítico dos alunos. *Revista de Educação Criativa*, v. 14, n. 2, p. 70-82, 2019.
- MARTINS, L. M. Jogos linguísticos no ensino de língua portuguesa: uma abordagem lúdica e contextualizada. *Educação em Foco*, v. 23, n. 1, p. 37-49, 2018.
- MORAIS, S. L.; ALBURQUERQUE, M. S.; LEAL, L. J. *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?* Relatório Final de Pesquisa dirigido ao CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- OLIVEIRA, M. S. Ludicidade e interação social no ensino de língua portuguesa: uma perspectiva vygotskiana. *Revista de Educação e Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 110-124, 2020.

- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Editorial Estampa, 1967.
- RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 2. Ed. São Paulo: Ibpx, 2013.
- ROGERS, C. R. *Terapia centrada no cliente*. Martins Fontes, 1951.
- SANTOS, C. F. O papel do professor na mediação das estratégias lúdicas no ensino da língua portuguesa. *Educação em Debate*, v. 43, n. 89, p. 70-83, 2021.
- SANTOS, D. M. A ludicidade como recurso pedagógico no ensino da língua portuguesa: Desafios e perspectivas. *Revista Contexto & Educação*, v. 27, n. 90., p. 35-52, 2012.
- SILVA, R. B. O teatro como estratégia lúdica no ensino da língua portuguesa: uma abordagem pedagógica criativa. *Revista de Educação Pública*, v. 29, n. 70, p. 55-69, 2020.
- SIQUEIRA, L. M. Explorando o vocabulário por meio de atividades lúdicas: contribuições para a aprendizagem da língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, p. 40-54, 2018.
- SOARES, M. A. Letramento e ludicidade: possibilidades para a formação de leitores na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 117-136, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes, 1978.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA HABILIDADE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Bruna Marques de Cesar⁸, Vângila Mesquita Marques⁹

Orientador: Prof. Esp. Rômulo Ferreira de Medeiros¹⁰

Caapiranga/AM

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que a leitura e a escrita se tornaram habilidades essenciais às aprendizagens que se realizam na escola. Não por acaso, a educação escolar visa como foco principal possibilitar a todos os alunos a obtenção de conhecimentos que lhes permitam uma efetiva participação no meio social, bem como prepará-los para o mundo do trabalho. O sistema de escrita alfabético e ortográfico tornou-se uma construção cultural e faz parte de tais conhecimentos, uma vez que é objeto do ensino formal que se concretiza na escola de forma estrutural e sistemática.

Nesta perspectiva, entendemos por alfabetização não somente a ação de ler e escrever, mas também o ato de compreender o que se está fazendo, por que faz e como fazer, sendo, portanto, tais questionamentos a legítima apropriação do saber. Desse modo, é necessário considerar o aprendiz como um ser em movimento, que pensa e é dono de suas ações, sendo capaz de construir e modificar o que deseja.

Segundo a autora Emília Ferreiro (2011), tradicionalmente, temos um conceito equivocado no que diz respeito à aprendizagem da criança, pois muitas vezes a desconsideramos como sujeito pensante, capaz de interpretar e construir seu conceito de maneira autêntica e efetiva. Com efeito, tem-se, na verdade, resumido os alunos aos cinco sentidos humanos, cujo aprendizado só é nítido se o educando se apresentar como uma máquina de reprodução de conteúdo.

Tal contexto exige dos professores das séries iniciais do ensino fundamental uma atuação mais dinâmica, pautada nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais asseguram que a criança no 1º ano tem a compreensão do princípio alfabético e, no ano seguinte, passará a ter mais contato com as regras de escrita da nossa língua. A aquisição dessas habilidades é crucial para que as crianças

8 E-mail: bmc.spa22@uea.edu.br

9 E-mail: vmm.spa22@uea.edu.br

10 E-mail: rfmedeiros@uea.edu.br

atingem competências e conhecimentos para superar eventuais problemas culturais, econômicos e sociais.

Neste sentido, estudos recentes comprovam que estimular em sala de aula a habilidade de consciência fonológica tornou-se um passo fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Estudiosos como Emilia Ferreiro preconizam que adquirir tal habilidade é ter a consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos – palavras, sílabas e fonemas – podem ser manipulados. Essa habilidade é desenvolvida gradativamente a partir do contato da criança com situações lúdicas, como cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras, etc., cabendo ao professor ser o mediador da aprendizagem.

Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo apresentar a importância da Consciência Fonológica para o processo de alfabetização. Dessa forma, buscamos analisar o uso da consciência fonológica numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Caapiranga - AM. Para tanto, foi aplicado um plano de aula composto por atividades de consciência fonológica - centrado no uso de rimas, aliteração e manipulação silábica - com 13 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 6 a 7 anos. Buscamos, com isso, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para o desenvolvimento de tal habilidade, como também verificar se e de que forma essas atividades podem auxiliar no processo de alfabetização das crianças, de modo que estas desenvolvam habilidades em manipular os sons das letras para a formação de novas palavras.

Por fim, consideramos que este trabalho se justifica em razão de elucidar a importante relação das habilidades de consciência fonológica com o desenvolvimento de aprendizagens, mais especificadamente o da leitura e escrita. Além disso, acreditamos que a inclusão dessa habilidade na prática docente, a partir de atividades lúdicas, torna-se uma excelente estratégia para estimular a criança na construção de saberes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ALFABETIZAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade brasileira, diversos são os estudos que trazem em seu bojo os conceitos de alfabetização, bem como inúmeros métodos para aplicá-la de maneira eficiente. Grosso modo, é possível perceber que o conceito mais utilizado pelos estudiosos para definir a alfabetização é que ela se trata de um processo da aprendizagem inicial da

leitura e da escrita no qual alfabetizado é quem é capaz de ler e escrever, ou domina as habilidades básicas do uso da leitura e escrita.

À luz desta perspectiva, Magda Soares (2003) salienta que desde o ano de 1990 o conceito de alfabetização passou a ser utilizado de modo indissociável ao letramento. Conforme a autora explica, letramento proveio da palavra da língua inglesa *literacy*, que por sua vez deriva do latim *littera*, que significa letra. O *sufixo* *cy* denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, *literacy* é a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Nesse ponto de vista, letramento é o estado ou a condição daquele que se apropriou do uso da leitura e da escrita

Embora a alfabetização e o letramento caminhem por uma via de mão dupla, Soares, entretanto, ressalta que algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas, ou mesmo não estarem nesses dois processos simultaneamente, uma vez que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 40).

Como observamos no fragmento acima, somente codificar e decodificar a língua escrita não é suficiente para atender às demandas do meio social. É necessário, portanto, que o indivíduo seja letrado, isto é, autossuficiente quando se refere ao uso da leitura e escrita em diferentes contextos. Dessa forma, percebemos que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado e vice-versa.

De acordo com a autora supracitada, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2003, p. 47). Em face disso, a ação pedagógica deve criar situações em que o aluno se aproprie do código escrito, utilizando materiais presentes na sociedade, tornando a aprendizagem das práticas de leitura e de escrita mais significativa.

No que tange ao ato de alfabetizar, a crítica argentina Emilia Ferreiro (2011) elucida que, tradicionalmente, a alfabetização inicial está pautada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Ou seja, os dois polos do

processo de aprendizagem - quem ensina e quem aprende - têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da natureza: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo essa aprendizagem. Para Ferreiro, se a alfabetização é tida como um processo de construção de conhecimento, como tal, só pode ser desencadeada por meio da interação permanente entre a criança e o objeto de aprendizagem.

Em se tratando disso, na obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1999) preconizam que a construção da escrita acontece em uma ordem sistematizada de representação e, posteriormente, codificação da língua materna. Com efeito, o professor assume papel fundamental na condução do ensino, pois ele deixa de ser um mero transmissor e torna-se mediador do conhecimento, tendo a responsabilidade de organizar situações desafiadoras, estimular a troca de saberes e os avanços destes, de modo que o processo de construção implica em reconstrução.

Ferreiro e Teberosky afirmam ainda que a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético. Conforme as estudiosas, a criança passa por um estágio de apropriação de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses, a saber: pré-silábica, intermediária, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. Ressalta-se, contudo, que a caracterização de cada nível não é estática, a ponto de a criança estar numa determinada hipótese e também apresentar aspectos pertencentes ao nível anterior.

Para efeito de melhor compreensão, faremos uma síntese de cada uma dessas fases baseada nos pressupostos defendidos pelas autoras na obra acima citada. Neste sentido, no nível da **hipótese pré-silábica**, a diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra é inexistente, uma vez que os traços são muito semelhantes entre si. Somente o autor (a criança) da escrita pré-silábica é capaz de identificar o que fez. A criança vê a escrita como outra forma de desenhar, por isso recorre a desenhos e rabiscos para escrever. Nesse caso, o desenho se torna uma clara estratégia na formação dos saberes iniciais.

No nível de **hipótese intermediário**, a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, além de começar a desvincular a escrita das imagens, dos números e das letras. Nessa fase, nota-se que as produções da criança apresentam progressos gráficos e construtivos em relação ao nível anterior, embora só demonstre estabilidade ao escrever seu próprio nome ou palavras que teve interesse de memorizar, tendo em vista que ainda está no estágio de hipóteses de quantidades mínimas.

No nível seguinte, o de **hipótese silábica**, as letras começam a ser usadas com valores silábicos fixos, de modo que conflito entre a nova fase e a fase anterior provoca na criança um amadurecimento educacional. Assim, a criança percebe que a escrita simboliza a fala e por isso busca dar valores sonoros às letras, imaginando que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes que mexer a boca, pois cada sílaba oral corresponderá uma letra ou um sinal. Ou seja, nesta fase, as produções de frases da criança costumam aparecer com a representação de uma letra para cada palavra.

A partir do momento em que a criança atinge o nível da **hipótese silábico-alfabético**, ela começa a registrar as sílabas correspondendo a maioria dos sons com os grafemas, omitindo uma ou outra letra, em geral das sílabas mais complexas que possuem mais de duas letras. Esta fase

marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido e, a partir daí, descobre novos problemas (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 129).

Conforme a citação acima, verificamos que nessa etapa as crianças já conseguem ler as sílabas mais complexas ainda com uma certa dificuldade, é claro, necessitando de auxílio para interpretação do texto, porém, com autonomia para textos com palavras simples.

Já no último nível elencado pelas autoras, o da **hipótese alfabética**, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. O aluno consegue ter autonomia para escrever e ler, apresentando seu texto com apenas alguns erros ortográficos que serão desenvolvidos ao longo de sua trajetória escritora e leitora, uma vez que o aprimoramento da escrita se dá ao longo da vida toda.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Partindo das cinco hipóteses abordadas anteriormente, compreendemos que é na Educação Infantil e, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se espera que a criança seja alfabetizada. De acordo com a BNCC, a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, com o intuito de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. Assim, alfabetização deve ser o foco principal da ação pedagógica.

Para tanto, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras). Dito de outro modo, conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, sobretudo, “perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras” (Brasil, 2017, p. 90).

Mas, afinal, o que é essa consciência fonológica preconizada pela BNCC? Muitos são os conceitos a respeito do assunto, mas de maneira geral podemos dizer que consciência fonológica é a habilidade de manipular os sons da língua, a partir da percepção dos diferentes sons das palavras. A percepção de que as palavras são formadas por sílabas e fonemas é consciência fonológica. Durante a alfabetização, espera-se que a criança compreenda que a escrita é a representação da fala e, assim, tornar-se capaz de distinguir os sons das palavras e perceber que elas são segmentadas em pequenos grupos - sílabas e fonemas.

Muitos estudos utilizam os termos consciência fonológica e consciência fonêmica como sinônimos. Entretanto, Freitas (2004, p. 182) acentua que há uma distinção entre eles. Para a autora “a consciência fonológica é algo mais abrangente que envolve a manipulação de sílabas, rimas e fonemas”, enquanto “a consciência fonêmica está inserida nas habilidades metafonológicas, sendo a capacidade de identificar e manipular fonemas”. Corroborando tal pensamento, Paula Picco (2020, p. 28) traz a seguinte afirmação:

Pode-se dizer que a consciência fonêmica, nesse caso, é a atividade mais sofisticada da consciência fonológica, uma vez que requer a compreensão de que as palavras são formadas por estruturas mínimas e que podem ser recombinadas e transpostas foneticamente.

Dito de outra forma, a consciência fonológica é a habilidade que permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala. É também a capacidade de perceber que a língua é formada por palavras, as palavras por sílabas, e as sílabas por fonemas. A criança então é capaz de identificar que essas unidades (palavras, sílabas) podem se repetir várias vezes em diferentes palavras e frases (Picco, 2020).

Nesse sentido, Carvalho (2010) enfatiza que para a consciência fonológica ser aplicada de modo eficiente, é necessário o professor reunir métodos, estratégias e habilidades que expressem a sua competência no exercício da ação pedagógica, visto que é ele o responsável pelo processo de ensino e é dele que depende o alcance dos objetivos da aprendizagem escolar inicial, cujo foco é a aquisição da leitura e da escrita.

Dentro desse contexto, Picco (2020) apresenta algumas alternativas para o docente trabalhar a consciência fonológica em sala de aula, das quais se destacam: Noção de palavra (capacidade de segmentar a frase em palavras, organizá-las e dar-lhe sentido); Noção de rima (capacidade de identificar rimas); Aliteração (capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema no início da palavra); Consciência silábica (capacidade de segmentar palavras em sílabas; a criança tem de identificar e discriminar as sílabas); Consciência fonêmica (capacidade de manipular e isolar os fonemas que compõem a palavra).

De fato, essas atividades se tornaram excelentes ferramentas para desenvolver a consciência fonológica na aprendizagem infantil, uma vez que ajudam a criança a identificar padrões na fala e nos sons das palavras. Logo, contar histórias centrado na repetição dos sons (aliteração), ler poemas com foco na manipulação de sílabas e cantar canções com rimas, etc., são ótimas sugestões para o professor desenvolver a consciência fonológica de forma dinâmica no ambiente escolar. Em virtude disso, o presente trabalho recorreu ao uso de algumas dessas estratégias, com o intuito de verificar se elas podem contribuir no processo de alfabetização das crianças de uma escola situada em Caapiranga, município do Amazonas.

Feitas estas abordagens prévias e tendo em vista as questões exploradas neste estudo, concordamos que a consciência fonológica é, portanto, uma habilidade necessária e se apresenta como um elemento

facilitador à aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, ela aperfeiçoa o processo de alfabetização, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades que levarão por toda a vida.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, tendo como alicerce o método de Estudo de Caso, com o objetivo de analisar a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Caapiranga, município do Amazonas. Nesse viés, ressaltamos o pensamento de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2004) quando afirmam que a consciência fonológica é uma habilidade, entre tantas outras, fundamental para a construção da leitura e escrita. Todavia, independentemente do método utilizado, é sempre possível, senão necessário, o treino de tal habilidade.

Importa ainda salientar que as atividades realizadas na sala de aula com a turma estão em consonância com a Prova de Consciência Fonológica (PFC) desenvolvida por Capovilla; Capovilla (2004, p. 122), cuja finalidade é “avaliar a habilidade das crianças de manipular os sons da fala”. Nessa prova os autores avaliam, entre outros aspectos, habilidades de manipulação silábica e fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica e fonêmica, transposição silábica e fonêmica, etc.

Para coleta de dados, aplicamos um plano de aula composto por atividades de consciência fonológica com ênfase no uso de rimas, aliteração e manipulação silábica, cujo intuito foi verificar de que forma essas atividades podem auxiliar no processo de alfabetização das crianças, de modo que elas desenvolvam habilidades em manipular os sons das letras para formação de novas palavras. Dividido em duas aulas, tal plano foi realizado no 3º bimestre de 2023, no qual participaram 13 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 6 a 7 anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Caapiranga – AM.

A escola está localizada em um bairro a cerca de 4 (quatro) quilômetros do centro da cidade e atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Inicialmente, fizemos uma visita à escola com a finalidade de apresentar a proposta do trabalho e, concomitantemente, conseguir aprovação da gestora para realização da pesquisa. Em seguida, reunimos com a professora do 1º ano, a fim de expor claramente a ação pedagógica, os objetivos e de que forma seriam feitas as interações. Após os devidos esclarecimentos e explanação

do trabalho, realizamos, no dia seguinte, as atividades pedagógicas, as quais trouxeram significativas contribuições para a finalidade da pesquisa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Partindo-se do que já foi exposto, salientamos que os resultados obtidos a partir das atividades realizadas estão registrados a seguir com o apoio de tabelas e gráficos, buscando assim o melhor entendimento quanto ao desempenho, a assimilação e as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças da turma pesquisada em relação à construção da consciência fonológica.

No primeiro momento, buscamos contextualizar os alunos sobre a importância da consciência fonológica e como tal habilidade pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e nas demais formas de aprendizagens. Em seguida, elaboramos 2 (duas) atividades com ênfase no uso de rimas, cujo objetivo era fazer com que as crianças percebessem a semelhança na sonoridade das palavras e, a partir das figuras expostas, identificassem corretamente quais dessas palavras terminavam com o mesmo som. A título de exemplificação lhes questionamos: Vassoura rima com tesoura ou com pastel?

Nessa primeira dinâmica, salvo raríssimas exceções, os 13 alunos participantes da pesquisa não tiveram dificuldades em reconhecer as semelhanças nos sons das palavras por meio das rimas e, portanto, apresentaram um excelente desempenho durante as atividades. À luz dessa perspectiva, Capovilla; Capovilla (2004) reforçam que a rima pode ser considerada uma parte genuína e espontânea do desenvolvimento linguístico. Por ser um nível de conhecimento elementar, faz parte da vida das crianças desde cedo e encontra-se em músicas, brincadeiras, jogos, livros infantis, entre outras inúmeras formas de criação.

Num segundo momento da aula, instigamos as crianças a desenvolverem habilidades de consciência fonológica por meio do uso de aliteração; ou seja, elas deveriam identificar as figuras das palavras que se iniciavam com o mesmo som e, em outra atividade, com a mesma sílaba. Desta forma, os resultados alcançados por meio da interação da turma estão ilustrados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Desempenho dos alunos do 1º ano na atividade de Consciência Fonológica – Aliteração

Desempenho	Quantidade	Percentual
Excelente	5	35%
Bom	3	25%
Razoável	2	15%
Ruim	3	25%
Total	13	100%

Fonte: Autoria própria (2023)

De acordo com os dados da tabela em destaque, pudemos perceber que nas atividades de aliteração as crianças apresentaram um desempenho em geral satisfatório, embora tenham encontrado maiores dificuldades em comparação a atividade de rima. Como notamos, 25% dos estudantes tiveram desempenho negativo, uma vez que não conseguiram associar os sons das palavras de maneira exata e acabaram marcando a opção/figura errada.

Na parte final da aula estimulamos as crianças a praticarem a consciência fonológica por meio da manipulação de palavras/consciência silábica. Para tanto, solicitamos a elas duas atividades, sendo que na primeira o objetivo era identificar as figuras/palavras que iniciavam com a mesma sílaba e, na segunda, identificar as figuras/palavras que terminavam com a mesma sílaba. O gráfico a seguir ilustra os resultados obtidos:

Gráfico 1 – Desempenho do 1º ano na prática da CF – Consciência silábica



Fonte: Autoria própria (2023)

As informações contidas no gráfico acima evidenciam que as atividades de consciência silábica/manipulação das palavras foram as que os discentes encontraram mais dificuldades para desenvolver a Consciência Fonológica das palavras. Não por acaso, 60% das crianças responderam a atividade de maneira equivocada, 10% não responderam e somente 30% delas responderam corretamente, ou seja, conseguiram identificar de forma exata as palavras que começavam com a mesma sílaba e aquelas que terminavam com a mesma sílaba.

Decerto, essa última atividade foi a que apresentou maior complexidade às crianças, não à toa elas tiveram um desempenho inferior em comparação as anteriores. No entanto, há de se levar em conta a não familiaridade de tais crianças com essa habilidade de aprendizagem, de modo que reiteramos o pensamento de Capovilla e Capovilla (2004) quando afirmam que independentemente do método utilizado será sempre necessário o treinamento da consciência fonológica para que de fato esta produza efetivamente a construção da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no transcorrer deste trabalho, a consciência fonológica tem sido apontada por muitos estudiosos como uma das habilidades fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, incentivar as crianças a associar, de forma clara e objetiva, os sons das palavras (fonemas) às letras da escrita (grafemas) é necessário para que se alcance as metas de alfabetizar e, com isso, minimize-se os problemas de aprendizagem. Cabe, pois, à escola e aos profissionais que trabalham com as crianças a tarefa de introduzir atividades que estimulem a consciência fonológica, principalmente na fase inicial de alfabetização, a fim de que elas apresentem uma performance melhor na leitura e escrita.

Nesta perspectiva, os resultados obtidos com a turma pesquisada revelam em geral um desempenho satisfatório perante as atividades realizadas, embora também evidenciam que a habilidade de consciência fonológica ainda é um tanto quanto desconhecida pelos alunos, por isso tiveram algumas dificuldades de assimilação em determinadas tarefas, sobretudo nas de consciência silábica. Por outro lado, vale ressaltar que as crianças receberam tais atividades com bastante afincamento e entusiasmo, o que nos faz compreender que se houver o treinamento dessa habilidade no cotidiano das aulas os problemas de compreensão serão superados e os alunos terão mais uma aliada no processo de alfabetização.

Diante de tais apontamentos, percebemos então que as atividades envolvendo a consciência fonológica podem, de forma lúdica, enriquecer ainda mais o ensino da leitura e da escrita, uma vez que ela ocorre paralelamente ao desenvolvimento do letramento. Na medida em que a alfabetização vai se aprimorando a consciência fonológica também se aperfeiçoa, de modo que juntas podem auxiliar a criança a potencializar suas funções cognitivas, refletindo dessa forma em todo o processo de construção de aprendizagem.

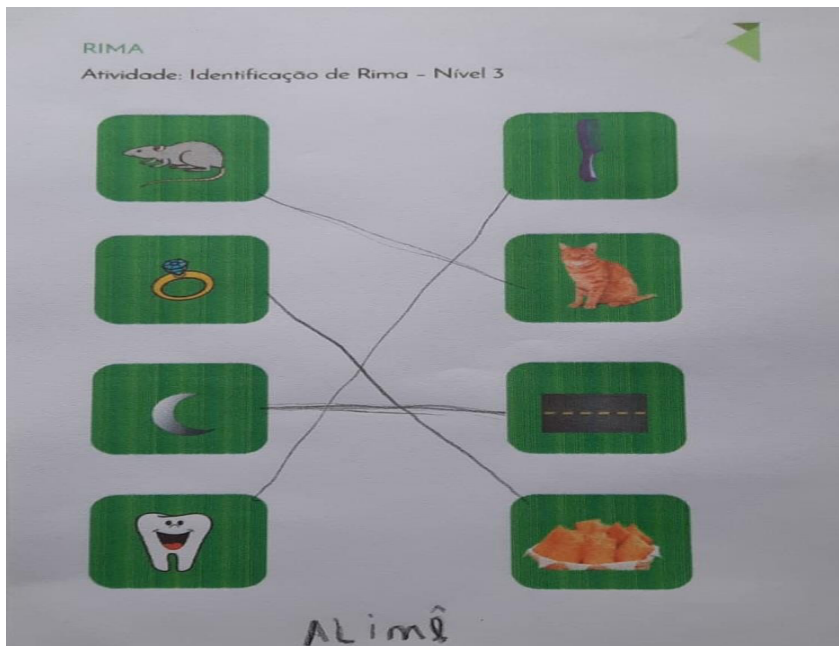
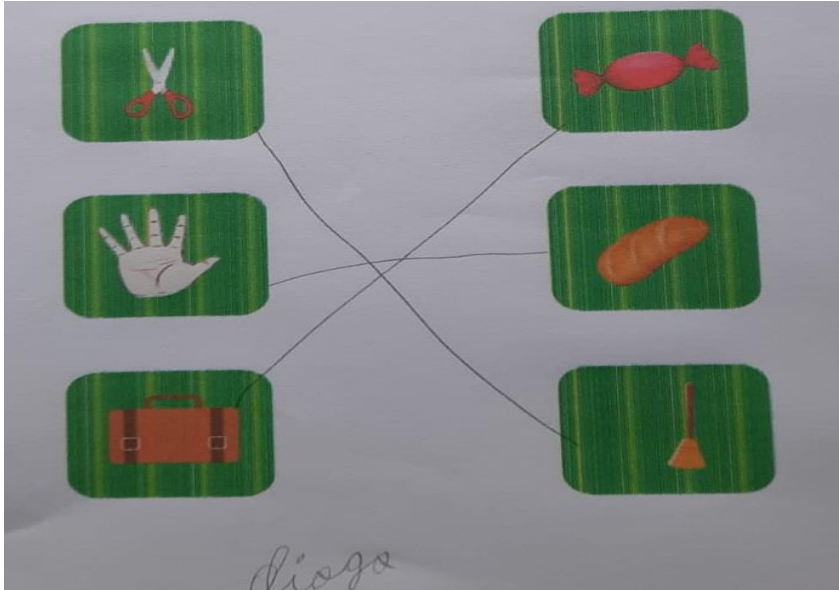
Ademais, consideramos que este trabalho não só alcançou os anseios iniciais da pesquisa, como também defende o uso constante das atividades de consciência fonológica no exercício pedagógico, visando, principalmente, uma educação plena, capaz de evoluir de acordo com as necessidades e perspectivas dos alunos frente aos desafios da atual sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 out. 2023.
- CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Treino de consciência fonológica de pré a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- CARVALHO, L. M. M. *Consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREITAS, G. C. M. Sobre a Consciência Fonológica. In: *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia* (pp 179-192). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PICCO, P. A importância da consciência fonológica no processo de alfabetização com a utilização de recursos tecnológicos. In: BONINA, L.; MARTINS, S. (orgs.). *Tópicos Especiais em Alfabetização e Letramento*. Manaus: Editora UEA, 2023.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – ATIVIDADES DE CF REALIZADAS POR ALUNOS DO 1º ANO – RIMAS



ANEXO 2 – ATIVIDADES DE CF FEITAS POR ALUNOS DO 1º ANO – ALITERAÇÃO

Atividade: Identificação de sílaba inicial

Instruções: Nesta atividade a criança deverá identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba. Antes de iniciar a atividade reforce/retome com a criança o que é uma sílaba (pedacinho da palavra).

Exemplo: Faca começa com a sílaba?... R. FA. Quais dessas outras figuras também começa com FA? DADO ou FACA?

Se a criança não identificar repita apenas as palavras alvo: FACA DADO ou FACA FADA?

Obs: Xicara e Chineló são grafadas com letras diferentes, porém iniciam com o mesmo som. Neste momento estamos preocupadas apenas com os sons!

RAFAEL

Atividade: Identificação de aliteração - Nível 2

Instruções: Nesta atividade a criança deverá identificar as figuras cujas palavras iniciam com o mesmo som. Neste nível oferecemos mais opções de figuras/palavras, dificultando gradativamente essa atividade.

Exemplo: Abacaxi começa com o mesmo som de quais figuras? Abacaxi e Galinha? Abacaxi e Abelha? Abacaxi e Apontador?

LARISSA

ANEXO 3 – ATIVIDADES DE CF FEITAS POR ALUNOS DO 1º ANO – CONSCIÊNCIA SILÁBICA

CONSCIÊNCIA SILÁBICA
 Atividade: Identificação de sílabas (inicial)

caso cachorro/zebra, mala fôca/capô, dado coelho/danone,
 sapato cavalo/fogo, foguê sofá/ipe

	→		
	→		
	→		
	→		
	→		

IASMN

CONSCIÊNCIA SILÁBICA
 Atividade: Identificação de sílabas (final)

Instruções: Nesta atividade o professor solicita que a criança identifique as figuras/palavras que terminam com a mesma sílaba. Iniciar preferencialmente com palavras disílabas, pois a exigência de memória é menor.

patô: rato/foca
 mala: folha/bola
 fogo: gato/cano
 gato: moto/limão

	→		
	→		
	→		
	→		

maritico

DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E ESTRATÉGIAS

Francisco Célio Coelho de Souza¹¹
Orientadora: Profa. Ma. Francisca Alves da Silva¹²
Manaquiri/AM

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um alicerce crucial para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. O segundo ano desempenha um papel crucial nessa jornada, já que é nessa etapa que os estudantes aprimoram suas habilidades iniciais de leitura e escrita. Este artigo propõe uma investigação aprofundada, fundamentada na análise e estratégias, para diagnosticar as práticas de leitura e escrita em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, nas Escolas de Manaquiri-AM.

O objetivo principal deste estudo é realizar uma avaliação minuciosa das competências de leitura e escrita dos alunos, identificando seus pontos fortes e lacunas. Com base nesse diagnóstico, pretendemos criar um esboço de planejamento pedagógico adaptado ao contexto amazônico, com estratégias personalizadas para ampliar a proficiência em leitura e escrita dos estudantes.

A pesquisa será conduzida de forma abrangente, utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa envolverá observações das práticas de sala de aula e análise de materiais pedagógicos utilizados. Paralelamente, a abordagem quantitativa incluirá a aplicação de fichas diagnósticas de leitura e escrita. Será realizada uma análise detalhada dos dados coletados para compreender os padrões de desempenho dos alunos.

O contexto amazônico apresenta particularidades que demandam uma abordagem educacional sensível e adaptada. O aprimoramento das habilidades de leitura e escrita nesse cenário é fundamental para a promoção da inclusão social e o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Ao compreender as práticas de leitura e escrita nesta região, podemos programar estratégias mais eficazes para fortalecer a alfabetização e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

11 E-mail: francisco.coelho.souza@seducam.prob.br

12 E-mail: alvesfrancisca2712@gmail.com

Este artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica, discutindo os principais conceitos e teorias relacionados à alfabetização, oralidade, leitura e escrita conforme os Gatinho e Nascimento (2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Caldeira (2019), Paraíso (2009), Gomes *et al.* (2005), e Elias (2011). A segunda aborda a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, integrando aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos. Na terceira, são expostos os resultados alcançados a partir da pesquisa. A quarta seção traz as considerações finais, destacando as implicações práticas e possíveis futuras investigações. Por fim, a quinta seção apresenta as referências bibliográficas que embasaram este estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização, leitura, escrita e oralidade são pilares cruciais no processo educacional, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes essenciais para a formação dos estudantes, delineando competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa escolar. No âmbito do 2º ano do Ensino Fundamental, o foco reside na consolidação da alfabetização e no aprimoramento das práticas de leitura e escrita. Este artigo visa analisar e estruturar estratégias para diagnosticar e potencializar tais práticas, alinhando-se de forma precisa às orientações da BNCC e contribuindo para uma formação sólida nesse período crucial da trajetória educacional.

No artigo de Caldeira (2009), intitulado “Dispositivo de Antecipação da Alfabetização e Políticas Curriculares Contemporâneas: Governando Crianças e Docentes”, a autora explora a relação entre o processo de alfabetização precoce e as políticas curriculares atuais. O termo “dispositivo de antecipação da alfabetização” refere-se ao conjunto de práticas, ideias e concepções que levam à antecipação da alfabetização, muitas vezes estabelecendo uma “idade certa” para que as crianças sejam alfabetizadas. A análise se concentra em quatro partes essenciais: a construção histórica desse dispositivo, suas implicações na ideia de “idade certa” para alfabetizar e no conceito de analfabetismo infantil, o papel da ciência cognitiva e das metodologias relacionadas à consciência fonológica e, por fim, como esses fatores influenciam a formação do professor alfabetizador e a criança alfabetizada. A autora examina como as políticas curriculares contemporâneas influenciam e, em muitos casos, pressionam a antecipação da alfabetização, afetando crianças e docentes.

Caldeira evidencia como essas políticas moldam o entendimento sobre quando e como as crianças devem ser alfabetizadas, bem como a forma como os docentes devem abordar esse processo. Em resumo, o artigo aborda criticamente a interseção entre o dispositivo de antecipação da alfabetização, as políticas curriculares contemporâneas e seu impacto na formação das crianças e dos docentes, destacando como esses elementos estão interconectados e influenciam o cenário educacional atual.

No artigo “Currículo Desejo e Experiência” de Paraíso (2009) é explorada a natureza dinâmica e aberta do currículo, um espaço que, apesar de ter uma estrutura disciplinar e classificatória, oferece uma ampla gama de possibilidades de interação com a vida. A autora adota o conceito de desejo deleuze-guattariano para analisar o “currículo-desejo”, destacando a importância dos desejos na formação curricular. O texto utiliza exemplos práticos de reorganizações escolares e cenas de um filme para ilustrar as diversas formas como o desejo pode influenciar o currículo. Argumenta-se que não existe um método prescrito para instigar o desejo no currículo, mas é possível criar ambientes curriculares propícios para cultivar a potência da vida. Isso requer compreender tanto a força como as complexidades do desejo dentro do currículo, e promover uma multiplicidade de textos que possam catalisar encontros que levem à expansão de territórios, ao desejo e à produção de experiências enriquecedoras. Dessa forma, o artigo destaca a importância de reconhecer e explorar o desejo como uma força vital no currículo, convidando a um olhar mais amplo sobre as possibilidades de transformação e crescimento que os encontros e interações curriculares podem oferecer.

Concordando com a autora, podemos explorar as diversas formas de abordar a *oralidade*, a *leitura* e a *escrita* no currículo, adotando as diferentes concepções dos autores. Podemos trabalhar esses aspectos de maneira variada, levando em consideração as perspectivas apresentadas no currículo.

O desenvolvimento eficaz da oralidade, leitura e escrita é um pilar essencial na formação educacional dos estudantes, particularmente durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Estas habilidades linguísticas não apenas são fundamentais para o sucesso acadêmico ao longo da vida escolar, mas também constituem a base para uma participação ativa e construtiva na sociedade. A capacidade de se expressar oralmente de forma clara, compreender informações ao ler e comunicar ideias por escrito são competências que transcendem as salas de aula, permeando o cotidiano e o mundo profissional. Neste contexto, é vital que

desde os primeiros anos, os alunos se sintam à vontade para participar ativamente em discussões, interpretar textos e produzir conteúdos escritos coletivamente, estimulando não apenas o domínio linguístico, mas também o desenvolvimento da confiança e cooperação.

Gatinho e Nascimento (2002) destacam a importância da participação ativa dos alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os alunos devem sentir-se à vontade para participar e são encorajados e orientados pelo professor nesse processo. Eles devem aprender a escutar atentamente, dar respostas relevantes, expressar opiniões e sugestões de forma compreensível durante as discussões em sala de aula, respeitando os colegas e o professor, e sendo respeitados por eles. Além das atividades usuais, como jogos de pergunta e resposta e discussões baseadas na interpretação de textos, o texto sugere a implementação de outras estratégias para promover a participação oral dos alunos. Isso inclui a organização da rotina diária, produção coletiva de textos e decisões em grupo sobre assuntos de interesse comum, visando um ambiente participativo e colaborativo na sala de aula.

Nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos, sentindo-se confortáveis para participar e sendo convidados e orientados à participação, pelo professor, devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a ser entendidos, respeitando os colegas e o professor, sendo respeitados por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos: organização da rotina diária, produção coletiva de textos, decisões coletivas sobre assuntos de interesse comum, planejamento coletivo de festas, torneios esportivos, a “rodinha” e outros eventos (Gatinho; Nascimento, 2022, p. 11).

Gatinho e Nascimento (2022, p. 21) abordam a compreensão da leitura como um processo ativo e dinâmico de construção de significados. O ato de ler vai além de uma simples tradução literal do que está escrito, pois implica na criação de sentidos em um contexto específico de comunicação, utilizando as informações fornecidas pelo autor.

No processo de leitura, o leitor procura um ponto de partida no texto, que funciona como um conjunto de instruções. Em seguida, ele

relaciona essas instruções com o conhecimento que já possui, proveniente de suas experiências prévias e aprendizados anteriores. Essa interação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor resulta na produção de significados e na construção de coerência no texto lido. É um processo de interpretação ativa e envolvente, onde o leitor é um participante ativo na criação do sentido do texto.

Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (Gatinho; Nascimento, 2022, p. 21).

Gatinho e Nascimento (2022, p. 22) dizem que, olhando para a organização linguística, podemos dizer que a história escrita é um conjunto de orientações, pois representa o ponto de contato entre o autor e o leitor, sendo o material tangível que permite ao escritor compartilhar suas ideias, intenções, crenças e ideologias com o leitor.

Quando alguém narra, busca interagir à distância ao colocar no papel o que inicialmente é um conceito. Transforma esse conceito em palavras, em frases, ou seja, em expressões para comunicar algo. Dessa forma, a história escrita pode ser vista como uma criação que procura gerar uma resposta ou efeito de sentido no leitor. O autor a escreve para expressar uma posição, para executar uma ação sobre o outro, como informar, surpreender, persuadir, expressar gratidão, entre outras coisas. Por exemplo, uma nota, frequentemente usada em situações casuais, é uma mensagem breve, com poucas palavras, que será lida pouco tempo após ser escrita. Pode ter a função de informar, como quando desejamos notificar a um membro da família que chegaremos mais tarde, mas também pode ser utilizada para fazer um pedido ou expressar gratidão. Por outro lado, uma carta terá uma finalidade comunicativa diferente da nota, principalmente porque presume uma maior distância entre o autor e o leitor. A carta será mais abrangente e explicativa do que uma nota e, é claro, cumprirá diferentes funções. As histórias se estruturam

linguisticamente a partir de uma variedade de recursos da língua, ou seja, nelas são combinados elementos como palavras, expressões, frases, referências contextuais e indicadores de relações entre as sentenças. Até mesmo uma única palavra ou uma única frase pode servir como uma história, dependendo de como, onde, por que e por quem são utilizadas.

Neste sentido, vamos abordar algumas habilidades que precisamos desenvolver em nossos alunos para eles se tornarem competentes leitores. Gatinho e Nascimento (2022) apresentam as habilidades de decodificação de códigos, que, assim, como as habilidades de letramentos, são todas de fundamental importância para desenvolver a capacidade leitora nos alunos, a saber: “As habilidades de decodificação se relacionam à fase inicial da aprendizagem da leitura e são adquiridas à medida que o leitor se alfabetiza” (Gatinho; Nascimento, 2022, p. 36-37).

A citação aborda as habilidades de decodificação, que são essenciais durante a fase inicial da aprendizagem da leitura e são adquiridas à medida que um indivíduo aprende a ler e escrever. O texto sugere que, ao longo desse processo, os leitores começam a desenvolver certas habilidades que são cruciais para compreender e interpretar textos. Essas habilidades de decodificação são consideradas parâmetros ou critérios que os educadores podem usar para observar e avaliar como os leitores estão progredindo em seu aprendizado da leitura desde o começo desse processo. É uma maneira de medir o entendimento e a aplicação das habilidades necessárias para a leitura eficaz, fornecendo insights sobre o desenvolvimento e aprofundamento da competência leitora ao longo do tempo. Além das habilidades de decodificação, os autores apresentam as habilidades de letramentos, das quais citaremos algumas, a saber:

- buscar uma informação específica (na lista de telefones, no dicionário, ao procurarmos o resultado de um jogo no jornal ou o resultado da loteria);
- obter informações a respeito dos fatos ocorridos no mundo (nas notícias de jornal, nas reportagens das revistas);
- seguir instruções (na montagem de um aparelho; para usar uma câmara de fotografia; para ir de um lugar ao outro, quando nos orientamos pelos mapas);
- fazer revisão em um texto que escrevemos;
- construir um repertório sobre determinado tema (lendo enciclopédias, sites da Internet, revistas e livros variados);
- ter prazer estético (na leitura de poemas, de contos, romances, novelas); - divertir (os quadrinhos, as piadas);
- ficar atualizado;

- formar opinião sobre determinado assunto (ao ler artigos de jornais e revistas, resenhas de livros, de peças de teatro ou de filme);
- saber notícias de um ente querido distante (cartas, e-mails) (Gatinho; Nascimento, 2022, p. 37).

Com podemos observar, são enumeradas várias situações em que a leitura é essencial e descreve as diversas formas pelas quais as pessoas a utilizam em suas vidas:

I - Buscar informações específicas: Como consultar um diretório telefônico, dicionário ou procurar resultados de jogos e loterias.

II - Obter informações sobre eventos globais: Lendo notícias em jornais e revistas para se informar sobre os acontecimentos no mundo.

III - Seguir instruções: Usando a leitura para entender e seguir instruções, seja para montar um aparelho ou se orientar através de mapas.

IV - Revisar um texto escrito: Utilizando a leitura para revisar e corrigir um texto que foi escrito.

V - Ampliar o conhecimento sobre um tema: Lendo enciclopédias, sites, revistas e livros diversos para enriquecer o entendimento sobre um determinado tema.

VI - Desfrutar de estética e diversão: Encontrando prazer estético em poesias, contos, romances, novelas, bem como se divertindo com quadrinhos e piadas.

VII - Manter-se atualizado: Utilizando a leitura para se manter atualizado sobre diversos assuntos.

VIII - Formar opinião sobre temas específicos: Lendo artigos em jornais e revistas, resenhas de livros, peças de teatro ou filmes para desenvolver uma opinião informada sobre determinado assunto.

IX - Manter contato com entes queridos: Lendo cartas ou e-mails para saber notícias de pessoas queridas que estão distantes.

Isso ressalta a importância e a versatilidade da leitura em diversas esferas da vida cotidiana, demonstrando como ela está presente em várias atividades e contribui para diferentes aspectos do conhecimento e interação humana.

Quanto à produção escrita, Gatinho e Nascimento (2022, p. 62) abordam a compreensão e valorização das funções sociais da escrita como um aprendizado que abrange os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa aprendizagem pode começar desde os primeiros momentos em que a criança entra na escola e deve ser contínua até o final de sua formação educacional. O foco é entender a utilidade da escrita tanto na vida individual quanto coletiva, e a apropriação gradual de seus usos, com a possibilidade constante de ampliação e atualização desse conhecimento. Os autores destacam que muitas crianças chegam à escola sem saber não apenas como escrever, mas também sem compreender o motivo e o propósito da escrita. É salientado que o sucesso na aprendizagem de “como escrever” está diretamente relacionado à compreensão do “porquê” e do “para quê” se escreve. Na sociedade, a escrita desempenha várias funções, como registrar e preservar informações, documentar compromissos, divulgar conhecimentos, compartilhar emoções, organizar rotinas coletivas e individuais. Além disso, os autores apontam que essas funções da escrita se manifestam por meio de diferentes formas, conhecidas como gêneros textuais, que circulam em diversos grupos e ambientes sociais, utilizando diferentes suportes ou portadores de texto. Eles defendem que um processo eficaz de ensino-aprendizagem da escrita deve começar pela compreensão de que cada situação social demanda um uso relativamente padronizado da escrita. Essa padronização, originada dos usos e funções sociais, justifica o esforço da escola em ensinar e dos alunos em aprender as convenções gráficas, ortografia e a chamada “língua culta”. O professor, ao trabalhar nessa direção, contribui para a integração ativa dos alunos no mundo letrado e na cultura escrita.

Concluindo, no universo educacional, a leitura, escrita e oralidade constituem os pilares fundamentais para a formação integral dos indivíduos. A habilidade de ler permite o acesso ao conhecimento, o aprimoramento da linguagem e a capacidade de compreender e interpretar o mundo ao nosso redor. Paralelamente, a escrita desempenha um papel crucial ao possibilitar a expressão de ideias, o registro de informações e a comunicação eficaz. Combinadas, a leitura e a escrita formam a base para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, capacitando os indivíduos a se

tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade. Além disso, a oralidade, enquanto meio de comunicação primordial, potencializa a interação social, facilita a transmissão de conhecimento e fortalece os laços entre as pessoas. Portanto, investir no ensino e aprimoramento dessas habilidades desde os primeiros momentos da educação é essencial para promover um futuro de aprendizado contínuo e eficaz, empoderando os indivíduos a enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

METODOLOGIA

A partir do estudo da disciplina Processos Sociais do Ensino de Leitura, Escrita e Oralidade foi solicitada a elaboração de uma proposta de Diagnóstico das Práticas de Leitura e Escrita para 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um esboço de um planejamento das capacidades de alfabetização visando à ampliação da proficiência em leitura e escrita dos alunos.

A metodologia proposta fala sobre a importância do diagnóstico das práticas de leitura dos alunos para um ensino mais produtivo e, ao entender precisamente como os alunos se relacionam com a leitura, os professores têm uma melhor oportunidade de ajudá-los a aprimorar suas habilidades.

Este trabalho destaca, também, a importância do diagnóstico das práticas de escrita dos alunos no contexto escolar, ressaltando que o trabalho com a leitura é mais produtivo quando esse diagnóstico é feito pelo professor. A ideia é que compreender como os alunos se relacionam com a escrita é fundamental para orientar estratégias de ensino mais eficazes e direcionadas, visando aprimorar suas habilidades de escrita.

A referência ao uso das fichas de diagnóstico propostas pelo Centro de Alfabetização e Letramento (Ceale) sugere a utilização de instrumentos padronizados para avaliar as práticas de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Essas fichas são ferramentas que auxiliam na análise e entendimento das habilidades de leitura e da escrita dos estudantes, possibilitando uma intervenção pedagógica mais precisa e eficiente, alinhada com a realidade educacional específica de cada professor e escola.

O objetivo central deste trabalho é cultivar nos alunos a habilidade de ler com fluência e entonação apropriada, compreendendo tanto textos quanto enunciados com profundidade e discernimento.

Os objetivos específicos desdobram-se na promoção de uma prática contínua de leitura, incentivando os estudantes a se engajarem de forma

ativa e significativa com os textos. A construção de palavras e frases, sugeridas inicialmente pelo professor, busca estimular a participação ativa dos alunos, fomentando sua autonomia e confiança no processo de escrita. Paralelamente, as atividades ortográficas são desenhadas para capacitar os estudantes a aplicar as regras ortográficas de forma autônoma, fortalecendo suas habilidades de escrita.

A proposta de trabalho foi desenvolvida na escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, na comunidade do Lago do Inajá – Município de Manaquiri – Amazonas, no período de 04 a 19 de setembro de 2023. Participaram das atividades cinco alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Nas atividades foram utilizados livro literário de parlenda, fichas de leitura, papel A4, impressora, caderno, lápis, borracha, pincéis, gis de cera, fichas ilustradas, imagens para recorte.

Os objetos do conhecimento a serem abordados concentram-se na disciplina de Língua Portuguesa, com especial atenção para a exploração das diversas grafias do alfabeto e o domínio da acentuação. Além disso, a metodologia visa aprofundar a compreensão de leitura, encorajando a prática autônoma e compartilhada da escrita, permitindo que os alunos cresçam não apenas como leitores proficientes, mas também como escritores competentes e confiantes na expressão de suas ideias.

No primeiro momento, conforme as orientações para a primeira atividade, tomamos como base as fichas de diagnósticos proposto pelo Centro de Alfabetização e Letramento (Caele), Instrumento de avaliação diagnóstica, e construímos, em grupo, fichas de atividades para realizarmos o diagnóstico das práticas de leitura de alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino fundamental, considerando a realidade das escolas em que trabalhamos, o que pode ser verificado nos apêndices.

No segundo momento, construímos fichas de atividades para a realização do diagnóstico das práticas de escrita de alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as realidades locais das escolas de aplicação do diagnóstico.

As habilidades selecionadas para o desenvolvimento das atividades das fichas diagnósticas são explanadas a seguir:

A metodologia proposta para o diagnóstico de leitura, escrita e oralidade busca abranger as habilidades linguísticas dos alunos. Iniciando com a primeira atividade, que se concentra na leitura de Parlendias, os estudantes têm a oportunidade de explorar a sonoridade e ritmo presentes nesse tipo de texto, promovendo uma leitura inicial lúdica.

Na segunda atividade, a ênfase recai sobre a ficha de escrita. Nesse momento, os alunos são desafiados a colocar em prática o que aprenderam, exercitando a expressão escrita de forma mais estruturada. A terceira atividade, integrada à ficha de escrita, visa avaliar a capacidade de transcrição correta das palavras, compreendendo e aplicando a ortografia adequada.

Avançando, na quarta atividade, os alunos são estimulados a substituir os nomes das figuras por seus respectivos nomes, exigindo uma compreensão profunda e a capacidade de reescrever a frase de forma coerente e precisa. Na quinta atividade, entra em cena a leitura e a segmentação de sílabas, permitindo uma análise mais detalhada da estrutura das palavras.

A sexta atividade introduz a formação de frases, consolidando a compreensão de como as palavras se organizam em uma sentença. Na sétima atividade, a observação das figuras é utilizada para incentivar a leitura das palavras correspondentes, ampliando o vocabulário e fortalecendo a associação entre imagem e texto.

A oitava atividade, focada na complementação de palavras com sílabas em destaque, desafia os alunos a aplicarem seu conhecimento sobre a estrutura das palavras. A nona atividade, envolvendo a circulação e escrita dos nomes das figuras, requer uma abordagem mais prática e a aplicação da leitura em um contexto real.

Na décima atividade, os alunos são desafiados a ordenar as sílabas e formar palavras, aprimorando a capacidade de análise da estrutura silábica. Na décima primeira atividade, que se concentra na leitura e interpretação de um texto, os estudantes têm a oportunidade de aplicar todas as habilidades desenvolvidas, integrando a compreensão de textos ao diagnóstico. A sequência de atividades proporciona uma abordagem abrangente e estruturada para avaliar e promover a proficiência em leitura, escrita e oralidade dos alunos.

Por fim, na décima segunda atividade, foi proposta uma dinâmica envolvendo recorte, colagem e produção de texto. Inicialmente, foi entregue aos alunos materiais variados como tesouras, cola, papéis em branco e uma ficha. Eles foram orientados a recortar imagens com o nome que despertasse seu interesse.

Após o processo de recorte, os alunos foram instruídos a organizar e colar esses elementos em seus respectivos papéis em branco. A intenção era criar uma composição visual que representasse suas percepções e ideias sobre a produção que iriam criar.

Em seguida, os estudantes foram estimulados a utilizar a composição visual como base para a produção de um texto. Eles deveriam elaborar um texto relacionado a imagem selecionada, a atividade foi pensada para dá inspiração e suporte para a criação do conteúdo textual.

No proximo tópico apresentaremos os resultados quantitativos e qualitativos alcançados com o desenvolvimento desta atividade.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A construção da competência em leitura e escrita é um dos pilares fundamentais na formação educacional dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, é imperativo desenvolver estratégias eficazes que permitam avaliar e compreender o estágio atual de proficiência dos alunos nessas habilidades.

O diagnóstico das práticas de leitura e escrita, realizadas junto à turma do 2º ano, proporciona um olhar atento sobre o cenário educacional, identificando lacunas e pontos fortes. Este processo diagnóstico é um ponto de partida crucial para um planejamento educacional estratégico e eficaz.

Assim, este tópico explorará os resultados alcançados a partir de atividades de diagnóstico e delineará um planejamento cuidadoso das capacidades de alfabetização, visando ampliar a proficiência em leitura e escrita dos alunos. Esse planejamento se torna um guia estruturado e adaptativo para promover um ensino mais eficaz, preparando os estudantes para um futuro de aprendizado contínuo e bem-sucedido.

ASPECTOS QUANTITATIVOS

Na busca pela compreensão e análise abrangente das práticas de leitura e escrita em contextos educacionais, é fundamental não apenas considerar os aspectos qualitativos, que se concentram na qualidade e natureza dessas práticas, mas também explorar os aspectos quantitativos, que fornecem uma perspectiva numérica e estatística. A avaliação quantitativa desempenha um papel crucial ao quantificar a frequência, a probabilidade e outros parâmetros relacionados à participação dos alunos em atividades de leitura e escrita. Este tópico, centrado nos aspectos quantitativos das atividades de leitura e escrita, busca oferecer uma análise baseada em dados, evidenciando o engajamento dos estudantes e permitindo uma compreensão mais precisa dos padrões e tendências que influenciam o processo de aprendizagem. Dessa forma, almeja-se

enriquecer a análise pedagógica e contribuir para o aprimoramento das estratégias educacionais voltadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

A Tabela 1 apresenta a frequência e probabilidade de leitura com base em fichas diagnósticas. A tabela indica que, nas atividades de leitura (Atividades 01, 07 e 11), os participantes também alcançaram um percentual de 80%. Isso sugere consistência na participação e no desempenho dos participantes nessas atividades específicas. No entanto, é fundamental avaliar a qualidade da leitura além da frequência para obter uma compreensão mais abrangente das habilidades de leitura dos participantes. Pode ser útil examinar mais detalhadamente o conteúdo das atividades para identificar áreas específicas de força ou oportunidades de melhoria.

Tabela 1 – Fichas diagnósticas

Fichas diagnósticas de leitura	Aplicação/total	Percentual
Atividade 01	5/4	80%
Atividade 07	5/4	80%
Atividade 11	5/4	80%
Total	15/12	80 %

Fonte: Autoria própria

Na Tabela 2, a análise quantitativa se concentrou nas atividades 02 e 12, evidenciando a frequência e probabilidade de escrita. A tabela mostra que os participantes alcançaram um percentual de 60%. Esse percentual é um pouco menor em comparação com as atividades de leitura. No entanto, assim como na leitura, é necessário avaliar a qualidade da escrita além da frequência para obter uma compreensão mais completa das habilidades dos participantes. Pode ser útil examinar as produções escritas para identificar pontos fortes e áreas que necessitam de desenvolvimento. A análise qualitativa dessas atividades pode oferecer subsídios valiosos sobre o progresso e as necessidades individuais dos participantes em relação à escrita.

Tabela 2 – Frequência e Probabilidade de Escrita

Fichas diagnóstico de escrita	Aplicação/total	Percentual
Atividade 02	5/3	60%
Atividade 12	5/3	60%
Total	10/6	60%

Fonte: Autoria própria

A tabela 3 reflete o desempenho dos participantes nas atividades de leitura e escrita. Observa-se uma média de 70% de respostas corretas ou adequadas, indicando um nível satisfatório de compreensão e produção textual. No entanto, é crucial notar a variação no desempenho entre as atividades. Algumas, como a 3ª e a 9ª, apresentam desempenho consistente (100%), enquanto outras, como a 5ª e a 8ª, revelam um desempenho mais modesto (60%). Essa variação oferece insights valiosos sobre áreas específicas que podem ser aprimoradas para otimizar o aprendizado.

Tabela 3 – Frequência e Probabilidade de leitura e escrita

Fichas diagnósticas de leitura e escrita	Quantidade	Percentual
Atividade 03	5/5	100%
Atividade 04	5/4	80%
Atividade 05	5/3	60%
Atividade 06	5/4	80%
Atividade 08	5/3	60%
Atividade 09	5/5	100%
Atividade 10	5/3	60%
Total	35/27	77 %

Fonte: Autoria própria

Em síntese, a análise dos aspectos quantitativos revela uma visão numérica e estatística fundamental para compreender as práticas de leitura e escrita em contextos educacionais. Ao observar a frequência e probabilidade nas atividades apresentadas nas Tabelas 1, 2 e 3, percebe-se um engajamento consistente dos participantes, indicando um nível satisfatório de compreensão e produção textual, com uma média geral de 70%. No entanto, a variação no desempenho entre as atividades destaca áreas específicas que merecem atenção para otimizar ainda

mais o processo de aprendizagem. Dessa forma, a análise quantitativa, aliada à qualitativa, oferece subsídios valiosos para aprimorar estratégias pedagógicas e promover o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas dos alunos.

ASPECTOS QUALITATIVOS

Através dos depoimentos, é evidente que as atividades de leitura e escrita tiveram impactos significativos tanto nos alunos quanto nos educadores. As experiências relatadas destacam a eficácia das abordagens adotadas, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o interesse e a satisfação na assimilação dos conteúdos.

O depoimento do aluno de oito anos expressa a melhoria na leitura, escrita e desenvolvimento linguístico por meio das atividades, destacando a eficácia das abordagens utilizadas. *“Com as atividades de leitura e escrita passadas nas aulas consegui ter mais facilidade em aprender ler e escrever melhor e desenvolver a linguagem tanto escrita quanto oral.”* (estudante C.P.S.N., 8 anos de idade).

O próximo estudante menciona o gosto pela atividade que envolveu a substituição de figuras por palavras escritas, indicando uma abordagem prazerosa e eficaz, a saber: *“Gostei da atividade de substituir as figuras pelo nome escrito para desenvolver minha maneira de escrever”* (estudante A.J.S.N., 8 anos).

O professor destaca a importância das metodologias para melhorar a escrita, leitura e oralidade dos alunos, notando uma maior satisfação e capacidade aprimorada na resolução de atividades, a saber: *“Destacamos aqui que enquanto professor, as metodologias das atividades desenvolvidas foram de suma importância para o melhoramento no processo da escrita, leitura e oralidade induzindo assim nossos alunos a tomarem gosto pelo aprendizado, ficando mais fácil a compreensão segundo eles, também podemos observar o grau de satisfação dos próprios alunos e a capacidade mais elevada na resolução das atividades propostas e uso mais aperfeiçoado da linguagem”* (Professor F.C.C.S, 44 anos).

A gestora observa que as atividades desenvolvidas fortaleceram as habilidades de leitura e escrita dos alunos, proporcionando melhores condições de aprendizado e comunicação no mundo social. *“Observamos que as atividades desenvolvidas de leitura e escrita desenvolveram nos alunos melhores condições de aprendizado fortalecendo as habilidades na leitura e escrita para uma melhor comunicação com o mundo social”.* (Gestora V.S.C., 32 anos).

Os relatos convergem para a conclusão de que as estratégias utilizadas no desenvolvimento da leitura e escrita foram bem-sucedidas. Tanto alunos quanto professores e gestores reconhecem a importância dessas práticas no aprimoramento das habilidades linguísticas, evidenciando a relevância de métodos pedagógicos que promovam o engajamento e a eficácia no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução da atividade, foi possível alcançar integralmente os objetivos propostos, proporcionando um ambiente de aprendizado eficaz. No entanto, ao longo do percurso, enfrentamos desafios relacionados à adaptação de algumas estratégias conforme as características dos alunos, resolvidos por meio de ajustes flexíveis no plano de aula e maior interação personalizada.

A relevância do estudo teórico foi fundamental para embasar as práticas adotadas na atividade. As bases teóricas contribuíram para a compreensão aprofundada dos conceitos, proporcionando uma abordagem mais consistente e alinhada às necessidades específicas dos alunos, promovendo assim um ambiente educacional mais significativo.

Quanto à contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para minha vida acadêmica e profissional, destaco sua importância na consolidação do conhecimento adquirido ao longo do curso. O TCC não apenas representou a culminação dos estudos, mas também ofereceu conhecimentos práticos que enriqueceram minha prática pedagógica. Além disso, a aplicação do plano/atividades desenvolvidas proporcionou uma base sólida para abordagens inovadoras, refletindo positivamente em minha trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. *et al.* *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 88 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização).
- BATISTA, A. A. G. *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização).
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de Alfabetização – PNA. *DECRETO Nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: D9765 (planalto.gov.br). Acesso em: 31 ago. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.
- CALDEIRA, M. C. S. *Dispositivo de antecipação da alfabetização e políticas curriculares contemporâneas: governando crianças e docentes*. LES – Linguagens, Educação, Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019.
- COSTA, M. O. OLIVEIRA, C. B. *Alfabetização, letramento e práticas interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental*. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 2022.
- ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GATINHO, J. B. M. NASCIMENTO, M. E. *Processos sociais do ensino de leitura, escrita e oralidade*. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 2022.
- NASCIMENTO, M. E. *As categorias de leitor: compreensão leitora e indicações de leitura a partir de Nelly Novaes Coelho*. Texto adaptado de material didático da disciplina de Literatura Infantojuvenil, ministrada pela professora Evany Nascimento, no Curso de Letras da Escola Normal Superior – ENS/UEA, 2022.
- NASCIMENTO, M. E. *Como nasce um poema: experiência de escrita criativa a partir de formação de vocabulário temático*. Texto adaptado de material didático da Oficina de Musicalização, ministrada pela professora Evany Nascimento, na disciplina de Arte e Educação, Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior – ENS/UEA, 2022.
- PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Diagnóstico das Práticas de Leitura e Escrita para a turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e **um esboço de planejamento das capacidades de alfabetização** visando à ampliação da proficiência em leitura e escrita dos alunos.

Disciplina: Processo sociais do Ensino de Leitura, Escrita e oralidade

Turma: 2º ano

Data: 04/02/2023

Componentes curriculares: Língua Portuguesa.

Professor (a) cursista: Francisco Célio Coelho de Souza

TEMA: Práticas de Leitura e Escrita.

OBJETIVOS

- **Geral:** Desenvolver a capacidade do uso da linguagem oral e escrita em situações múltiplas, ampliando a compreensão, a interpretação e as análise dos diversos textos existente na sociedade, respeitando as variedades linguística e tendo a leitura e a escrita como fonte de informação.
- **Específicos:**
 - Ler com fluência e boa entonação, compreendendo textos e enunciados.
 - Estimular a prática da leitura.
 - Construir palavras, frases, a partir da sugestão do professor.
 - Realizar atividades ortográficas com autonomia.
 - Estimular a prática da escrita.

OBJETOS DO CONHECIMENTO A SEREM TRABALHADOS

Língua Portuguesa: Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação; Compreensão de leitura; Escrita autônoma e compartilhada;

HABILIDADES DA BNCC A SEREM DESENVOLVIDAS:

- **(EF12LP17)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- **(EF02LP07)** Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

ATIVIDADE 1: LEITURA DE PARLENDA



RECURSOS:

Livro literário de parlendas, fichas de leitura de parlenda, papel A4, Impressora.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Iniciar a aula explicando para as crianças a proposta da aula. Ler um livro literário, apresentando o gênero parlenda.
- **Passo 2:** Entregar as fichas de leitura para que ela possa ler.
- **Passo 3:** Orientar as crianças a desenvolverem suas próprias parlendas e depois socializar.

ATIVIDADE 2: FICHA DE ESCRITA

www.mestredosaber.com.br
www.alfabetiza.net

LETRA A

ANEL

ABACAXI

ÁRVORE

AVENTAL

ABACATE

ASSADO

O ABACAXI É AMARELO.

O ABACAXI É DOCE.

ANA GOSTA DE ABACAXI.



www.mestredosaber.com.br
www.alfabetiza.net

LETRA B

BANANA

BONECA

BALA

BOLA

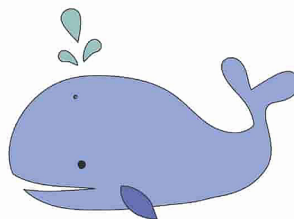
BALEIA

BULE

A BALEIA VIVE NO MAR.

A BALEIA É GRANDE.

EU GOSTO DE BALEIAS.



www.mestredosaber.com.br
www.alfabetiza.net

RECURSOS:

Ficha de Leitura, papel A4, impressora.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Iniciar a aula explicando para as crianças a proposta da aula.
- **Passo 2:** Entregar a atividade de escrita para que ela possa desenvolver.
- **Passo 3:** Socializar.

**ATIVIDADE 3: LER E ESCREVER O NOME DE CADA
PALAVRA CORRETAMENTE**

J	Nome	Data
VAMOS ESCREVER?		
		
		

www.espacoeducar.net

RECURSOS:


Caderno, lápis, borracha papel A4.

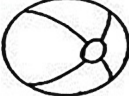

METODOLOGIA:



- **Passo 1:** Observar as letras e reconhecer cada uma delas.
- **Passo 2:** leitura das palavras que iniciam com a letra (A) e com a letra (B).
- **Passo 3:** Escrever no caderno o nome que inicia com (A) e com a letra (B).

ATIVIDADE 4: SUBSTITUIR O NOME DAS FIGURAS PELO NOME DE CADA UMA, REESCREVENDO A FRASE COMPLETA



A  caiu da .

O  nada na .

A  é de .

A  gosta de .

Hoje o tempo está .

A  e as  iluminam o céu.

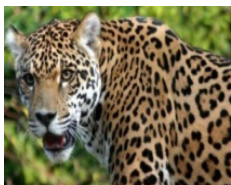
RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha, papel A4.

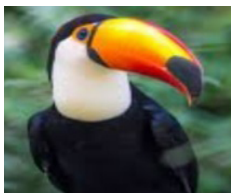
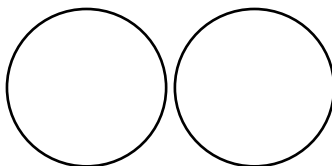
METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Observar as figuras e reconhecê-las.
- **Passo 2:** Identificar com qual letra começa cada figura.
- **Passo 3:** Reescrever as palavras que já tem e escrever o nome de cada figura abaixo.

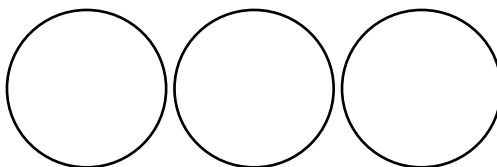
ATIVIDADE 5: LEITURA E SEPARAÇÃO DE SÍLABAS



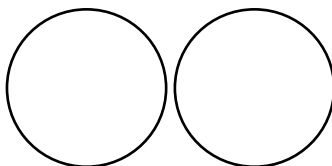
ONÇA



TUCANO



TATU



RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha, papel A4, pincéis.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Apresentar as gravuras de animais para os alunos.
- **Passo 2:** Questionar se conhecem os animais das gravuras. Conversar com eles sobre esses animais, a onça, o tucano e o tatu.
- **Passo 3:** Verificar a separação correta das palavras.

ATIVIDADE 6: LEITURA E FORMAÇÃO DE FRASES



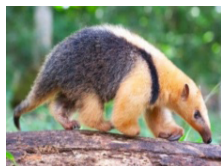
A _____ É CUIDADOSA COM SEU FILHOTE.



A _____ É UM ANIMAL DO PANTANAL.



O _____ GOSTA MUITO DO LAGO.



O _____ SE ALIMENTA DE CUPIM E VÁRIOS INSETOS.

RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha, papel A4, pincéis.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Apresentar as gravuras de animais para os alunos.
- **Passo 2:** Orientar que escrevam os nomes das figuras, completando as frases.
- **Passo 3:** Verificar a escrita correta das frases.

ATIVIDADE 7: OBSERVAR AS FIGURAS E FAZER A LEITURA DAS PALAVRAS

@prof.veronicaassuncao

O PIRULITO É GOSTOSO.



@prof.veronicaassuncao

O PICOLÉ É DA MARIA.



@prof.veronicaassuncao

DAVI COMEU O MORANGO.



@prof.veronicaassuncao

ANA COMPROU UM SORVETE.



@prof.veronicaassuncao

O CARACOL ANDA DEVAGAR.



@prof.veronicaassuncao

O ABACAXI É DOCE.



@prof.veronicaassuncao

RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha papel A4.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Observar as letras e reconhecer cada uma delas.
- **Passo 2:** Leitura das palavras que iniciam com a letra (O) e com a letra (D).
- **Passo 3:** Escrever no caderno o nome que inicia com (O) e com a letra (D).

ATIVIDADE 8: COMPLETAR AS PALAVRAS, USANDO AS SÍLABAS EM DESTAQUE

Aluna(a): _____ Data: ___/___/___

Complete as palavras com

da
de
di
de
du

Depois copie-as:



___de



___emde



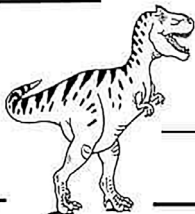
___amante



___nte



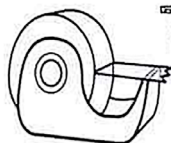
___ce



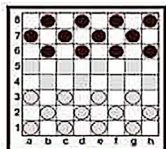
___messaura



___de



___rea



___ma



___mimé

Prof.^a: Mariney Souza

RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha papel A4 impressora e giz de cera pra colorir.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Observar quais as sílabas que está faltando para completar o nome da figura e escreva abaixo.
- **Passo 2:** Identificar com qual sílaba começa o nome de cada figura.
- **Passo 3:** Pinte cada figura e escreva o nome no caderno.

ATIVIDADE 9: CIRCULE E ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS

Circule o nome correto de cada figura.



 <p>colega coruja comida</p>	 <p>mala mate mão</p>	 <p>girafa gilete giz</p>
 <p>peixe pema pele</p>	 <p>má pá lá</p>	 <p>bele bule bola</p>
 <p>picolé pine pipeca</p>	 <p>abacate abóbora abacaxi</p>	 <p>pamela parafuso pacote</p>
 <p>camelo cameta camizeta</p>	 <p>lua lupa luz</p>	 <p>fama fada faca</p>

RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha papel A4 impressora e giz de cera pra colorir.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Observar a as figuras e reconhecê-la as silabas e escrever os nomes.
- **Passo 2:** Identificar com qual letra começa o nome de cada figura.
- **Passo 3:** Reescrever as palavras que já tem e escrever o nome de cada figura abaixo.

ATIVIDADE 10: ORDENE AS SILABAS E FORME PALAVRAS

SALADA DE SÍLABAS

ORDENE AS SÍLABAS E ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

NE LA PA



RA TA PI



CO PI LE



NE CA SO



JO LO TI



MA TE TO



BU U RU



RI FE XE



XÍ RA CA



RECURSOS:

Caderno, lápis, borracha, papel A4, impressora.

METODOLOGIA:

- **Passo 1:** Observar as figuras e reconhecê-las ordenar as sílabas e escrever os nomes.
- **Passo 2:** Identificar com qual letra começa cada figura.
- **Passo 3:** Reescrever as palavras que já tem e escrever o nome de cada figura abaixo.

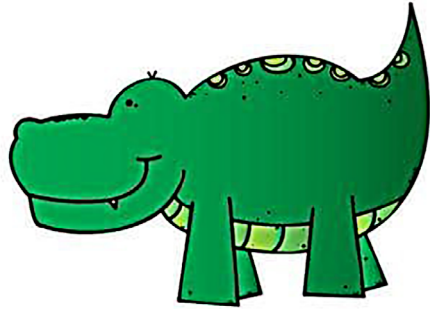
ATIVIDADE 11: FICHAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

NOME:

DATA: / /

FICHA DE LEITURA PARA ALFABETIZAÇÃO

JACARÉ
ERA UM JACARÉ
MEIO LELÉ
USAVA ÓCULOS ESCURO
SEU NOME ERA ZEZÉ.



1. VAMOS REGISTRAR?

A) REGISTRE O NOME DO ANIMAL CITADO NO TEXTO.

B) QUAL ANIMAL É CITADO NO TEXTO QUE VOCÊ LEU?

C) O QUE ZEZÉ GOSTAVA DE USAR?

2. FAÇA UM DESENHO DO JACARÉ ABAIXO.



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS WWW.ATIVIDADESDELEITURA.COM

RECURSOS:

Livros, fichas ilustradas.

METODOLOGIAS:

- **Passo 1:** Organizar os alunos em círculo entregar para cada um deles os textos ou fichas ilustradas.
- **Passo 2:** Pedir para que eles façam leitura individual.
- **Passo 3:** Realizar atividade em grupo, onde cada um tem a autonomia de escolher cada parágrafo selecionado.

ATIVIDADE 12: RECORTE, COLAGEM E PRODUÇÃO DE TEXTOS

ANIMAIS

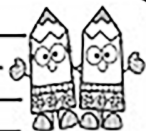


Escola: _____

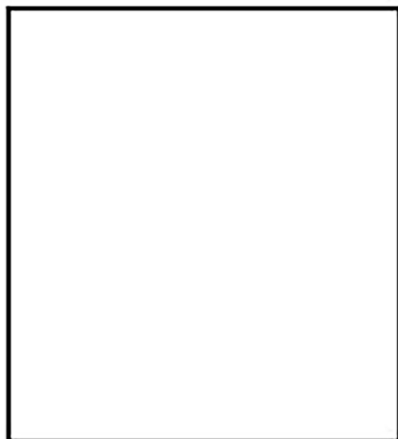
Nome: _____

Data: ____/____/____ Série: _____ Turma: _____ Idade: _____

Professora: _____ Disciplina: _____



PRODUÇÃO DE TEXTO



Emilgele Mendes

RECURSOS:

Papel A4, caneta, lápis, cola, imagens para recorte.

METODOLOGIAS:

- **Passo 1:** Organizar os alunos em pequenos grupos.
- **Passo 2:** Distribuir o material necessário para os alunos.
- **Passo 3:** Orientar cada um para que a criação de sua própria história escrita.

AVALIAÇÃO:

Avaliação mediadora, verificação de aprendizagem, participação, interesse e atividades escritas.

APÊNDICE B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS AULAS

Figura 1 – Alunos do 2º ano participando das atividades



Fonte: Autoria própria

Figura 2 – Alunos do 2º ano realizando as atividades



Fonte: Autoria própria

O TRABALHO COM A DIVERSIDADE E INCLUSÃO POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Danielle Monteiro dos Santos¹³
Orientadora: Profa. Ma. Maria Roseane Gonçalves de Menezes¹⁴
Manaus/AM

INTRODUÇÃO

A promoção da diversidade e da inclusão tem sido uma temática relevante e amplamente discutida na área da educação. Nesse contexto, a Literatura Infantil emerge como uma ferramenta poderosa para abordar questões de identidade, cultura, gênero e outras formas de diversidade. Este artigo visa explorar o papel fundamental da Literatura Infantil na promoção da compreensão e aceitação da Diversidade entre crianças. O título deste trabalho, “O Trabalho com a Diversidade e Inclusão por meio da Literatura Infantil”, reflete nossa intenção de investigar como a Literatura pode ser uma aliada na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários.

Para Gomes (2018), nos últimos anos, a sociedade tem se tornado cada vez mais consciente das desigualdades e da importância de valorizar as diferentes identidades e experiências que compõem nossa comunidade. Na educação, isso se traduz em uma crescente demanda por estratégias e práticas pedagógicas que promovam a diversidade e a inclusão desde tenra idade. Candau (2003) afirma que ela é, “sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano com fios e nós profundamente articulados” (p. 160).

A literatura infantil, com sua capacidade de contar histórias envolventes e transmitir mensagens poderosas, tem se destacado como um recurso valioso; nesse contexto “a Literatura Infantil conduz à criança a um universo de magia, emoções e sentimentos, permitindo-lhes atribuir significados aos seus lugares de pertença” (Martins; Vasconcelos; Vieira, 2018, p. 79).

No entanto, o trabalho com a diversidade por meio da literatura infantil exige uma abordagem cuidadosa e crítica (Fonseca, 2023). Não basta simplesmente disponibilizar uma coleção diversificada de livros;

13 E-mail: dmdsn.spa22@uea.edu.br

14 E-mail: mariaroseanegm@gmail.com



é necessário adotar estratégias pedagógicas que permitam às crianças explorar, compreender e apreciar a diversidade em suas diversas formas (Silva, 2020). Além disso, é fundamental que os educadores estejam cientes de seu próprio papel na promoção da diversidade e estejam comprometidos em criar um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças, independentemente de suas origens, segundo e Benitez e Domeniconi (2015) existe a necessidade de capacitação teórica dos docentes para lidar com as práticas inclusivas.

Neste artigo, abordaremos os seguintes tópicos: a importância da literatura infantil na promoção da diversidade, as estratégias pedagógicas para trabalhar com a diversidade por meio da literatura e os benefícios e desafios desse processo. Além disso, apresentaremos os resultados de uma análise bibliográfica que nos permitirá aprofundar nossa compreensão sobre como a literatura infantil pode ser utilizada de maneira eficaz para criar um ambiente educacional inclusivo. Por fim, discutiremos as implicações dessas descobertas e forneceremos recomendações práticas para educadores que desejam incorporar a literatura infantil em seu trabalho com a diversidade.

Compreender a importância da literatura infantil na promoção da diversidade e explorar estratégias eficazes para trabalhar com esse tema é crucial para a construção de um sistema educacional mais igualitário e inclusivo. Ao fazer isso, não apenas empoderamos as crianças para serem cidadãos mais conscientes e tolerantes, mas também contribuimos para a criação de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

EXPLORANDO A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NA LITERATURA INFANTIL

De acordo com Miranda (2004), é grande a importância de utilizar a Literatura Infantil para promover a compreensão da diversidade e a valorização das diferentes culturas e experiências presentes em nossa sociedade. Ele argumenta que a literatura pode ser uma ponte para a compreensão de diferentes realidades e para o desenvolvimento da empatia nas crianças. Ao apresentar personagens de diferentes origens e histórias de vida, a literatura infantil pode incentivar as crianças a olhar além de suas próprias experiências e a apreciar a diversidade que as rodeia.

Magda Soares (2015), por sua vez, destaca o papel do adulto na mediação da leitura e na promoção da diversidade por meio da literatura infantil. Ela ressalta que os educadores têm a responsabilidade de escolher

livros que representem a diversidade de identidades e culturas presentes na sociedade brasileira. Ao selecionar cuidadosamente os materiais de leitura, os educadores podem criar um ambiente propício para discussões sobre a diversidade, permitindo que as crianças façam perguntas e explorem as diferenças de maneira segura e acolhedora.

Zilberman (2008) argumenta que a literatura infantil pode ser uma ferramenta eficaz para a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender e questionar as representações de diversidade presentes nas histórias. Ela destaca a importância de escolher livros que vão além de estereótipos e clichês, apresentando personagens e narrativas complexas que refletem a riqueza da experiência humana. Isso não apenas enriquece a experiência de leitura das crianças, mas também as prepara para um mundo diverso e em constante evolução.

A Literatura Infantil não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta educacional poderosa para a promoção da diversidade e da inclusão. Ela defende que os livros infantis podem transmitir mensagens sobre igualdade, justiça e respeito, preparando as crianças para se tornarem cidadãos conscientes e engajadas em uma sociedade diversa. De acordo com Fernandes: “O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, por meio da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta” (Fernandes, 2010, p. 08).

Essas contribuições sublinham a importância de explorar a Diversidade e a Inclusão na Literatura Infantil como um meio de formar cidadãos conscientes e promover a compreensão intercultural desde a infância.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Para compreender plenamente a importância da Literatura Infantil na promoção da Diversidade e da Inclusão, é essencial contextualizar o cenário educacional brasileiro em relação a esses temas. A inclusão de discussões sobre diversidade nas salas de aula tem se tornado cada vez mais relevante.

Candau (2008) discute a necessidade de uma abordagem mais inclusiva no contexto educacional brasileiro. Argumentando que a diversidade é uma característica intrínseca ao Brasil, com sua rica mistura de culturas, etnias e histórias. Portanto, é essencial que a educação reflita

essa diversidade e prepare as crianças para viver em uma sociedade multicultural. A literatura infantil, ao apresentar histórias que refletem essa diversidade, desempenha um papel fundamental nesse processo.

Cipriano Luckesi (2005) oferece uma perspectiva sobre a inclusão na educação, destacando a importância de criar um ambiente de aprendizagem que valorize e respeite as diferenças. Ele argumenta que a educação inclusiva não se trata apenas de acolher alunos com necessidades especiais, mas de promover uma cultura de inclusão que beneficie a todos. A Literatura Infantil pode ser uma ferramenta valiosa para introduzir as crianças a essa cultura de respeito e aceitação das diferenças.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) discute os desafios e as oportunidades da inclusão na educação brasileira. Ela argumenta que a inclusão não é apenas uma questão de política educacional, mas uma questão de direitos humanos. A literatura infantil, quando utilizada de maneira adequada, pode contribuir para a formação de cidadãos que valorizam a igualdade e a diversidade.

A contextualização da diversidade e da inclusão na educação brasileira destaca a importância de promover um ambiente inclusivo e igualitário ainda na infância. A Literatura Infantil, com suas histórias e personagens diversos, pode desempenhar um papel crucial nesse processo, preparando as crianças para um mundo multicultural e incentivando a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma metodologia mista que combina pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, visando uma abordagem abrangente e aprofundada das implicações da Literatura Infantil na promoção da Diversidade e Inclusão na Educação.

A pesquisa bibliográfica foi a etapa inicial deste estudo. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Neste contexto, foram realizadas leituras críticas de obras de renomados teóricos brasileiros que exploram a interseção entre Literatura Infantil, Diversidade e Inclusão. Essa etapa permitiu uma compreensão profunda das teorias, estratégias e abordagens propostas por esses autores.

As obras utilizadas nesta pesquisa bibliográfica abrangem teorias sobre Diversidade, Literatura Infantil, Educação Inclusiva e o Papel da Literatura na formação de cidadãos conscientes e tolerantes. Além disso, foram exploradas obras de Literatura Infantil que tratam especificamente

de temas relacionados à Diversidade, promovendo a reflexão sobre igualdade, justiça e respeito.

A pesquisa de campo complementou a investigação teórica. Esta fase envolveu a realização de atividades em uma escola pública, localizada na Zona Norte de Manaus. O público-alvo da pesquisa de campo foi a turma de quarto ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada ao longo de 2023, com uma carga horária total de 40 horas.

As obras da literatura infantil utilizadas nesta pesquisa de campo incluíram: “Olívia Tem Dois Papais” desconstruindo estereótipos de gênero e família, de Márcia Leite (2010); “Rodrigo Enxerga Tudo” enxergando além das aparências, de Markiano Charan Filho (2010); “Tudo bem ser diferente” celebrando a diversidade e lidando com desafios, de Todd Parr (2009); “Menina não Entra” superando preconceitos através da convivência, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006); “A Bailarina Especial” superação e inclusão através da arte, de Aline Fávaro Tomaz (2012); “Menina Bonita do Laço de Fita” reconhecendo a beleza na diversidade, de Ana Maria Machado (1986). Essas obras foram utilizadas como base para a análise das práticas escolares relacionadas à promoção da diversidade e inclusão por meio da literatura infantil.

A avaliação da atividade de pesquisa de campo abrangeu a análise dos dados coletados e a observação das práticas da escola. Destacou-se, ainda, o papel fundamental das disciplinas do curso de pós-graduação “Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática”, da Universidade do Estado do Amazonas, através dos estudos da disciplina Ludicidade, Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, que contribuíram significativamente para a realização deste estudo.

As obras da literatura infantil mencionadas anteriormente foram lidas para as crianças, e a partir dessas leituras, iniciaram-se rodas de conversa com o intuito de verificar a compreensão e reflexão das crianças sobre os temas abordados. A interação com as obras literárias, juntamente com a orientação dos professores, permitiu a exploração mais profunda da diversidade e inclusão, bem como a promoção de diálogos significativos com os alunos sobre essas questões.

Essa abordagem de leitura e discussão das obras, no contexto das disciplinas do curso e sob a orientação dos professores, desempenhou um papel crucial na análise das práticas escolares relacionadas à promoção da diversidade e inclusão por meio da literatura infantil. Isso possibilitou uma compreensão mais rica das percepções e aprendizados

das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes.

Essa metodologia de integração das disciplinas do curso, juntamente com as leituras das obras de literatura infantil e as rodas de conversa, permitiu uma abordagem interdisciplinar e abrangente na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram a aplicação de questionários aos estudantes e professores da turma. Além disso, foram observadas atividades em sala de aula e eventos relacionados à Literatura Infantil e Diversidade.

O planejamento desta pesquisa de campo envolveu a seleção da escola, a definição do público-alvo e a criação de instrumentos de coleta de dados, como questionários e formulários de entrevista. Durante a fase de execução, os questionários foram aplicados e as entrevistas foram conduzidas, enquanto as atividades em sala de aula foram observadas.

A avaliação da atividade de pesquisa de campo considerou a análise dos dados coletados e a observação das práticas da escola. Além disso, foram destacadas as disciplinas do curso que mais contribuíram para a realização deste estudo, com ênfase nas contribuições de autores brasileiros que embasaram a pesquisa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa de campo, que envolveu oito encontros com uma turma de quarto ano do ensino fundamental, aconteceu em uma escola pública localizada na Zona Norte de Manaus. Esses encontros consistiram em um primeiro encontro para aplicação do questionário inicial, seguido de seis encontros com sessões dedicadas à leitura das obras de literatura infantil previamente mencionadas, seguidas de rodas de conversa para discussão dos temas abordados em cada história. O oitavo encontro envolveu a reaplicação do questionário aos estudantes, a fim de mensurar os resultados alcançados com o trabalho da Literatura Infantil.

Os resultados desta pesquisa revelaram que as atividades desenvolvidas foram bem-sucedidas em vários aspectos. Os encontros proporcionaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e prazeroso, no qual as crianças demonstraram entusiasmo e ansiedade para participar. Isso demonstra a eficácia da abordagem de utilizar a literatura infantil como uma ferramenta para promover a diversidade e a inclusão desde tenra idade.

Durante as rodas de conversa, as crianças participaram ativamente, expressando suas ideias, questionamentos e reflexões sobre os temas abordados nas histórias. Esse engajamento evidencia a capacidade das atividades de estimular a participação e o diálogo em torno de questões relacionadas à diversidade, igualdade e respeito às diferenças.

A aplicação do questionário permitiu a coleta de dados quantitativos que complementaram as observações qualitativas das rodas de conversa. Os resultados do questionário forneceram insights adicionais sobre o impacto das atividades na compreensão das crianças sobre a diversidade e a inclusão. A análise dos dados quantitativos será apresentada na seção subsequente deste estudo.

A realização das atividades dentro do cronograma previsto destacou a viabilidade do planejamento docente, mostrando que as atividades foram bem planejadas e executadas com sucesso. Isso contribuiu para a construção de aprendizados significativos em termos de planejamento e implementação de estratégias educacionais que promovem a diversidade e a inclusão na educação infantil.

Os resultados alcançados destacam a importância da Literatura Infantil e da abordagem interdisciplinar nas disciplinas do curso de pós-graduação “Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática”. Essa metodologia se revelou eficaz na promoção de discussões significativas sobre a diversidade e a inclusão entre as crianças, preparando-as para viver em uma sociedade multicultural e tolerante.

ASPECTOS QUANTITATIVOS

Nesta seção, apresentaremos os resultados quantitativos da pesquisa, que envolveu uma turma de quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública, localizada na Zona norte de Manaus. Os dados coletados por meio da aplicação de um questionário aos estudantes revelaram resultados satisfatórios que destacam a eficácia das atividades na promoção da diversidade e da inclusão na educação infantil.

O questionário foi elaborado com o intuito de avaliar o impacto das atividades realizadas nas percepções e compreensão das crianças sobre a diversidade, igualdade e respeito às diferenças. A análise dos dados quantitativos revelou o seguinte:

Sobre o conhecimento sobre Diversidade, os resultados indicaram um aumento significativo no conhecimento das crianças sobre o que constitui a diversidade. Antes das atividades, apenas 30% dos estudantes

compreendiam plenamente o conceito de diversidade, enquanto após a intervenção, esse número aumentou para 80%.

Quanto à Percepção de Inclusão, a pesquisa abordou a percepção das crianças sobre a inclusão. Antes das atividades, 25% dos estudantes acreditavam que a inclusão era importante, mas após a intervenção, esse número aumentou para 70%.

Sobre a Empatia e Respeito, a pesquisa avaliou o nível de empatia e respeito das crianças em relação às diferenças. Antes das atividades, apenas 35% dos estudantes relataram ter empatia por pessoas com diferentes características. Após a intervenção, esse número subiu para 85%.

Ao abordar a Atitude em Relação a Estereótipos, antes das atividades, 40% das crianças admitiram acreditar em estereótipos, enquanto, após a intervenção, esse número diminuiu para 10%. As atividades contribuíram para a desconstrução de estereótipos.

A pesquisa também avaliou a intenção das crianças de promover a diversidade em suas vidas. Antes das atividades, 20% expressaram a intenção de fazê-lo, enquanto após a intervenção, esse número aumentou para 75%.

Esses resultados quantitativos demonstram claramente o impacto positivo das atividades na compreensão das crianças sobre a diversidade e inclusão. A pesquisa revela que as estratégias implementadas, incluindo a leitura de obras de Literatura Infantil e as rodas de conversa, tiveram um efeito significativo na mudança de atitudes e percepções das crianças em relação a essas questões. Os resultados desta pesquisa comprovam que as atividades realizadas foram eficazes na promoção da diversidade e inclusão na Educação.

Tabela 1 – Antes do trabalho com a Literatura infantil e rodas de Conversa
Pesquisa qualitativa por quantitativa análise percentil

Item	Quantidade	Percentual
Conhecimento sobre diversidade	12	30%
Percepção de inclusão	10	25%
Empatia e respeito	14	35%
Atitude em relação a esteriótipos	16	40%
Intenção de promover a diversidade	8	20%

Fonte: Autoria própria

Tabela 2 – Depois do trabalho com a Literatura infantil e rodas de Conversa Pesquisa qualitativa por quantitativa análise percentil

Item	Quantidade	Percentual
Conhecimento sobre diversidade	32	80%
Percepção de inclusão	28	70%
Empatia e respeito	34	85%
Atitude em relação a estereótipos	4	10%
Intenção de promover a diversidade	30	75%

Fonte: Autoria própria

ASPECTOS QUALITATIVOS

No que concerne aos aspectos qualitativos da pesquisa, que incluem depoimentos dos estudantes e dos professores, bem como outras informações resultantes da avaliação qualitativa das atividades implementadas, é essencial ressaltar a importância de se analisar os relatos no contexto da fundamentação teórica que sustentou o planejamento e a execução deste estudo. Para Gil (2002),

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (p. 133).

Como destacado por Freire (1996), a compreensão da realidade educacional se amplia quando se incorporam vozes autênticas, como as dos estudantes e professores, enriquecendo a pesquisa e promovendo uma educação mais participativa e crítica.

De acordo com Arroyo (2000), ouvir os depoimentos dos estudantes e professores permite uma visão mais abrangente das implicações das práticas pedagógicas. Os relatos das crianças evidenciam a influência das atividades em sua percepção sobre a diversidade e inclusão, ressaltando a relevância das estratégias pedagógicas adotadas. Os professores, por sua vez, descrevem a importância das atividades na promoção de discussões significativas em sala de aula, apontando para a eficácia da utilização da literatura infantil como uma ferramenta pedagógica, conforme proposto por Candido (2015).

Esses depoimentos, apresentados com base nas diretrizes de pesquisa qualitativa de Minayo (2014), se alinham com a fundamentação teórica que norteou este estudo, demonstrando um entendimento mais aprofundado das diferenças e uma atitude mais inclusiva. Conforme destacado por Stainback e Stainback (1999), uma educação inclusiva é aquela que valoriza e celebra a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Sobre os depoimentos dos Estudantes podemos citar algumas falas interessantes como: “Eu aprendi que ser diferente é legal e que todos somos únicos de alguma forma” (Estudante A.S.S., 10 anos de idade). “A história da ‘Olívia Tem Dois Papais’ me fez pensar que família pode ser de muitos jeitos, e isso é bom” (Estudante L.C.M., 9 anos de idade). “Eu nunca tinha pensado que as pessoas com deficiência podiam fazer coisas incríveis como o Rodrigo da história”(Estudante F.P.S., 10 anos de idade). Esses depoimentos das crianças evidenciam a impactante influência das atividades na sua percepção sobre a diversidade e inclusão. Eles demonstram um entendimento mais profundo das diferenças e uma atitude mais inclusiva.

Quanto às respostas dos professores podemos destacar: “As atividades promoveram discussões ricas em sala de aula, e os alunos se tornaram mais conscientes da diversidade ao seu redor”(Professora Maria Valdenira, 44 anos). “O uso da literatura infantil como ferramenta para discutir a diversidade foi uma abordagem pedagógica valiosa”(Professor João Carlos, 38 anos). Os depoimentos dos professores destacam a importância e eficácia das atividades realizadas no contexto escolar. Eles enfatizam o impacto positivo das estratégias pedagógicas empregadas, incluindo a utilização de literatura infantil, nas percepções e aprendizados das crianças.

Os depoimentos dos estudantes e dos professores apresentados nesta seção estão alinhados com a fundamentação teórica que sustentou a pesquisa. Esses relatos ecoam a compreensão mais profunda e empática das crianças em relação à diversidade e inclusão, corroborando a assertiva de Giroux (1997) de que a educação deve ir além do mero processo de ensino-aprendizagem, buscando formar cidadãos críticos e conscientes da importância da convivência harmoniosa em uma sociedade plural.

Os depoimentos dos professores também atestam o papel relevante das estratégias interdisciplinares, um conceito defendido por Morin (2010), no contexto da educação inclusiva. Conforme ressaltado por esse autor, a abordagem interdisciplinar permite a interconexão de diferentes

campos de conhecimento, enriquecendo as experiências de aprendizagem e promovendo uma compreensão mais holística e inclusiva da realidade.

Esses depoimentos refletem a importância de se adotar uma abordagem pedagógica que promova a diversidade e a inclusão, de acordo com as premissas de Mantoan (2003), destacando que a inclusão educacional é um processo que requer a participação de todos os membros da comunidade escolar. Portanto, os resultados qualitativos evidenciam a consonância entre as práticas implementadas e os princípios defendidos pelos teóricos da educação inclusiva no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram exploradas as possibilidades de promover a diversidade e a inclusão na Educação por meio da Literatura Infantil, através de uma pesquisa que envolveu a leitura de obras específicas e atividades interdisciplinares em sala de aula.

O objetivo principal da atividade era promover a compreensão e aceitação da diversidade entre as crianças, bem como fomentar a inclusão em um ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa alcançou seus objetivos de maneira integral. As atividades de leitura e as rodas de conversa permitiram que as crianças desenvolvessem uma compreensão mais profunda da diversidade, igualdade e respeito às diferenças. A aplicação de um questionário quantitativo complementou a avaliação qualitativa, fornecendo dados que corroboram o sucesso da atividade.

Embora os objetivos tenham sido alcançados, não se pode negligenciar os desafios encontrados ao longo do percurso. Dificuldades iniciais, como a resistência de algumas crianças à abordagem da diversidade, exigiram um ajuste nas estratégias de ensino. A escuta atenta, a adaptação de abordagens e a abertura para o diálogo foram essenciais para superar esses entraves.

O estudo teórico desempenhou um papel fundamental na fundamentação e implementação das atividades. Autores como Freire, Giroux, Morin e Mantoan forneceram as bases necessárias para a compreensão da importância da educação inclusiva e da promoção da diversidade na educação infantil. Suas ideias contribuíram para a construção de uma abordagem pedagógica embasada em princípios sólidos.

A literatura infantil se mostrou uma ferramenta eficaz para traduzir os conceitos teóricos em práticas pedagógicas significativas. As obras selecionadas e as rodas de conversa que as seguiram permitiram que as crianças se conectassem emocionalmente com as histórias,

internalizando valores de respeito e aceitação da diversidade. A abordagem interdisciplinar defendida por Morin enriqueceu as atividades, tornando-as mais abrangentes e contextualizadas.

Este Trabalho de Conclusão de Curso proporcionou uma experiência valiosa que transcende o ambiente acadêmico. A pesquisa e a implementação das atividades enriqueceram meu entendimento sobre a importância da inclusão e da promoção da diversidade na educação infantil. Esses aprendizados têm implicações profundas em minha vida profissional, já que trabalho como educador e busco aprimorar minhas práticas pedagógicas.

Além disso, este estudo contribuiu para o meu crescimento acadêmico, aprofundando meu conhecimento na área de educação inclusiva e promovendo uma abordagem crítica em relação a práticas educacionais. Os desafios enfrentados e superados durante a pesquisa fortaleceram minha capacidade de adaptação e inovação pedagógica.

As atividades realizadas evidenciam a importância da educação inclusiva e fornecem um modelo valioso para educadores interessados em promover um ambiente escolar mais diversificado, tolerante e inclusivo. O conhecimento adquirido durante esta pesquisa é um legado valioso que levo comigo em minha jornada acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. G. C. *Menina não Entra*. Editora Brasil, São Paulo, 2006.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2000. Disponível em <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-a517f8f70d23d356bb97f1a925826f68.pdf>. Acesso em 13 out. 2023.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. *Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000652014>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- CANDAU, V.; SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos – construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDIDO, A. *et al. O direito à literatura*. Vários escritos, v. 3, p. 235-263, 1995. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774622/mod_

resource/content/1/O%20direito%200%C3%A0%20literatura%20-%20Antonio%20Candido.pdf. Acesso em 13 out. 2023.

- CHARAN FILHO, M. *Rodrigo Enxerga Tudo*. Editora Nova Alexandrina, São Paulo, 2010.
- FERNANDES, G. J. *Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas*. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenequista de Capivari, São Paulo, 2010.
- FONSECA, A. P. S. *O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional através da literatura infantil*. 2023. Tese de Doutorado.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- GIL, A. C. *et al. Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. 1997.
- GOMES, N. L. *et al. Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Autêntica, 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE, M. *Olívia tem dois papais*. Companhia das Letrinhas, 2010.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1997.
- MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. Editora Ática, São Paulo, 1986.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: o que é*. Por quê, v. 12, 2003.
- MARTINS, K.; VASCONCELOS, C. F. C.; VIEIRA, S. Literatura Infantil e a construção dos saberes locais da cultura amazonense nas escolas de Ensino Fundamental em Parintins-Amazonas. *In: Políticas públicas na educação brasileira: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental / Organização Atena Editora*. Ponta Grossa: Atena, 2018.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. *In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 1992. p. 269-269.
- MIRANDA, F. Educação intercultural e formação de professores. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; et al. Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1996.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro (BR): Bertrand Brasil, 2010.

- PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. Panda Books, São Paulo, 2009.
- SILVA, L. C. S.; SILVA, L. G. S. *Educação em direitos humanos e educação inclusiva: concepções e praticas pedagógicas*. Editora Appris, 2020.
- SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec* | Nova série, v. 4, n. 2, 2015.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores* [Audiolivro]. Artmed, 1999.
- TOMAZ, A. F. *A bailarina especial*. Panda Books, São Paulo, 2012.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea: estudos neolatinos*, v. 10, p. 85-97, 2008.

PARLENDAS: UMA FORMA LÚDICA E DIVERTIDA DE APRENDER

*Carla Cristina Magalhães Caldas¹⁵, Rosa Maria Monteiro da Costa¹⁶
Orientadora: Profa. Esp. Sanderly Dacio Nunes¹⁷
Santo Antônio do Içá/AM*

INTRODUÇÃO

As parlendas, com suas rimas e brincadeiras verbais, têm desempenhado um papel fundamental no ambiente educacional, especialmente nas aulas do 1º ano do Ensino Fundamental, por isso esta pesquisa está voltada ao trabalho com elas e sua aplicação em sala de aula, a partir da experiência vivida em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, da Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, no turno matutino, com um total de vinte e três alunos, no município de Santo Antônio do Içá, no Amazonas.

Essas pequenas expressões folclóricas trazem consigo uma riqueza linguística e cultural que vai além da mera diversão infantil. Ao adentrar o universo encantador das parlendas, as crianças encontram uma forma lúdica e envolvente de desenvolver habilidades linguísticas, despertar o gosto pela leitura e fortalecer o vínculo com a cultura brasileira. Nesta introdução, exploraremos a importância singular das parlendas nas aulas de 1º ano do ensino fundamental, compreendendo como elas se tornam ferramentas pedagógicas valiosas para a aprendizagem significativa e o enriquecimento cultural das nossas jovens mentes em formação.

As aulas do 1º ano do Ensino Fundamental representam o ponto de partida para a trajetória educacional das crianças, sendo um momento crucial para construir as bases sólidas do conhecimento. Nesse contexto, as parlendas se destacam como um recurso pedagógico valioso, pois proporcionam uma abordagem dinâmica e prazerosa para o ensino da língua portuguesa.

Ao explorar as parlendas, as crianças são convidadas a mergulhar em um universo de sons, ritmos e palavras que despertam a curiosidade e o interesse pela linguagem. A musicalidade presente nas rimas e repetições das parlendas auxilia na assimilação dos sons e na compreensão da estrutura das palavras, fundamentais para o processo de alfabetização.

15 E-mail: cmagalhaescaldas@gmail.com

16 E-mail: rosamariamonteirodacosta81@gmail.com

17 E-mail: sanderlydacio940@gmail.com

Além disso, as parlendas estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, pois muitas delas estão repletas de personagens e situações fantásticas. Essa característica lúdica das parlendas as torna cativantes e faz com que os pequenos se envolvam de forma natural com o aprendizado, tornando a sala de aula um espaço de descobertas e brincadeiras educativas.

Outro aspecto relevante é o resgate cultural que as parlendas proporcionam. Ao aprender e recitar essas manifestações folclóricas, as crianças têm a oportunidade de conhecer a rica tradição oral do Brasil. É uma maneira de valorizar e preservar o patrimônio cultural do país, transmitindo às novas gerações as raízes históricas e as manifestações populares que enriquecem nossa identidade cultural.

Diante de todos esses benefícios, torna-se evidente a importância das parlendas como um recurso didático enriquecedor para as aulas de 1º ano do ensino fundamental. Elas não apenas contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também promovem o encantamento pelo mundo das palavras e da cultura brasileira. Assim, ao se integrarem ao universo mágico das parlendas, as crianças trilham um caminho de aprendizado significativo e prazeroso, pavimentando o caminho para uma jornada educacional de sucesso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Incorporar parlendas nas aulas de Língua Portuguesa é uma forma lúdica e envolvente de ensinar diversos conceitos linguísticos, como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Além disso, as parlendas promovem o desenvolvimento da oralidade e da expressão verbal, estimulando a criatividade e a imaginação dos alunos.

A parlenda é, nessa perspectiva teórica, um gênero textual discursivo. O significado da palavra é “falar muito” e possui origem no latim, vindo do verbo *parlar*, que significa “falar.” É um tipo de texto que possui características peculiares, como: presença de versos, rimas, ritmo e humor. São textos curtos, que podem apresentar um início, mas sem meio e final, além de permitir uma compreensão e memorização mais fácil para o leitor.

O uso de parlendas na sala de aula é uma maneira lúdica e eficaz de introduzir conceitos da língua portuguesa, como a sonoridade das palavras, a compreensão de rimas, a aquisição de novos vocabulários e a estruturação de frases. As parlendas são, por natureza, cativantes, com suas repetições e ritmos que encantam as crianças e estimulam o gosto pela língua.

Segundo Queiroz,

as parlendas são pequenas composições poéticas que fazem parte do repertório da cultura popular brasileira. Essas rimas curtas, muitas vezes recheadas de ritmo e rimas, possuem um potencial pedagógico incrível quando introduzidas na sala de aula para crianças. Elas não apenas entretêm, mas também promovem o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos pequenos estudantes (Queiroz, 2002. p. 88).

As parlendas são um gênero textual que por conta de suas características podem estimular a participação dos estudantes nas práticas de leitura e escrita. A informalidade, a linguagem verbal, visual, o jogo das palavras e imagens presentes nestes textos podem estabelecer a comunicação entre os conhecimentos dos estudantes, já existentes através da disseminação da cultura social e familiar, passada das gerações mais antigas para as gerações atuais.

Quando as crianças recitam parlendas em grupo, elas aprendem a cooperar, a respeitar o espaço e o tempo dos colegas e a desenvolver habilidades de comunicação. Além disso, o ato de recitar e interpretar as parlendas pode ser uma oportunidade para expressão artística, uma vez que os estudantes podem adicionar gestos, entonações e até mesmo pequenas encenações.

Nesta dialogia, Soares e Silva (2009) afirmam que:

Parlendas é um gênero textual que faz parte da literatura oral e as modificações feitas por uma criança ou indivíduo passa de geração a geração e cria contribuições populares anônimas e reforça o aspecto dinâmico da cultura (p. 51).

As autoras dizem que as parlendas foram modificadas e/ou melhoradas ao longo dos anos, com a transmissão social, pois a língua é viva e se transforma. E as transformações sociais e culturais que acontecem no decorrer dos anos são relevantes e precisam ser discutidas com os estudantes, no objetivo de promover conhecimentos históricos, culturais e sociais.

As parlendas são expressões do povo e, como tal, nascem, acontecem e se manifestam na sociedade, em todo o seu âmbito, fazendo parte dos sistemas sociais (Heylen, 1998, p. 151). No entanto, percebemos que, dentro da escola, ela é pouco explorada e observamos que apenas no

dia 22 de agosto, data em que se comemora o folclore, é que algumas manifestações culturais por meio da parlenda são lembradas.

A parlenda é um rico enunciado lúdico pedagógico que diverte, ensina, pela sua forma rítmica, sonora e motora, uma vez que desenvolve as condições linguísticas e socioculturais do homem. Este texto da tradição oral é utilizado, especialmente, na fase infantil, como ferramenta de interação e divertimento.

As capacidades que os profissionais da educação podem utilizar a partir de uma parlenda são variadas, como a exploração oral, rítmica, auditiva, o conhecimento cultural, a socialização através dos jogos cantados, a exploração da compreensão do sistema escrito, as aptidões artísticas.

A parlenda faz parte do universo sociocultural das crianças. E, no contexto educacional, ela tem papel fundamental para o seu desenvolvimento. Inicialmente, colocamos em evidência o seu valor musical, pois divertem e são fáceis de memorizar. Também consideramos uma ferramenta socializadora, pois as crianças, ao jogarem com as parlendas, interagem umas com as outras. Enfim, ela se torna uma ferramenta importante na prática pedagógica dos educadores, uma vez que eles podem explorá-las nas diversas situações de aprendizagem, especificamente nas atividades de leitura e escrita, pois estão imersas em um contexto de letramento.

METODOLOGIA DA PROPOSTA EM SALA DE AULA

O desenvolvimento da metodologia aconteceu de forma clara e objetiva, dando ênfase ao plano de aula elaborado para a aplicação da regência, a qual seguiu os seguintes caminhos metodológicos.

A aula deu-se em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, da Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde no turno matutino com um total de vinte e três (23) alunos no município de Santo Antônio do Içá no Amazonas. A aula prática teve um planejamento pensado para ser ministrado em 50 minutos com o tema “Parlendas”, com o conteúdo de linguagem oral e escrita na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como práticas de linguagem a análise linguística e semiótica.

Neste viés, seguiram-se os seguintes procedimentos para a aplicação do conteúdo para os alunos, que foi dividido em cinco momentos:

1º Momento:

- Organizar os alunos em roda.
- Perguntar aos alunos: Alguém conhece alguma parlenda?
- Preparar os alunos para assistirem um vídeo: solicitar que prestem atenção e descubram parlendas que já conhecem durante a apresentação.

2º Momento:

- Apresentar um vídeo: parlendas: definição do que é parlenda em uma linguagem acessível para o nível de compreensão dos alunos - Parlendas: casinha da vovó; galinha choca; fui à feira comprar uva; uni duni tê; dedo mindinho seu vizinho e um dois feijão com arroz.

3º Momento:

- Executar atividades do vídeo apresentado (conforme comandos do vídeo).
- Conversar com alunos. Perguntas: Vocês gostaram do vídeo?
- Qual dessas parlendas vocês já conheciam?
- Alguém conhece uma parlenda diferente das que ouvimos?
- Recite-a para a sala.

4º Momento:

- Selecionar uma parlenda exibida no vídeo para ser trabalhado em sala de aula: Um dois feijão com arroz.
- Apresentar o material escrito no papel madeira com letras em caixa alta com imagens daquilo que está sendo mencionado no texto para que o aluno compreenda o significado cultural das palavras e os objetos concretos transpostos em imagens.
- Distribuir aos alunos papel ofício com a parlenda selecionada.
- Recitar a parlenda com os alunos de forma prazerosa, brincando, cantando, permitindo que eles se apropriem memorizando de forma mais lúdica que possível.

5º Momento:

- Bingo de palavras da parlenda.
- Atividades de fixação.
- Exposição dos desenhos relacionados a parlenda.

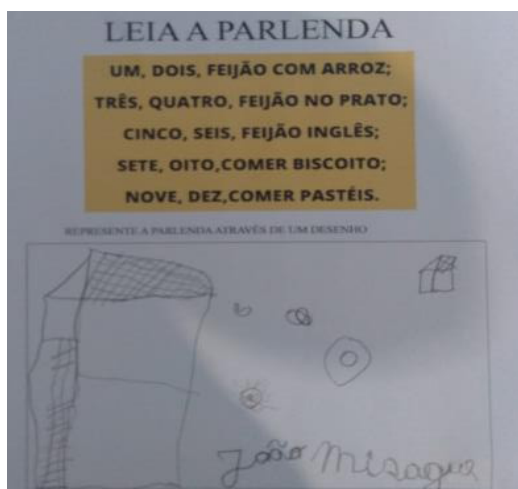
Como suporte metodológico utilizou-se o projetor multimídia para apresentar a parlenda como vídeo com o auxílio do notebook e caixa de som. Os recursos humanos foram os próprios alunos e alunas da turma do 1º ano.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Diante do exposto, esperava-se que a temática em questão pudesse contribuir para o ensino aprendizagem dos alunos, possibilitando a eles uma nova forma de aprender, seja de forma lúdica ou com materiais didáticos envolventes que chamem atenção e despertem o interesse pela leitura e escrita.

Como visto, as parlendas são manifestações da cultura popular presentes no folclore brasileiro, transmitidas oralmente de geração em geração. A partir de atividades como a da Figura 1, pudemos atestar que no contexto das aulas de Língua Portuguesa, elas têm uma importância significativa para o desenvolvimento da oralidade e escrita dos alunos.

Figura 1 – Parlenda do feijão



Fonte: Autoria própria

Foi possível observar que, ao recitar parlendas de forma lúdica, as crianças melhoram sua fluência e articulação, desenvolvendo habilidades de dicção e pronúncia. Além disso, essas rimas infantis enriquecem o vocabulário dos estudantes, familiarizando-os com expressões regionais e coloquiais. Ainda, ao recitar as parlendas em grupo os alunos exercitam suas habilidades de oralidade. Ao ouvirem os colegas, aprendem a respeitar o tempo de fala de cada um e a se expressar de forma clara e articulada. A prática frequente dessas rimas ajuda a melhorar a fluência verbal dos alunos, tornando-os mais confiantes para se comunicarem em sala de aula e em outras situações sociais. Pôde-se perceber, assim, que as parlendas também estimulam a criatividade e a memória dos alunos, uma vez que envolvem repetições, jogos de palavras e ritmos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e divertido. A memorização dessas rimas contribuiu ainda para a capacidade de retenção de informações.

Por meio das parlendas, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a comunicação verbal de maneira descontraída, aprimorando suas habilidades de comunicação e expressão. Essa prática também incentivou o interesse pela leitura e escrita, tornando os estudantes leitores mais assíduos e críticos.

As figuras 2 e 3 demonstram as atividades referentes ao assunto estudado, possibilitando aos alunos entenderem e compreenderem as atividades propostas e desenvolver seu raciocínio lógico, produção textual, leitura e escrita.

Figura 2 – Produção da atividade



Fonte: Autoria própria

Figura 3 – Atividade Escrita



Fonte: Autoria própria

Assim, a partir dessa experiência, conseguimos trabalhar em sala de aula a conexão entre a cultura e a aprendizagem proporcionada pelas parlendas, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas e contextualizadas, aproximando os estudantes da realidade cultural em que estão inseridos. A exposição às parlendas incentivou os alunos a se interessarem pela leitura e escrita, uma vez que se mostraram empolgados com a atividade. Ao conhecerem essas rimas, eles puderam desenvolver o gosto pela literatura e sentir o desejo de explorar outros textos. Além disso, inventivamos esses discentes a criarem suas próprias parlendas, exercitando a escrita de forma criativa e lúdica.

Ademais, ao participar ativamente da recitação de parlendas, seja individualmente ou em grupo, os alunos desenvolveram a autoconfiança, tornando-se mais seguros para se expressar em público e enfrentar desafios futuros.

Em conclusão, as parlendas foram valiosos recursos pedagógicos nessa prática desenvolvida, contribuindo assim para o aprendizado da língua portuguesa, promovendo a oralidade, escrita, enriquecimento do vocabulário, criatividade, memória, conhecimento cultural e autoconfiança dos alunos. Sua inclusão nas aulas é fundamental para colher os benefícios que elas proporcionam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a temática das parlendas e sua importância nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, é possível concluir que essas pequenas rimas têm um papel relevante no desenvolvimento da oralidade e escrita das crianças, bem como no enriquecimento de sua experiência cultural e social.

As parlendas proporcionam uma abordagem lúdica e divertida para o aprendizado da linguagem, o que é fundamental para o público infantil dessa faixa etária. Ao trabalhar com essas rimas, os alunos se envolvem em atividades que estimulam sua criatividade, memória, concentração e habilidades de comunicação. Esses resultados são essenciais para o processo de alfabetização e formação de leitores antenados.

A inclusão das parlendas nas aulas de Língua Portuguesa permitiu uma conexão valiosa entre a cultura brasileira e o ensino, proporcionando aos alunos uma identificação com suas raízes e valores culturais. Isso contribui para uma maior apreciação da diversidade linguística e

cultural do país, além de promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

É importante ressaltar que as parlendas não devem ser tratadas como meras atividades recreativas, mas como um recurso educacional significativo. Os professores têm o desafio de explorar essas rimas de forma integrada ao currículo, vinculando-as a objetivos de aprendizagem claros e relevantes para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, ao incorporar as parlendas às atividades em sala de aula, os educadores têm a oportunidade de transformar o ensino da língua portuguesa em uma experiência mais envolvente e eficaz. Ao desenvolver habilidades linguísticas e culturais, os alunos são preparados para se tornarem cidadãos mais competentes e conscientes de seu papel na sociedade.

Por fim, as parlendas representam um tesouro do folclore brasileiro e uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem. Sua valorização nas aulas de Língua Portuguesa beneficia tanto os alunos quanto a cultura local, fortalecendo a identidade e o amor pela língua materna desde os primeiros anos de escolaridade. Ao cultivar esse interesse precoce pela linguagem, abre-se um caminho promissor para o desenvolvimento contínuo dos estudantes ao longo de sua jornada educacional.

REFERÊNCIAS

- HEYLEN, J. *Parlenda, riqueza folclórica: base para educação e iniciação à música*. São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1998.
- QUEIROZ, A. O. *Ritmo e Poesia no Nordeste Brasileiro; confluências da embolada e do rap*. Dissertação de Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural. UEFS, Feira de Santana, Bahia, 2002.
- SILVA, V. S. *Letramento e ensino de gêneros*. Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem da Faculdade de Educação. UERJ, RJ, 2009.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

O IMPACTO DA ESPECIALIZAÇÃO SABERES E PRÁTICAS PARA O CONHECIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE MATEMÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

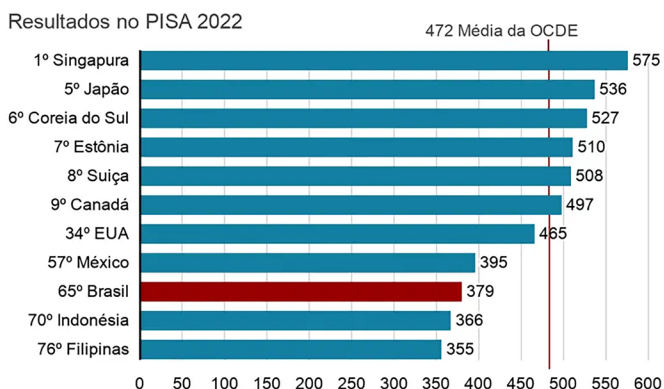
Alcides de Castro Amorim Neto¹⁸, Cláudio Barros Vitor¹⁹,
Jorge de Menezes Rodrigues²⁰
Manaus/AM

INTRODUÇÃO

Observações no cenário brasileiro em relação ao processo de ensino de aprendizagem em matemática, é perceptível os grandes obstáculos enfrentados pelos professores em quê e, como ensinar, de forma a desenvolver o raciocínio lógico dos alunos na educação básica.

De acordo com o PISA (*Programme for International Student Assessment*), que avalia o desempenho de estudantes de 15 e 16 anos, realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 81 países, entre membros e parceiros da organização, realizada pela última vez em 2023 mostrou que a média de pontos do Brasil foi de 379 em Matemática, o que representa 93 pontos abaixo da média da OCDE que é de 472 pontos. O gráfico a seguir ilustra esse cenário.

Gráfico 1 - Como o desempenho do Brasil em matemática se compara com outros países?



Fonte: OCDE, 2022

18 E-mail: acaneto@uea.edu.br

19 E-mail: cvitor@uea.edu.br

20 E-mail: jdmrodrigues@uea.edu.br

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, bem como do QEDu, plataforma educacional que trabalha com dados educacionais, constata-se que em Manaus as metas alcançadas no IDEB mostram um crescimento de 0.4% de 2015 para 2017, porém, de 2017 para 2019 foi somente de 0.1%. Apesar da rede municipal ter se destacado no ranking nacional aparecendo entre as 10 capitais brasileiras com melhores resultados, inclusive, ultrapassando a meta projetada pelo INEP em 2019, observa-se um crescimento lento para um período de seis anos. A tabela a seguir resume bem esses fatos.

Tabela 1 - IDEB - Rede Municipal de Manaus - Anos Iniciais – 2015 a 2019

Ano	Metas alcançadas	Metas projetadas/INEP
2015	5,4	4,9
2017	5,8	5,2
2019	5,9	5,5

Fonte: SAEB/INEP/QEDU

Comparando o resultado da proficiência em matemática dos alunos avaliados no mesmo período, observa-se um aprendizado abaixo do esperado.

Tabela 2 - Proficiência em matemática - IDEB - Anos Iniciais - Manaus - 2015 a 2019

Nível aprendizado	2015		2017		2019	
	Total alunos	%	Total alunos	%	Total de alunos	%
Avançado	1.713	9%	2.578	13%	Não informado	14%
Proficiente	5.758	29%	6.607	33%	-	34%
Básico	9.343	46%	7.921	40%	-	38%
Insuficiente	3.338	17%	2.755	14%	-	14%
Total alunos avaliados	20.152	100%	19.861	100%	-	100%

Fonte: SAEB/INEP/QEDU

A partir desses dados é possível observar que o déficit no conhecimento matemático nas séries iniciais vem se acumulando, acarretando numa piora nos níveis subseqüentes da educação básica e, isso é um fato em níveis nacional e regional.

Faz-se necessário pensar e executar políticas públicas que venham a mitigar essa problemática. Uma das alternativas sem dúvida alguma, é a formação continuada de professores que pode ser através de cursos de especialização direcionados a esse tema. Nessa perspectiva, foi concebido o curso Saberes e Práticas, que apresenta um eixo específico para o ensino de matemática nas séries iniciais.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A formação contínua dos professores de matemática do Ensino Fundamental I no contexto amazônico é um desafio ocasionado por diversos fatores, entre eles o imenso território e difícil acesso em vários municípios do Estado, entretanto, a formação continuada tem se tornado possível através de processos formativos que permitem o diálogo entre a Universidade do Estado do Amazonas e as Escolas Estaduais de Ensino Básico do Amazonas por meio de ferramentas tecnológicas que possibilitam uma estrutura de estudo que permite socializar conhecimentos entre as instituições.

O Curso de Especialização Saberes e Práticas proporcionou aos professores um amplo conhecimento teórico-metodológico para o ensino de matemática em uma perspectiva direcionada para as necessidades dos alunos do século XXI. Nessa perspectiva, destacamos a importância da formação continuada dos professores, pois durante o processo do curso, foi apresentada tendências pedagógicas para relacionar as práticas pedagógicas dos professores com as perspectivas atuais dos alunos. Diante disso, Pimenta (2012, p. 32) afirma que:

[...] uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Destacamos nesse processo a formação inicial do professor de matemática das séries iniciais, pois, por meio dela o educador pode construir seu conhecimento teórico-metodológico para inserir em suas práticas no processo de ensino e aprendizagem, com isso, a formação continuada possibilitou uma ampla análise das propostas do Curso de Especialização Saberes e Práticas com os conhecimentos dos professores cursistas, que permitiu o desenvolvimento amplo de práticas metodológicas da proposta da especialização. Nesse direcionamento Cunha (2010, p. 141), destaca:

Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. E estes aliam à base conceitual, as aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição.

E nessa perspectiva de reconstruções e ampliações, partindo dos conhecimentos da formação inicial dos professores, foi possível inserir no curso propostas que estão direcionadas para alunos que estão inseridos no contexto amazônico com necessidades educacionais de estudantes que precisam estar conectados com avanços tecnológicos e a importância da preservação do meio ambiente, entre outros fatores importantes da contemporaneidade. Foi inserido também conceitos matemáticos de acordo com a proposta curricular do estado do Amazonas práticas metodológicas que proporcionem uma ampla discussão entre o conceito científico e as necessidades do mundo contemporâneo.

Nesse direcionamento, destacamos a formação inicial do professor de matemática, pois ela direciona os saberes matemáticos que permitem uma ampla análise do currículo e possíveis mudanças de acordo com as necessidades do mundo atual. Os conceitos matemáticos devem estar bem claros no curso de formação pedagógica, mas, a maneira que se forma o professor de matemática nas séries iniciais tem sido um tema de amplo debate nos eventos científicos na área de educação matemática, pois vários artigos publicados em periódicos apontam uma ampla dificuldade dos professores do Ensino Fundamental I em ensinar matemática. Fato este relatado pelos participantes das pesquisas realizadas.

No Curso de Especialização Saberes e Práticas constatamos essa dificuldade na primeira disciplina Ensino e Práticas de Números e Operações, a partir dos exemplos expostos nas aulas de formação em

que os professores cursistas apresentaram muitas dúvidas referentes às atividades propostas pelos professores da disciplina. Nesse contexto, destacamos um problema na formação inicial do professor das séries iniciais e corroborando com Ubiratan D'Ámbrósio (2012, p. 76), destacamos:

A educação enfrenta em geral grandes problemas. O que considero mais grave, e que afeta particularmente a educação matemática de hoje, é a maneira deficiente como se forma o professor. Há inúmeros pontos críticos na atuação do professor, que se prendem a deficiências na sua formação. Esses pontos são essencialmente concentrados em dois setores: falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas.

A proposta do Curso de Especialização Saberes e Práticas vem com o objetivo de apresentar planos que possam superar essas dificuldades apresentadas na formação inicial e, principalmente, apresentar práticas metodológicas que possam ser inseridas nas aulas de matemática de acordo com a realidade do aluno.

A elaboração do curso parte do princípio que em pleno século XXI, as propostas metodológicas apresentadas nas aulas de matemática para alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental sejam as mesmas utilizadas no século passado. Por esse pensamento, foi elaborado uma proposta nas disciplinas que conceitos matemáticos fossem apresentados por meio de experimentos, ou relacionados com o contexto em que o aluno está inserido em uma perspectiva da região amazônica. Nesse direcionamento, destacamos Carraher (2006, p.19) que acredita numa matemática com aplicações cotidianas, afirmando:

Na escola, a matemática é uma ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina.

Assim, o curso foi direcionado com uma proposta metodológica de práticas relacionadas ao contexto em que estão inseridos os alunos e os conceitos matemáticos, tendo como objetivo desenvolver as habilidades de acordo com o objeto de conhecimento, que está sendo exposto em consonância que preconiza os documentos oficiais da educação no Brasil.

Portanto, o Curso de Especialização Saberes e Práticas em suas disciplinas de matemática estabeleceu em sua proposta teórico-metodológica ações, a fim de minimizar problemas presentes no Ensino de Matemática no que tange à formação de professores do Ensino Fundamental I. Diante disso, verificamos uma grande urgência para implementação de programas formativos em Educação Matemática para os docentes, a partir de estratégias metodológicas e mecanismos que promovam a autonomia e a mudança na prática do professor.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADE EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA

Diante da perspectiva da Educação no século XXI, e dos desafios presentes no processo de ensino destacamos a importância do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos para a construção da formação cognitiva no processo da aprendizagem em matemática, que tem se tornado essencial no contexto escolar para elaboração de práticas metodológicas que proporcionem o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos no ensino da matemática. Conforme as DCN's, temos que:

As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. [...] As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável (Brasil, 2002, p. 1).

Nessa linha de pensamento torna-se necessário a busca de práticas metodológicas que possam proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades que o currículo de matemática pode proporcionar ao aluno, entretanto, para esse direcionamento é necessário um amplo conhecimento dos documentos norteadores da educação no Brasil, e nesse direcionamento podemos buscar os objetivos relacionados ao objeto do conhecimento.

No ensino da matemática, as habilidades referem-se às capacidades que os estudantes devem desenvolver para compreender e aplicar conceitos matemáticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o

principal documento norteador para o desenvolvimento de competências e habilidades, ela estabelece as habilidades que os alunos devem adquirir em cada série do Ensino Fundamental.

A BNCC é um documento normativo da educação que tem caráter de orientação a nível nacional. O documento “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), a Base veio para detalhar as habilidades e competências que cada área do conhecimento deve alcançar.

Como uma de suas metas mais amplas o documento busca a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens primordiais do currículo do Ensino Fundamental I de modo que, seja possível a aplicação mais efetiva dos conteúdos com a realidade do aluno.

Diante disso, a BNCC de matemática organiza os componentes curriculares por unidade de conhecimento para melhor trabalhar as habilidades referentes a cada conteúdo e para que seja visível o alcance das competências estabelecidas. Ficando da seguinte forma: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.

1. Unidade Números:

- Desenvolve o pensamento numérico, permitindo que os estudantes quantifiquem objetos e interpretem informações.
- Explora noções de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem.
- Trabalha com registros, usos, significados e operações numéricas.

2. Unidade Álgebra:

- Introduce situações e estruturas matemáticas com letras e símbolos.
- Ajuda os alunos a compreender e resolver representações algébricas.

3. Unidade Geometria:

- Capacita os estudantes a resolver problemas do mundo físico.
- Explora posição, deslocamento no espaço e formas em figuras planas e espaciais.

4. Unidade de Grandezas e Medidas:

- Aborda métricas e suas relações.
- Amplia o conhecimento matemático e também auxilia em outras disciplinas como Ciência e Geografia.

5. Unidade Probabilidade e Estatística:

- Introduz conceitos de probabilidade e estatística, como interpretação de dados, médias e variações.

Essas habilidades são essenciais para que os alunos desenvolvam o raciocínio matemático e compreendam a importância dos conhecimentos matemáticos no mundo real. De acordo com Carraher (2006, p. 19), temos a seguinte afirmação:

Na escola, a matemática é uma ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina.

Nesse processo, a BNCC propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta tem por objetivo desenvolver, também, no ensino médio o pensamento computacional e as habilidades inerentes a ela. E ainda, nessa perspectiva, o documento deixa evidenciado a preocupação com a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos.

Perante essas considerações, a área de Matemática e suas Tecnologias tem a responsabilidade de aproveitar todo o potencial já constituído por esses estudantes no Ensino Fundamental, para promover ações em que o “letramento matemático dos estudantes se torne ainda mais denso e eficiente” (Brasil, 2018, p. 530). Fiorentini (1994, p. 38) afirma que:

O modo de ensinar depende também da concepção que o professor tem do saber matemático, das finalidades que atribui ao ensino da matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem.

Nessa perspectiva de Fiorentini, notamos a necessidade de o professor ter uma ampla visão do contexto em que está inserido o aluno, para que possa estabelecer uma prática metodológica que venha contribuir no desenvolvimento das habilidades propostas para o componente curricular de matemática para alunos do Ensino Fundamental I.

Por isso, para que esses objetivos sejam alcançados, a BNCC direciona os alunos a desenvolverem habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas.

DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO SABERES E PRÁTICAS

O curso de Especialização denominado Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Língua Portuguesa e Matemática, do Programa Mestre Qualificado da Secretaria de Educação, executado pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA, foi estruturado e pensado a partir da integração entre os pesquisadores e professores das três áreas envolvidas: Matemática, Pedagogia e Letras.

Durante o seu desenvolvimento, buscou-se ouvir dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quais eram as suas necessidades, com o objetivo de adequá-las ao curso para mitigá-las. Dessa forma, foi possível ter uma noção das realidades vividas nas escolas por esses profissionais e, assim, pensar a melhor forma de atingi-los em sua maioria.

O curso Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Língua Portuguesa e Matemática, fora dividido em três eixos, com cinco disciplinas cada, que contemplam o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática e da Pedagogia. O eixo de matemática, por sua vez, foi assim dividido:

- Ensino e Prática de Números e Operações;
- Ensino e Prática de Geometria;
- Ensino e Prática de Álgebra e Funções;
- Ensino e Prática de Grandezas e Medidas;
- Ensino e Prática de Probabilidade e Estatística.

Cada componente buscou desenvolver nos professores cursistas o aprimoramento de seus conhecimentos teórico e prático, levando em consideração o rigor matemático, muitas vezes deixado de lado por quem ensina. Além disso, buscou-se aplicar, durante as aulas, metodologias de ensino baseadas nas tendências investigativas como a história

da Matemática, modelagem, tecnologia da informação, ludicidade, etnomatemática e outras, almejando a aprendizagem significativa.

Com a utilização de recursos midiáticos do centro de mídia da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, as aulas possuíam momentos teóricos e práticos, buscando apresentar aos professores cursistas ideias para trabalhar determinados conceitos matemáticos e suas aplicações.

No estudo de Números e Operações foram abordados os sistemas de numeração, conjuntos numéricos e aplicações com ênfase às novas tecnologias digitais, etc., e a importância dos números no contexto diário como contagem, quantificação, ordenação e codificação. Também foi apresentado a Reta numérica e as operações envolvendo diferentes naturezas numéricas aplicada em situações-problema. Deu-se grande ênfase aos números fracionários e decimais, uma vez que os mesmos apresentam dificuldades em assimilação por parte dos alunos. Destaca-se que tais conteúdos foram explorados usando tendências investigativas apropriadas a cada um deles, bem como sugestões de uso prático, como sequência didática, ao ministrar para o aluno em sala de aula.

Quanto à Geometria, considerando a própria etimologia da palavra, *geo=terra e metria = medir*, foi possível explorar conceitos sobre a localização e movimentação de objetos e pessoas com ou sem pontos de referência e, assim, apresentar o Plano Cartesiano e demais definições que podem ser explorados tais como: paralelismo, perpendicularismo e outros; Também foram apresentados o espaço tridimensional através dos sólidos geométricos espaciais (prismas, pirâmides e corpos redondos) e o plano, através das figuras geométricas planas (círculo, quadrado, losango, retângulo, triângulo, paralelogramo e trapézio). Ainda dentro do plano bidimensional exploraram-se os conceitos de ângulos, simetrias e ampliação/redução de figuras poligonais. Destaca-se a importância da ênfase nas novas tecnologias educacionais para facilitar a visualização de tais conteúdos.

Com relação ao módulo de Álgebra e Funções, sendo o estudo da Álgebra um dos mais desafiadores, pela própria característica desse ramo da Matemática, que é a abstração, recorreu-se ao uso da história da matemática para motivar os conceitos importantes, tais como: regularidades, padrões figurais/numéricos e sequências. Com ênfase nas novas tecnologias educacionais, em particular, o uso de softwares matemáticos, como o GeoGebra, foi trabalhada a ideia de função apresentando-se conceitos envolvendo grandezas direta e inversamente proporcionais de maneira simples, que possam ser explorados por alunos das séries iniciais.

As aulas sobre Grandezas e Medidas abordaram a ideia de medir utilizando métodos simples com o uso de partes do corpo, remetendo a história da matemática como uma das primeiras técnicas de medição e, evoluindo ao uso de réguas, trenas e outros instrumentos. A partir da formalização dos principais conceitos, se explanou as medidas de comprimento, massa, capacidade, tempo e temperatura, indicando, a utilização de experimentos práticos através do uso, respectivamente, de trenas, balança de precisão, garrafas e copos, relógios digitais/analógicos, calendários e termômetros. Para abordar o sistema monetário brasileiro, foram utilizadas réplicas de dinheiros e simulação de compras e vendas em encarte como aplicação prática de educação financeira. Os conceitos de área e volume foram apresentados através de papel quadriculado e uso de tecnologias com softwares matemáticos específicos de fácil manipulação.

Nas abordagens do módulo de Probabilidade e Estatística, as principais aplicações didático-metodológicas exploradas foram a leitura, interpretação e representação de dados em tabelas e gráficos, podendo ser colunas, barras, linhas e pictóricos que, através de uma sequência didática, foi possível apresentá-los. Na parte mais teórica do curso, foram trabalhadas as definições de Espaço Amostral, análise de chances de eventos aleatórios e o cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis. A coleta, classificação e representação de dados de pesquisa, foram abordadas em atividades práticas de pesquisa de campo, bem como o estudo de variáveis categóricas e numéricas. Vale ressaltar, novamente, o uso de tecnologias educacionais, como recurso para um melhor entendimento de toda a ementa do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores, em particular, de matemática, nos leva a refletir na escola como um local privilegiado de formação. Mesmo sabendo que são nas IES que ocorrem as formações iniciais de graduação e pós-graduação, habilitando os docentes a atuarem na educação básica ou superior, é na escola, que eles encontram um espaço que os permitem promover sua formação continuada.

Esta pesquisa investigou a contribuição para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental do curso de Especialização Saberes e Práticas, na disciplina de Matemática, no que diz respeito às frentes sobre números e operações; álgebra e funções; geometria; grandezas e medidas e, probabilidade e estatística.

Foi possível observar o quão importante e inovador foi, para os professores cursistas, rever conceitos e definições matemáticas usando o rigor necessário, bem como as técnicas metodológicas adequadas para o seu ensino.

É notável os obstáculos enfrentados pelos professores ao ensinar matemática nas séries iniciais, por se tratar do início de todo processo acadêmico, que embora sejam conceitos elementares, requerem conhecimentos específicos. Vale ressaltar que, a maioria dos docentes que atuam nesse nível de ensino, não são graduados em matemática, motivo pelo qual se faz necessário uma formação continuada direcionada para esta componente curricular.

E essa foi a grande novidade desse curso, inovador e o primeiro a trazer essa abordagem para os professores da rede estadual e municipal de ensino do estado do Amazonas. Dessa forma, acredita-se que foi dado um grande passo para a melhoria na qualidade do ensino de matemática para o estado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.
- BRASIL. *Lei no 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D. *Na vida dez, na escola zero*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.
- D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FIorentini, D. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019*: Resumo

Técnico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resultados-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-2019-resumo-tecnico>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

DESVENDANDO O POTENCIAL DO JOGO CONTIG 60: UMA ABORDAGEM DINÂMICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

*Francisco da Cruz Oliveira da Silva²¹, Luzia Alves da Silva²²
Orientador: Prof. Me. Francisco Leugênio Gomes²³
Eirunepé/AM*

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática nas séries iniciais é um campo fundamental da educação, onde a construção do conhecimento é forjada nas mentes jovens. No entanto, essa jornada de aprendizado nem sempre é tão empolgante quanto poderia ser. Para muitas crianças, números e equações podem parecer desafiadores e até mesmo intimidantes.

Neste contexto, surge a importância de desenvolver uma prática pedagógica que não apenas transmita conceitos matemáticos, mas também promova a socialização cognitiva dos educandos, cultivando um ambiente que favoreça o bem-estar social e cultural. A chave para essa transformação reside na incorporação da ludicidade, onde o ato de aprender se torna uma experiência divertida e participativa.

Este artigo se propõe a explorar como o jogo CONTIG 60, desenvolvido pelo norte-americano John C. Del Regato, que pode ser uma ferramenta poderosa para atingir esse objetivo. Este jogo, que passou por anos de refinamento tanto em seu tabuleiro (oficial Pentathlon) quanto em suas regras, oferece uma abordagem inovadora para o ensino da matemática nas séries iniciais.

Nosso trabalho é baseado na aplicação do jogo CONTIG 60 como uma estratégia pedagógica. Buscamos não apenas envolver os educandos em atividades matemáticas, mas também destacar como o jogo pode se tornar uma plataforma eficaz para o ensino da matemática. Ele pode ser jogado na sala de aula por quatro ou mais alunos simultaneamente, cada um recebendo três tampinhas de cores diferentes e três dados pequenos para lançar durante sua jogada.

O cerne do jogo está na habilidade dos jogadores em realizar cálculos espontâneos, empregando adição, subtração, multiplicação ou

21 E-mail: chicodalata.ns29@gmail.com

22 E-mail: alvesluzia842@gmail.com

23 E-mail: flg.dcm21@uea.edu.br

divisão em uma única jogada, com o objetivo de alcançar um resultado específico. Os cálculos devem corresponder aos números dispostos no tabuleiro, que estão em sequência. O jogador que conseguir alinhar três tampinhas, seja na vertical, horizontal ou diagonal, é o vencedor.

Nossa pesquisa se concentra em demonstrar como a abordagem lúdica do jogo CONTIG 60 não apenas aprimora o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também estabelece uma ligação mais profunda entre educando e educador. Além disso, busca-se transformar o ambiente escolar em um espaço de complexas realizações socioculturais, onde o processo de ensino-aprendizagem se torne uma experiência contínua e enriquecedora.

Através do jogo CONTIG 60, as crianças têm a oportunidade de aprender matemática de uma maneira que envolve, desafia e encanta. Por meio deste artigo, exploraremos como essa abordagem pode revitalizar o ensino da matemática nas séries iniciais, tornando-o não apenas educativo, mas também profundamente divertido.

OS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO

Levando em consideração que uma parte do seu dia a criança está na escola, para que esse seu direito seja garantido, a escola é um dos ambientes em que a brincadeira também deve acontecer. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu texto diversos fatores que devem ser contemplados por uma escola de educação infantil e o brincar está entre eles.

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tanto de crianças quanto de adultos. Através do jogo, a criança começa a explorar e compreender a si mesma e o mundo que a rodeia. Essa atividade humana essencial contribui significativamente para a evolução do indivíduo, estabelecendo conexões vitais entre ele e o ambiente que o cerca.

Como Jean Chateau afirmou de forma tão eloquente em 2009 (p. 88):

Pelo jogo, abandonamos o mundo de nossas necessidades e técnicas para criar mundos de utopias (...). Para a criança, quase toda atividade é jogo, e é pelo jogo que ela se exercita para o mundo adulto. Para ela, o jogo é trabalho, bem, dever e o ideal de vida. Perguntar por que brinca é perguntar por que a criança (...). É pelo jogo e pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência. Uma

criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.

O autor destaca de forma contundente a importância vital do jogo e da brincadeira como veículos essenciais para o crescimento da alma e da inteligência. É crucial compreender que o jogo não é meramente uma atividade recreativa; ele é uma ferramenta fundamental que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Essa lição é universal e é válida tanto para a infância quanto para a vida adulta.

O jogo é um poderoso estímulo para a formação dos educandos, uma vez que possui um valor espiritual e social inestimável. Ele oferece inúmeras oportunidades educacionais, favorecendo não apenas o desenvolvimento corporal, mas também estimulando a vida psíquica e a inteligência dos indivíduos. Além disso, o jogo desempenha um papel essencial na preparação da criança para viver em sociedade, uma vez que ensina a respeitar as regras estabelecidas pela coletividade. Isso, por sua vez, contribui para a formação de adultos ativos e conscientes, capazes de pensar de forma crítica e contribuir de maneira significativa para a sociedade em que vivem.

Portanto, é crucial compreender que, independentemente da idade, é por meio do jogo que continuamos a aprender, explorar e compreender o mundo que nos cerca. O jogo é um companheiro constante em nossa jornada de desenvolvimento, enriquecendo nossa experiência e enraizando-se como uma parte essencial de nossa jornada de crescimento e aprendizado.

Com o aumento de suas capacidades corporais, a criança amplia o seu campo de conhecimento. Para Macedo, “o jogo tem ainda um caráter de experimentação individual, a criança reconhece o seu Eu e o que estar ao seu redor” (1995, p. 89).

As escolas podem ser vistas como um local que favorece o desenvolvimento social em seus diversos sentidos, e o referencial da Educação Social, ao contemplar a brincadeira e jogos como uma das questões presentes durante a vivência para as crianças que fazem parte deste universo, já aponta a importância dessa ação para o desenvolvimento cognitivo e para o aprendizado dos educandos.

A inclusão do elemento lúdico nas propostas pedagógicas abre um espaço valioso para a brincadeira na escola, estimulando não apenas o desenvolvimento social, mas também o cognitivo das crianças. Esse enfoque se torna especialmente relevante quando consideramos a

dimensão do imaginário infantil, a aquisição de símbolos e a habilidade das crianças em fazer associações e recriar enquanto brincam, proporcionando-lhes novas experiências e, conseqüentemente, enriquecimento sociocultural.

Ao observarmos uma criança no contexto escolar, é evidente que o ato de brincar é uma constante em suas ações. A utilização de jogos lúdicos com propósitos pedagógicos no ambiente educacional assume grande importância ao considerarmos seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. As interações que ocorrem dentro da escola são fundamentais para o aprendizado intuitivo das crianças, uma vez que elas absorvem conhecimento durante suas interações com o ambiente ao seu redor. Nesse contexto, o uso de brinquedos e jogos pode exercer uma influência positiva significativa durante esse processo de aprendizagem.

Conforme Kishimoto destaca:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), à manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriomotoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (2009, p. 39).

A partir da criação de momentos lúdicos ou de brincadeiras por parte de um adulto, com a intenção de estimular ou colaborar para algum tipo de aprendizagem direcionada, emerge a dimensão educativa, conforme conceituada por Kishimoto (2009). Nesse contexto, o educador não apenas cria e mantém as condições do jogo, mas também identifica formas de potencializar a aprendizagem durante o próprio ato de brincar da criança.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 1994, p. 56).

O brinquedo, conforme destacado por Leontiev (1994, p. 56), assume um papel fundamental na atividade principal da criança. É

por meio do brincar que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito, proporcionando o surgimento de processos psicológicos que conduzem a criança em direção a novos e mais elevados níveis de desenvolvimento. No âmbito do brincar, a criança supera os limites da manipulação dos objetos e se integra a um mundo mais amplo.

O brincar não apenas cria uma nova forma na criança, mas também ensina e relaciona seus desejos a um “eu” fictício, delineando seu papel no jogo e compreendendo suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições da criança ocorrem no brincar, tornando-se a base de suas ações reais no futuro. A ludicidade, presente no jogo, influencia positivamente o comportamento infantil, promovendo autonomia e afetividade fundamentais para o processo de aprendizagem.

Quando o jogo assume uma abordagem educativa, é crucial que apresente características específicas. Deve possuir a função lúdica, proporcionando diversão, e a função educativa, objetivando ensinar algo que acrescente conhecimento à criança, propiciando novas experiências para a assimilação do mundo e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que, além dos jogos educativos direcionados, o aprendizado também ocorre durante a brincadeira livre, na qual a criança tem autonomia para determinar o início, o andamento e as regras. Essa forma de brincadeira, denominada por Kishimoto como “dotada de natureza livre”, contribui significativamente para o processo de desenvolvimento infantil.

No entanto, é relevante reconhecer que, mesmo ao utilizar jogos educativos, a aprendizagem não é garantida de forma linear, uma vez que o brincar livre pode proporcionar inúmeras aprendizagens, muitas vezes além daquelas previamente direcionadas. A construção do conhecimento, projetada pelo professor ao escolher um determinado jogo, não é assegurada de forma absoluta, pois varia de acordo com a individualidade de cada criança.

A incorporação de jogos na prática pedagógica, dada a motivação intrínseca da criança, amplia a eficácia do trabalho educacional, estimulando não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento dos participantes envolvidos na interação escolar. Essa abordagem contribui para tornar a aprendizagem um processo prazeroso e enriquecedor.

Para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam de certa forma, dirigidos pelos educadores. Sendo assim, o objetivo não é

ensinar a criança a jogar, mas sim através dos jogos resolverem situações problemáticas com pensamentos matemáticos. Para Ramos:

O professor é um mediador, um agente que pode intervir nas relações entre as crianças, fazendo com que as mais experientes colaborem com as outras, descobrindo o conhecimento real do aluno, ajudando-o a construir e ampliar sua aprendizagem (Ramos, 2008, p. 23).

Nesse contexto, é possível afirmar que a troca de informações em um ambiente favorável, aliada à socialização entre professor e aluno, assim como ao desempenho criativo mútuo, contribui para a plena concretização da aprendizagem. Sena e Lima (2009) corroboram essa perspectiva, reafirmando a potencialidade dos jogos de regra para criar contextos cooperativos. Em ambientes assim, o diálogo é incentivado, e os conflitos podem ser mediados, sempre com a presença ativa dos educadores. Isso não apenas facilita a compreensão e a realização do jogo aplicado, mas também fortalece os laços de colaboração e compreensão mútua entre os participantes.

Dentro desse panorama, a atuação do professor como mediador não apenas orienta o processo de ensino-aprendizagem, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. A mediação do educador é essencial para garantir que a interação entre os alunos não seja apenas colaborativa, mas também instrutiva, promovendo uma aprendizagem significativa.

Em síntese, a figura do professor como mediador se revela essencial para criar um ambiente educacional dinâmico e enriquecedor. Sua intervenção nas relações entre os alunos, aliada à promoção de contextos cooperativos por meio de jogos de regra, resulta em aprendizagem mais efetiva e no desenvolvimento de habilidades sociais. A presença ativa do educador, conforme destacado por Ramos (2008) e Sena e Lima (2009), é fundamental para garantir um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e transformador.

É relevante salientar que os jogos educativos emergiram como um facilitador essencial, tornando-se uma ferramenta valiosa tanto para professores quanto para alunos incorporarem em seu cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva, os jogos matemáticos didáticos desempenham um papel crucial, enriquecendo a prática pedagógica do professor e contribuindo para a construção contínua e dinâmica do conhecimento do aluno.

A inserção do lúdico facilita a ação educativa ao possibilitar a apresentação da informação por meio de diversas linguagens, abordagens e compreensões. Além disso, a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem tem como objetivo fortalecer o gosto pela aprendizagem, promovendo um ambiente em que os alunos apreciem aprender de maneira lúdica. É por meio da prática dos jogos que os alunos desenvolvem saberes, conhecimentos e compreensão do mundo, alimentando assim o interesse pela aprendizagem.

Realizar o mesmo jogo várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo. Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo. Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo. Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou. (Smole; Diniz; Milani, 2007, p. 78).

Conforme sugerido por Smole, Diniz e Milani (2007), estratégias específicas podem ser adotadas para potencializar o uso dos jogos na educação matemática. Recomenda-se realizar o mesmo jogo várias vezes para que os alunos assimilem as regras e obtenham conhecimentos matemáticos. Incentivar a leitura, interpretação e discussão das regras do jogo é fundamental, assim como propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas. Além disso, a sugestão de que os alunos criem novos jogos, incorporando os conteúdos estudados, promove uma abordagem mais participativa e criativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o papel do professor transcende o tradicional, assumindo a função de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem por meio de uma metodologia alternativa e motivadora. Ao propor os jogos matemáticos como instrumentos e recursos de trabalho, o professor fortalece significativamente o processo educacional. Ele se torna um observador atento das dificuldades apresentadas pelos alunos, buscando soluções e objetivos, orientando estudos e promovendo aulas mais atrativas por meio da aplicabilidade do jogo CONTIG 60.

Assim, Santos (2001, p. 15) nos diz que “A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. Assim, a música, a dança, a leitura, os jogos midiáticos e as artes estiveram presentes durante toda a execução do projeto.

É importante destacar que a aprendizagem proporcionada pelo lúdico não acontece somente nos momentos em que este está aliado a atividades educacionais, no momento em que as crianças brincam de forma livre e natural, sem a influência ou direcionamento do profissional de educação ou de um adulto também existem inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira. Da mesma forma acreditam os educadores da instituição ao relatarem a possibilidade da aprendizagem, quando as crianças brincam livremente e interagem, dialogam entre si, criam regras e desenvolvem o andamento das brincadeiras e jogos.

METODOLOGIA

A pesquisa conduzida adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de explorar a influência do jogo CONTIG 60 no desenvolvimento matemático e social dos alunos nas séries iniciais. A metodologia utilizada envolveu a realização de um estudo de campo, no qual o jogo foi aplicado aos alunos como parte de suas atividades escolares.

O jogo CONTIG 60, um jogo pedagógico que utiliza números dispostos em um tabuleiro em forma de espiral, foi empregado como instrumento principal para promover o raciocínio lógico e as operações matemáticas, incluindo adição, subtração, multiplicação e divisão. O jogo foi aplicado com a participação ativa dos alunos, que jogavam e interagiam entre si.

Durante a pesquisa, uma pequena demonstração do jogo foi realizada com a participação de quatro alunos. O professor facilitador do jogo orientou os alunos, garantindo que cada um compreendesse as regras e os objetivos do jogo. O tabuleiro apresenta números sequenciais dispostos em forma de espiral, e três dados são usados pelos jogadores. Cada jogador recebeu três tampinhas pet em cores distintas.

Durante o jogo, os alunos realizaram operações matemáticas utilizando os números obtidos nos dados. Por exemplo, se os dados mostrassem os números 4, 5 e 6, os jogadores poderiam calcular $4 + 5$ ou $4 * 5 + 6$ para obter o resultado desejado. Eles cobririam o resultado desejado no tabuleiro com suas tampinhas. O jogo incentivou os jogadores a escolherem as sentenças matemáticas que desejavam obter para alcançar seus objetivos, permitindo que realizassem várias operações em uma única jogada.

O jogo tinha como objetivo que os jogadores emparelhassem suas três tampinhas em sequência, seja na vertical, horizontal ou diagonal. O

vencedor do jogo seria aquele que conseguisse completar essa sequência primeiro, incentivando a competição saudável entre os jogadores.

Essa metodologia permitiu que os educadores observassem o impacto do jogo CONTIG 60 no desenvolvimento matemático e social dos alunos. A abordagem qualitativa e as atividades de observação das interações e estratégias dos alunos, juntamente com entrevistas individuais, forneceram uma compreensão mais profunda das percepções, experiências e aprendizados dos alunos com o jogo.

Além disso, a pesquisa contou com medidas éticas, incluindo a obtenção do consentimento informado dos pais/responsáveis dos alunos participantes e a garantia da confidencialidade dos dados coletados.

No entanto, é importante reconhecer que esta pesquisa possui algumas limitações, como o tamanho da amostra e o contexto específico em que o jogo foi aplicado, o que pode afetar a generalização dos resultados. Estas limitações serão discutidas em detalhes na seção apropriada deste trabalho.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa conduzida nos meses de julho e agosto de 2023 visou analisar o desenvolvimento dos educandos nas aulas de matemática, com foco primordial na integração do jogo CONTIG 60. O método meticuloso de coleta de dados consistiu na observação atenta do desempenho dos alunos durante as aulas, registrando minuciosamente suas atividades em um caderno para análise subsequente.

Inicialmente, para estabelecer um ponto de referência, desenvolvemos uma atividade de soma, buscando avaliar a compreensão e as habilidades específicas dos alunos nessa operação matemática. Posteriormente, procedemos à introdução do jogo CONTIG 60, apresentando de maneira detalhada as regras e a mecânica do jogo. O pesquisador desempenhou um papel ativo ao demonstrar, através de uma partida, como o jogo deveria ser jogado. Este momento prático foi crucial para ilustrar as nuances e estratégias do jogo aos alunos.

A participação ativa dos alunos foi incentivada com convites para que se envolvessem diretamente no jogo CONTIG 60. Após essa experiência, os alunos foram submetidos novamente à atividade de soma, agora com a intenção de identificar possíveis melhorias nas habilidades matemáticas, potencialmente adquiridas durante a prática do jogo. Este processo de avaliação foi estendido a outras operações matemáticas, como subtração, multiplicação e divisão.

As atividades, estrategicamente projetadas para integrar a ludicidade, revelaram-se eficazes não somente na promoção do desenvolvimento cognitivo, mas também na criação de um ambiente de aprendizado genuinamente envolvente e colaborativo. As observações destacaram avanços notáveis no processo de ensino-aprendizagem, indicando um aumento expressivo no engajamento dos alunos nas atividades após a introdução do jogo CONTIG 60.

A Figura 1, que ilustra vividamente o uso do jogo em sala de aula, oferece uma representação visual impactante da interação entre os alunos durante a prática do CONTIG 60. Essa visualização reforça a eficácia do jogo como uma ferramenta pedagógica dinâmica, evidenciando não apenas o aprendizado conceitual, mas também as interações sociais positivas resultantes.

Figura 1 – Uso do jogo CONTIG 60 em sala de aula



Fonte: Autoria própria (2023)

No âmbito teórico, alinhado à perspectiva de Pimenta e Lima (2004, p. 34), a práxis docente, entendida como a intersecção entre reflexão e intervenção na vida escolar, dos professores, dos alunos e da sociedade, foi um elemento central nesta pesquisa. A teoria não foi apenas um guia, mas sim um instrumento dinâmico para a transformação da realidade educacional.

Dentro desse contexto teórico, a pesquisa buscou enfatizar a importância da ludicidade nas práticas pedagógicas, reconhecendo os educadores como agentes fundamentais na construção do conhecimento de forma lúdica. A introdução de métodos mais dinâmicos, exemplificada

pelo uso do jogo CONTIG 60, foi percebida como catalisadora para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A intervenção contínua na pesquisa revelou não apenas avanços mensuráveis no ensino-aprendizagem, mas também uma participação mais ativa e colaborativa nas atividades após a implementação do jogo CONTIG 60.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa, ao envolver todos os atores da educação, proporcionou uma oportunidade única de explorar e vivenciar o fazer pedagógico com uma perspectiva externa, permitindo uma análise mais aprofundada do contexto educacional. A observação atenta e a participação ativa nas atividades delinearam um panorama abrangente das práticas pedagógicas, destacando a relevância do lúdico como elemento fundamental nas mediações didáticas, assim como já salienta (Muniz, 2018, p. 35).

É imperativo ressaltar a significativa importância do elemento lúdico no desenvolvimento tanto do educador quanto do educando, ambos se tornando agentes ativos na construção do conhecimento. A abordagem matemática aliada à ludicidade emerge como um pilar crucial na formação acadêmica e pessoal, contribuindo de maneira substancial para a aprendizagem tanto do fazer docente quanto na formação da concepção de mundo dos alunos.

Perceber a magnitude desse papel na construção do saber e na formação do cidadão vai além de ser um mero reflexo de segurança, otimismo e determinação. A essência reside em conduzir as crianças a crescerem de forma crítica, não apenas no contexto matemático, mas também no cenário social, de maneira dinâmica e lúdica. A pesquisa, assim, não apenas identificou a importância do lúdico, mas ressaltou seu papel fundamental na promoção de uma abordagem educacional mais holística e engajadora.

Nesse sentido, a pesquisa proporcionou uma reflexão profunda sobre a aplicabilidade dos jogos lúdicos nas práticas pedagógicas matemáticas. Essa reflexão, por sua vez, abre caminho para o restabelecimento da flexibilidade no fazer pedagógico, permitindo a adaptação constante às necessidades e dinâmicas do ambiente educacional.

É ainda crucial ressaltar que todas as experiências adquiridas durante a pesquisa no âmbito escolar não se limitam a uma mera aquisição de conhecimento profissional, mas representam uma nova dimensão de aprendizagem no contexto da vida pessoal e profissional. A pesquisa transcendeu a esfera acadêmica, proporcionando uma compreensão mais

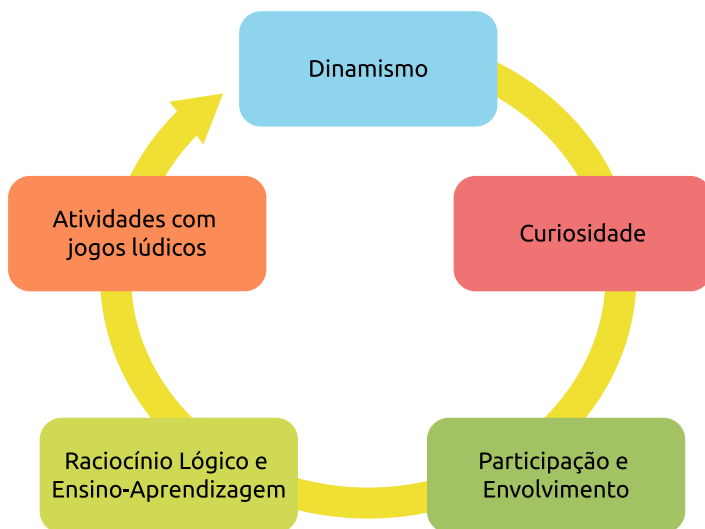
profunda das interações complexas entre teoria, prática e a dinâmica emocional e social dos envolvidos no processo educativo. Assim, levando o direcionamento da pesquisa por questões norteadoras:

- Há falta de interação dos educandos com os jogos lúdicos matemáticos?
- Há falta de envolvimento da escola, com a utilização da ludicidade para edificação do processo ensino-aprendizagem?
- Há curiosidade dos educandos pelas novas ferramentas metodológicas através dos jogos?

A primeira linha de pesquisa foi com a socialização das crianças através da interação dos educandos com os jogos lúdicos do desenvolvimento das atividades de matemática. Enfatizando atividades de matemática destacando o jogo CONTIG 60, com operações matemáticas. Foi uma experiência única, apesar de já sermos professores nas séries iniciais, mesmo assim, a pesquisa oportunizou-nos vivenciar uma nova experiência acadêmica no âmbito escolar.

Com a interação das crianças entusiasmadas pelo dinamismo das atividades, facilitou ainda mais o desenvolvimento nas mediações pedagógicas. Assim, as atividades sendo aplicadas de forma lúdica, além de desenvolverem com mais facilidade o cognitivismo das crianças, criam um elo maior de envolvimento entre educando/educador, transformando o ambiente escolar em mútua complexidade de realizações e fortalecendo o processo ensino aprendizagem.

Gráfico 1 – Confluência mútua dos reflexos das atividades realizadas de forma lúdica na sala de aula



Fonte: Autoria própria (2023)

Para tanto, esta oportunidade de observações e aplicabilidade das atividades de forma lúdica, expressada no gráfico acima, retrata o desvendamento de um novo olhar para as práxis pedagógicas, garantindo a importância da ludicidade em todo contexto escolar, através do jogo CONTIG 60, sobretudo quando os professores já desenvolvem um grande papel de construção de conhecimento de forma lúdica. Assim, foi possível perceber o quanto a ludicidade pode contribuir para a construção de cidadãos ativos na sociedade, mas de forma prazerosa e significativa na edificação do processo ensino aprendizagem dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática nas séries iniciais, por meio da implementação do jogo CONTIG 60 em uma escola municipal de Eirunepé, transcendeu a mera transmissão de conteúdo, mergulhando nas águas da multiplicação do conhecimento. Durante esse processo, a participação ativa e o envolvimento entusiasmado das crianças contagiaram toda a comunidade escolar.

Para que o ato de jogar na sala de aula não se torne uma experiência isolada e sem sentido, é fundamental o papel do professor como mediador. O professor desempenha um papel indispensável na elevação do ensino a

novos patamares, especialmente em um cenário educacional desafiador. Essa trajetória de ensino-aprendizagem não deve ser conduzida em busca de ganhos pessoais, econômicos ou individuais dos profissionais da educação, mas sim em busca do avanço do conhecimento e do bem-estar dos educandos.

Os resultados dessa pesquisa destacam a importância dos jogos lúdicos, em particular o jogo CONTIG 60, no contexto do ensino da matemática nas séries iniciais. Observamos um impacto positivo no desenvolvimento matemático dos educandos, com melhorias significativas em suas habilidades de adição, subtração, multiplicação e divisão. Essas descobertas estão alinhadas com a literatura existente sobre a eficácia dos jogos lúdicos matemáticos no processo de ensino-aprendizagem.

As percepções dos educandos foram igualmente positivas, com relatos de entusiasmo, envolvimento e aumento do interesse pela matemática. A participação ativa dos alunos durante as sessões de jogo promoveu a interação entre eles e o compartilhamento de conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

A análise documental dos registros escolares revelou melhorias consistentes no desempenho acadêmico dos alunos em matemática após a implementação do jogo CONTIG 60, reforçando a eficácia do jogo como uma ferramenta pedagógica valiosa.

Com base nesses resultados, concluímos que o jogo CONTIG 60 tem um impacto positivo no desenvolvimento matemático dos educandos nas séries iniciais. Ele não apenas melhora as habilidades matemáticas, mas também torna o ensino da matemática mais envolvente e interativo. As percepções dos alunos e o aumento do desempenho acadêmico reforçam a importância de incorporar jogos lúdicos matemáticos no currículo escolar.

Recomendamos que educadores e escolas considerem a implementação do jogo CONTIG 60 como uma ferramenta eficaz para o ensino da matemática nas séries iniciais. Além disso, sugerimos que futuras pesquisas explorem ainda mais os benefícios do uso de jogos lúdicos matemáticos em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- CHATEAU, J. *A criança e o Coimbra*. Atlântica, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage learning, 2009.
- MACEDO, L. *Jogos e sua importância na escola*. São Paulo. Caderno de Pesquisa. Nº 93, maio / 1995.
- MUNIZ, K. C. *Jogos matemáticos e assimilação de saberes na educação infantil*. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. 37 p.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RAMOS, J. R. S. *Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos*. 3. ed. Editora Lamparina. Rio de Janeiro, 2008. p. 23.
- SANTOS, S. M. P. (org.). *A ludicidade como Ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SENA, S.; LIMA, J. M. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 23, n.3, jul.- set. 2009.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. *Jogos de matemática do 6º ao 9º ano*. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria Madalena Menezes Rolleri²⁴, Macilene da Silva Menezes²⁵
Orientadora: Profª. Ma. Alcione Lopes dos Santos²⁶
Itacoatiara/AM*

INTRODUÇÃO

Dada a relevância da matemática e sua presença em diversas disciplinas, compreender por que os alunos enfrentam dificuldades no aprendizado é essencial. As atividades lúdicas surgem como ferramentas pedagógicas que podem auxiliar o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico e prazeroso, o que, por sua vez, pode facilitar o processo de aprendizagem das crianças.

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho foi analisar a importância das atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental, visando impulsionar o processo de ensino e aprendizagem da matemática de maneira dinâmica, atrativa e criativa.

Este trabalho está estruturado em quatro partes distintas. Inicialmente, no referencial teórico, discorreremos sobre o ensino de matemática, explorando os métodos tradicionais. Em segundo lugar, abordaremos a metodologia empregada na pesquisa. Na terceira seção, será tratado dos resultados alcançados na incorporação do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, apresentaremos algumas considerações acerca deste estudo realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A incorporação de atividades lúdicas no ensino infantil, fundamental e médio é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essas atividades podem estimular, atrair e desenvolver a capacidade cognitiva, promovendo assim a construção do conhecimento. Conforme destacado por Smole, Diniz e Cândido (2009), a introdução dessas atividades nas aulas de matemática representa uma

24 E-mail: madallena.rolleri@gmail.com

25 E-mail: macilenetec@gmail.com

26 E-mail: profalcione@gmail.com

mudança significativa nos métodos tradicionais de ensino, muitas vezes considerados autoevidentes, que têm no livro didático sua principal fonte.

Segundo Vygotsky (1989), a ludicidade só pode ser considerada pedagógica se despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, sendo crucial que o professor a utilize como um facilitador da aprendizagem. Brincadeiras e jogos não apenas despertam o interesse das crianças pela vida, mas também tornam o aprendizado mais relevante para o conteúdo abordado em sala de aula.

A matemática, por sua vez, encontra-se cercada por diversos mitos, entre eles a ideia de que se trata de uma disciplina árdua, complexa e de difícil compreensão para a maioria. No entanto, é incumbência nossa, enquanto professores, estudantes e sociedade, desmistificar essa concepção. Torna-se imperativo adotar uma abordagem contextualizada da matemática, relacionando-a à vida dos estudantes, destacando sua relevância ao longo da história da humanidade e, sobretudo, abordando-a de maneira mais amena e alegre, por meio de experiências reais e significativas ao longo de sua trajetória educacional (Silva, 2015).

Contudo, observamos a matemática, seus conceitos e técnicas, sendo apresentados em sala de aula como um corpo de conhecimento fechado, abstrato, inflexível e formal (Pais, 2016). Adicionalmente, são frequentemente expostos de maneira descontextualizada, o que pode resultar na falta de compreensão por parte dos estudantes e reforçar a ideia de que são incapazes de assimilar essa disciplina.

A matemática deve ser percebida como uma extensão do conhecimento humano, merecendo uma abordagem inovadora, criativa e instigante em todo o ambiente escolar. Isso proporcionará ao estudante a oportunidade de refletir sobre a importância da matemática em seu cotidiano (Oliveira, 2019).

A discussão acerca da relevância dos jogos no ensino da Matemática perdura há algum tempo, suscitando dúvidas quanto à efetividade do aprendizado matemático de maneira lúdica. As situações de jogo, quando bem estruturadas pelo professor, apresentam-se como excelentes desafios para os alunos, ampliando suas habilidades para compreender e explicar os conceitos e fenômenos matemáticos (Rego; Rego, 2004; Alves, 2001; Moura, 1977). Portanto, o ensino da Matemática deve direcionar seu foco para a aquisição do conhecimento pelos alunos diante de situações de aprendizagem significativas, sendo que a utilização de jogos deve ser orientada de maneira a colaborar efetivamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Alguns estudiosos advogam que o ensino de matemática deve ser conduzido por meio de atividades criativas, jogos e brincadeiras, a fim de encantar as crianças e auxiliá-las na compreensão das atividades matemáticas propostas. Tal abordagem permite que atribuam sentido e significado aos algoritmos, despertando interesse pela matemática e compreendendo sua necessidade e importância em suas vidas e nos eventos diários. Conforme afirmado por Panizza *et al.* (2006), a criança precisa de estímulos para fixar, compreender e assimilar o conhecimento matemático.

O estudante, sem dúvida, deve desempenhar um papel de protagonismo e ser ativo no processo de construção do seu conhecimento. A criança não deve ser apenas receptora de um ensino mecânico, sistematizado e pronto, mas sim fazer parte ativa e significativa desse percurso de aprendizado (Becker, 1993).

METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi fundamentada com base nos aspectos qualitativos, o que é considerado uma escolha metodológica relevante, como destacado por Godoy (1995, p. 29), uma vez que “proporciona um entendimento dos fatos a partir do ponto de vista do sujeito, a partir do seu estudo, trançando as informações e chegando a um entendimento”.

A pesquisa tem um delineamento de uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent e Colette (2014):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 214).

Quanto aos objetivos da pesquisa, utilizamos o caráter descritivo. Conforme Gil (2002, p. 28), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Osmarina Melo de Oliveira, localizada na rua Jari, s/n, conjunto Poranga e também na Escola Estadual Luíza de Vasconcelos Dias, localizada na rua Francisco Clicério, nº 240, bairro da Colônia, ambas situadas na cidade de Itacoatiara, interior do Amazonas, no ano

de 2023 e totalizou a participação aproximada de 60 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro momento, foi apresentada aos alunos a explicação das formas geométricas no quadro, tais como: o quadrado, o círculo, o triângulo e o retângulo, em seguida foram propostas atividades lúdicas impressas, envolvendo conceitos de geometria aos estudantes dos Anos iniciais. Essas práticas incluíram atividades como pintura de formas geométricas, na qual foram utilizados materiais como: papel A4, impressora e lápis de diversas cores, conforme exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Formas geométricas



Fonte: Autoria própria

Em um segundo momento, foi disponibilizado um jogo chamado Tangram, que contém sete peças, sendo dois triângulos grandes, dois triângulos pequenos, um triângulo médio, um quadrado e um paralelogramo. Utilizando todas essas peças sem sobrepô-las, é possível formar várias figuras. Considerando essas informações, foi proposto aos alunos a construção de um quadrado, utilizando todas as peças do Tangram, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Tangram



Fonte: Autoria própria

No terceiro e último momento, foi solicitado aos alunos a criação de um brinquedo formado por figuras geométricas e confeccionado a partir de materiais reaproveitados como: papelão, garrafas pet, papel cartão, tintas, entre outros, enfatizando a ideia de sustentabilidade. Em todo o processo de aplicação das atividades, foram realizadas anotações que destacavam o comportamento dos estudantes, as suas principais dúvidas e o interesse mostrado pelo conteúdo de figuras planas. Para registrar os momentos em sala de aula, foi utilizada a câmera de um celular, de modo a promover imagens para a pesquisa em questão.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Na atividade de pintura das figuras geométricas, que ocorreu no primeiro momento, constatamos o interesse dos alunos em participar da dinâmica e evidenciamos uma apreciação especial pelo uso de cores e formas geométricas de forma lúdica. A Figura 3 mostra a pintura final das figuras geométricas realizada pelos alunos.

Figura 3 – Formas geométricas



Fonte: Autoria própria

O propósito principal desta atividade de pintura das figuras geométricas foi evidenciar e promover a ludicidade, ou seja, a utilização de elementos lúdicos e recreativos, durante a interação com os estudantes. Buscou-se proporcionar um ambiente mais dinâmico e envolvente, utilizando recursos que estimulassem a participação ativa dos alunos, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Através dessa abordagem lúdica, procurou-se criar uma experiência educativa mais atrativa e significativa, visando ao engajamento dos estudantes e ao estímulo da criatividade no processo de aprendizagem.

Na atividade 2 com o jogo Tangram, notamos a interação dos alunos entre si, de modo a buscarem estratégias para formar o quadrado que foi solicitado. O desafio de formar uma única figura geométrica com todas as peças do jogo motivou a curiosidade e o raciocínio dos alunos, alguns conseguiram cumprir o desafio de forma rápida e outros precisaram da ajuda de colegas para finalizar. A Figura 4 mostra o resultado de um dos participantes.

Figura 4 – Tangram



Fonte: Autoria própria

O ato de brincar e participar de jogos constitui experiências prazerosas e carregadas de significado, presentes ao longo de todas as eras da humanidade e persistindo até os dias atuais (Carvalho, 2011). Em cada período histórico, essas atividades são reconhecidas como elementos intrínsecos à natureza humana, variando conforme o contexto social de uma sociedade específica.

Segundo Serighelli (2019), destaca-se que a criança constrói seu próprio universo no domínio dos brinquedos e das brincadeiras. A ludicidade possibilita à criança criar e concretizar sonhos, tornando tudo possível e vivenciando, revivendo e transformando experiências.

O ensino de maneira lúdica é compreendido como uma alternativa que dá vida ao trabalho do professor, estimulando a reflexão e a investigação na criança. A ludicidade e o brincar, conforme Cerqueira (2004), contribuem para a construção de habilidades, a organização de atividades pedagógicas e despertam o interesse das crianças, facilitando a aprendizagem.

No terceiro e último momento, os alunos trouxeram os seus jogos produzidos com materiais reciclados, um dos brinquedos confeccionados foi um campo de futebol construído com caixas de sapatos reutilizados, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Jogo sustentável



Fonte: Autoria própria

O uso do lúdico nesse contexto ampliou a experiência de aprendizado das crianças, incorporando elementos divertidos e interativos à prática pedagógica.

Ainda, ao introduzir o conceito de sustentabilidade por meio da reutilização de caixas de papelão, as crianças são incentivadas a refletir sobre a importância de práticas ambientalmente responsáveis. O caráter lúdico dessa abordagem torna o aprendizado mais significativo, permitindo que as crianças assimilem a noção de sustentabilidade de maneira mais eficaz, através da vivência prática e participativa.

Além disso, ao trabalhar com formas geométricas durante as atividades lúdicas, as crianças podem compreender conceitos matemáticos de maneira mais intuitiva e prazerosa. O uso de caixas de papelão como material pedagógico oferece uma oportunidade única de aprendizado, tornando as formas geométricas tangíveis e estimulando a criatividade das crianças.

Assim, a abordagem lúdica na utilização de caixas de papelão reutilizadas não apenas enriquece o processo educativo, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, conectando de forma dinâmica e prazerosa conceitos como sustentabilidade, formas geométricas e jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do curso Saberes e Práticas, com o foco no ensino de língua portuguesa e matemática, só enriqueceu a nossa prática como professores dos anos iniciais do ensino fundamental I. Foi gratificante elaborar novos conhecimentos e práticas que foram utilizados nas metodologias educacionais do dia a dia, para estimular o aprendizado das crianças.

Ainda, por meio desta pesquisa pudemos perceber que a implementação de atividades lúdicas no ensino da matemática requer uma organização e planejamento eficazes por parte do professor, que deve possuir conhecimento abrangente sobre as diversas possibilidades lúdicas no processo pedagógico de cada recurso utilizado. O manuseio e a sistematização dessas atividades são fundamentais para promover uma aprendizagem mais ágil, sendo essa ação imediatamente eficaz em virtude do sucesso da metodologia adotada pelo professor.

Os resultados provenientes da pesquisa mostram que o objetivo proposto, que era analisar o papel das atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem da matemática de maneira dinâmica, atrativa e criativa, foi alcançado com sucesso. As atividades lúdicas, os jogos e materiais concretos contribuíram para o processo de construção de conhecimentos matemáticos. Essa assimilação não apenas favorece a comunicação de ideias matemáticas, mas também contribui de maneira positiva para a formação dos estudantes. A construção deste trabalho representou uma etapa relevante que ampliou nossas investigações e práticas docentes. Além disso, as leituras no âmbito teórico fortaleceram nosso conhecimento sobre a temática desenvolvida, refletindo de maneira positiva nas experiências vivenciadas e na significação para nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação & realidade*. Porto Alegre. v. 18, n. 1 (jan.-jun.), p. 43-52, 1993.
- CARVALHO, Valéria Poletti. O lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazeres na inclusão escolar. 2011. 81 f., il. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

- CERQUEIRA, A. R. *O papel do brincar na Educação Infantil*. Monografia de Especialização, Universidade Candido Mendes, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2002.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.
- OLIVEIRA, M. S. Uma reflexão sobre a ideia de superação do ensino tradicional na educação matemática: a dicotomia entre a abordagem clássica e abordagens inovadoras em foco. *Revista BOEM*, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 79-93, 2019. DOI: 10.5965/2357724X07142019079. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/16816>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- PAIS, L. C. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Autêntica, 2016.
- PANIZZA, M. et al. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, v. 2, 2006.
- RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M. *Matemática*. 3. ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2004.
- SERIGHELLI, M. A. A Ludicidade Enquanto Recurso Pedagógico no Ensino da Matemática na Educação Básica. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira*, v. 4, p. e20625-e20625, 2019.
- SILVA, A. R. S. *Reflexões acerca dos desafios presentes no ensino da matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. 2015. 50 f. Monografia (Graduação em Matemática) – Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará, Curso de Licenciatura Plena em Matemática a distância, Quiterianópolis, 2015.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CANDIDO, P. T. *Resolução de problemas*. Portão Alegre: Artmed, 2009.
- THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: DOMINÓ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES PARA UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Maria Rosilene Farias Ferreira²⁷
Orientadora: Profa. Ma. Kleten Kelle Lima de Oliveira²⁸
Itapiranga/AM*

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema O Lúdico no Processo de Ensino/Aprendizagem de Matemática: Dominó como Recurso Pedagógico no Ensino das Quatro Operações para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Professora Maria Rosalina de Oliveira Pinho, no município de Itapiranga-AM. A ideia de utilizar jogos no ensino de matemática surgiu durante a experiência vivenciada com os alunos da escola, com o objetivo de demonstrar como o estudante pode aprender brincando e melhorar o ensino/aprendizagem das quatro operações através do lúdico contextualizado.

Após observar as aulas de matemática foi possível perceber que as dificuldades dos educandos não se restringiam somente a conteúdos estudados nesta série. Grande parte deles apresentam muitas dificuldades em relação às operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), conteúdos vistos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Devido a esta problemática, surge a necessidade do jogo e da brincadeira lúdica como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, com relação à disciplina de Matemática. É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras lúdicas não devem substituir as aulas tradicionais, mas sim complementá-las.

É fundamental ainda que os conteúdos matemáticos sejam ensinados de forma estruturada e sistemática, para que os discentes possam compreender os conceitos básicos e desenvolver as habilidades necessárias. O lúdico tornou-se, nos últimos tempos, uma prática que auxilia a construção, o desenvolvimento e a potencialização de conhecimentos.

As escolhas metodológicas apresentadas no jogo têm por características o desempenho, criatividade, emoção, elaboração de regras e sociabilidade, facilitando aos discentes um ambiente lúdico de

27 E-mail: neia25.farias@gmail.com

28 E-mail: kleten.oliveira@gmail.com

aprendizagem mobilizador diante de tantos problemas que permeiam o ensino da matemática. Para que haja um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos, devem-se utilizar recursos didáticos como jogos e brincadeiras lúdicas com a finalidade de diminuir as dificuldades de aprendizagem na disciplina.

Em relação à estrutura do trabalho, após esta introdução, apresentarei a fundamentação teórica sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem de matemática, abordando as contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Falarei sobre o uso do dominó como recurso pedagógico no ensino das quatro operações. Descreverei a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, incluindo a pesquisa bibliográfica, a aplicação prática do dominó em sala de aula e a análise dos resultados obtidos. Por fim, apresentarei as considerações finais, nas quais farei uma reflexão sobre os benefícios do uso do dominó como recurso pedagógico no ensino das quatro operações, ressaltando a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da matemática e suas potencialidades no desenvolvimento dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho em questão consiste em desmistificar o ensino da matemática como um obstáculo na vida estudantil, a qual é percebida como uma disciplina voltada somente para pessoas que possuem fácil entendimento lógico, objetivando aproximar o lúdico (Jogos Matemáticos), tornando-a, assim, mais prazerosa, estimulando estratégias de resolução de problemas, demonstrando, através de uma visão sociointeracionista, que o lúdico na educação matemática abrange todos os níveis e modalidades de ensino, propondo ainda a formação continuada do educador para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico na educação vai muito além de uma simples brincadeira sem sentido algum, constitui-se algo mais significativo, com regras, objetivos a serem alcançados e executados. Enfim, o lúdico atualmente se torna uma ferramenta pedagógica matemática essencial para desenvolver habilidades e competências de raciocínio lógico para o educando.

A matemática faz parte de um conjunto de conhecimentos que devemos desenvolver, e possui sua importância dentro do contexto histórico-social. Conceituada sobre diversos pontos de vista, e em virtude da necessidade de mostrar que o professor pode trabalhar de forma alternativa em sala de aula. Assim, é proposto aqui o lúdico com o objetivo

de tornar o ensino da matemática mais prazeroso, aumentando dessa forma a motivação e o interesse dos alunos nessa disciplina que causa medo, desencadeando em falta de interesse dos discentes.

Os jogos lúdicos, além de motivadores contribuem seguramente para a criatividade, desinibição, proporcionando coerente avaliação dos progressos da criança pelo professor, além da revisão dos conhecimentos adquiridos e, principalmente, favorecimento e fortalecimento da formação da personalidade do envolvido, na medida em que o insere positivamente em um grupo de trabalho ou estudo.

De acordo como RCNEI:

[...] para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é importante que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas voltadas às brincadeiras ou à aprendizagem que ocorrem por meio de uma intervenção direta (Brasil, 1998, p. 27).

Além disso, a abordagem destacada reconhece que tanto as brincadeiras quanto a aprendizagem direta são essenciais para o desenvolvimento infantil. As brincadeiras proporcionam um ambiente livre e criativo para as crianças expressarem suas ideias, emoções e interagirem com seus pares. Já a aprendizagem direta envolve intervenções pedagógicas mais estruturadas, que fornecem conhecimentos e habilidades específicas. As instituições devem fornecer uma ampla gama de experiências, para que cada criança possa descobrir seus interesses, talentos e potencialidades individuais. Através da diversidade, as instituições podem se moldar às necessidades e preferências de cada criança, reforçando o valor da individualidade e promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor.

Daí a importância de inserir jogos no cotidiano escolar, o aluno terá momentos de interação, divertimento e ao mesmo tempo apropriação de novos conhecimentos por meio da ludicidade. Eles demonstrarão conhecimentos lógico matemáticos adequados à sua idade.

A aplicação dos jogos matemáticos, através de uma visão sociointeracionista, traz aos estudantes melhor interação com o assunto ministrado em sala de aula, tornando-a uma ferramenta motivadora e desafiadora no ensino da Matemática. Assim, com aplicações significativas e estratégicas, o lúdico torna o ensino da disciplina mais prazerosa, quebrando um possível clima tedioso que pode acontecer nas aulas. Assim,

cabe ao professor orientar os educandos, para que haja um equilíbrio lógico fundamental a fim de que eles possam ter sucesso nessa proposta.

Em consonância a isso, como afirma Alves (2001, p. 106), “as atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem podem ser uma alternativa para os inúmeros problemas existentes no ensino da Matemática”. E, em adição, os jogos alimentam a autoestima dos alunos e o relacionamento professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno é enriquecido pelo trabalho em conjunto, ou em grupo.

Considera-se que hoje a escola deve dar verdadeira importância ao lúdico, porque é uma necessidade permanente de qualquer pessoa em qualquer idade, não podendo ser vista somente como diversão. Para nós educadores, a ludicidade têm outro significado, para além do que ela representa para a maioria das pessoas, e a temos como fonte de aprendizagem. É possível afirmar que a brincadeira faz parte do desenvolvimento humano, nos aspectos físicos e intelectuais. O jogo favorece o desenvolvimento afetivo e social, sendo um grande instrumento de educação para a vida.

Diante disso, Antunes (1998) afirma que:

O jogo ajuda o educando a construir suas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (Antunes, 1998, p. 36).

Com relação a isso, o jogo permite que os alunos se envolvam de forma ativa na aprendizagem, experimentando situações desafiadoras que exigem resolução de problemas, tomada de decisões e trabalho em equipe. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos discentes.

Vale ressaltar que é útil usar o lúdico em qualquer situação matemática, utilizando-o para melhor compreensão do conhecimento matemático, como uma ferramenta básica, trazendo benefícios para a aprendizagem. Para Piaget (1989, p. 5), “Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventa”.

Acreditamos no desejo dos docentes em promover e criar na sala de aula um ambiente prazeroso com a participação autônoma dos alunos, e para que isso ocorra é importante que os professores de matemática não

sejam meros repetidores de conteúdo, mas sim reflitam sobre sua prática pedagógica, que sejam abertos a modificarem sua postura em relação à abordagem dos conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, Rabelo & Lorenzo (1994) afirmam que:

Para pensar numa mudança é preciso antes de tudo ter coragem, é preciso ousar, criar e experimentar; é preciso buscar uma mudança de paradigmas para testar e avaliar o potencial de nossos alunos [...] e isso significa antes de tudo um teste e avaliação de nós mesmos enquanto profissionais (RABELO; LORENZO, 1994).

Diante do exposto, percebe-se que o professor necessita ampliar suas reflexões acerca dos conceitos e objetos da realidade, despertar seu senso crítico e buscar suas próprias respostas às questões desafiadoras do cotidiano da vida escolar. Com isso, podem surgir situações de forma inesperada. E para lidar com situações dessa natureza é necessário lidar com boas ideias para saber remanejar conteúdos com tranquilidade e eficiência.

Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem de matemática com o auxílio do lúdico proporciona uma forma divertida e estimulante de aprender, tornando a disciplina mais acessível e prazerosa para os alunos. Ele promove o desenvolvimento de habilidades matemáticas e socioemocionais, além de contribuir para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

METODOLOGIA DA ATIVIDADE EM SALA DE AULA

Quanto à metodologia da proposta que foi levada para sala de aula, optou-se pela aplicação prática do jogo Dominó. A utilização dos jogos do dominó das quatro operações na atividade de matemática tem como objetivo tornar o aprendizado mais prático, lúdico e significativo, permitindo que os estudantes experimentem na prática o uso das operações matemáticas de forma interativa e divertida. A atividade foi realizada na Escola Municipal Professora Maria Rosalina de Oliveira Pinho, no município de Itapiranga-Am, direcionada a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, com 20 alunos, no turno matutino, faixa etária de 09 anos; o período de execução foi de uma semana, com carga horária de 20 horas.

Os procedimentos metodológicos utilizados na atividade de matemática com os jogos do dominó das quatro operações podem variar

de acordo com o nível de ensino e os objetivos específicos da aula. No entanto, alguns passos gerais puderam ser seguidos:

- Explicar e demonstrar para os alunos as regras básicas do jogo do dominó, incluindo como as peças são utilizadas, como formar pares, como iniciar o jogo, etc.;
- Dividir a turma em grupos pequenos para que eles possam jogar coletivamente. Cada grupo pode ter um conjunto de peças de dominó;
- Propor desafios aos alunos que envolvam a aplicação das quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) com as peças de dominó;
- Explicar que a diferença entre o dominó das quatro operações e o dominó tradicional é que a partida não tem uma sequência de jogadores, quem estiver com o resultado em mãos ganha o direito de jogar, isto é, as pedras são postas na mesa sempre combinando a operação com o seu resultado, independentemente da posição do jogador. Isto quer dizer que a mesa não gira em sentido horário;
- À medida que os discentes se tornam mais familiarizados com o jogo e suas regras, o professor pode propor desafios mais complexos que exigem um maior domínio das operações matemáticas;
- Ao final da atividade, fazer uma síntese dos principais conceitos e estratégias abordados durante o jogo do dominó das quatro operações. Os educandos podem registrar suas descobertas e conclusões em um caderno ou em um registro coletivo da turma.

Os jogos foram confeccionados pelos alunos e a professora, como é possível conferir nos apêndices deste trabalho. E os materiais utilizados foram: notebook, impressora, papel adesivo, papel casca de ovo, papel A4, quadro branco, apagador, caneta, lápis, caderno, borracha, tesoura, etc. E também esses jogos podem ser confeccionados manualmente.

Como a atividade abrange as quatro operações, fez-se necessário uma adaptação do jogo do dominó tradicional e dos jogos de dominó para as operações matemáticas tratadas individualmente: dominó da adição, dominó da subtração, dominó da multiplicação e dominó da divisão, mantendo algumas regras do dominó tradicional, porém outras foram adaptadas a fim de estimular o espírito de competição.

Antes da utilização dos jogos, houve aplicação de avaliação diagnóstica, uma antes e uma depois da aplicação do jogo, com algumas operações com números naturais, para verificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o assunto. Como a maioria dos alunos estavam com dificuldade em armar as operações e também como resolver, logo em seguida foi feito o planejamento e depois foram aplicados os jogos de dominó das quatro operações com o intuito de solucionar estes problemas de aprendizagem.

Após isso, foi marcado o dia para aplicação dos jogos. No dia escolhido foi explicado para os alunos como seria a aplicação, que envolveria uma aula diferente, e que seria preciso toda a ajuda e desempenho que eles pudessem oferecer. Em seguida, foi dividida a turma aleatoriamente em quatro grupos de quatro alunos e cada grupo recebeu um jogo com as operações básicas (Apêndice C).

A execução do planejamento foi composta por cinco aulas de 40 minutos cada, e as etapas foram as seguintes:

Na 1ª etapa: A aula iniciou com perguntas orais aos alunos referentes a se eles gostavam de Matemática e do conteúdo das quatro operações, e a maioria respondeu que não gostava de Matemática e que a disciplina é muito difícil; depois foram aplicadas questões para serem resolvidas com as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Posteriormente, foi explicado aos alunos que a atividade proposta buscava saber o desempenho de cada naquela etapa.

Na 2ª etapa: Foi apresentada ao grupo de alunos a proposta da aula utilizando o dominó das quatro operações e como seria a aplicação do jogo, deixando claro que a concentração e o raciocínio seriam essenciais para atividade.

Na 3ª etapa: Foi apresentado o jogo de dominó das quatro operações, em que foi explicado suas regras e como jogar. As regras eram as seguintes:

- Podem participar de 2 a 4 jogadores por partida;
- Cada dominó é composto por 28 peças;
- As peças devem ser embaralhadas com os números voltados para baixo;
- Cada participante retira uma peça de cada vez no monte, até completar 7 ou 14 peças (7 quando forem 4 jogadores e 14 quando forem 2 jogadores);
- Um participante sorteado começa o jogo, revelando uma peça;

- O jogador que tiver o resultado da operação dá sequência ao jogo;
- Será o vencedor quem colocar todas as peças do dominó primeiro.

Na 4ª etapa, a sala foi dividida em quatro grupos de quatro alunos. E foi explicado que as operações feitas para jogar deveriam ser registradas no caderno. Após isso, os alunos deram início ao jogo.

Na 5ª etapa: Foi entregue para cada aluno um questionário com questões envolvendo as quatro operações, objetivando a assimilação de conhecimento acerca da experiência dos alunos com os jogos de dominó das quatro operações.

Ao final da atividade, foi realizada uma roda de conversa, em que os alunos compartilharam suas experiências no jogo e refletiram sobre a importância das operações matemáticas no contexto do dominó. Dessa forma, os alunos foram avaliados através da concretização da atividade, do respeito pelas normas de trabalho e convivência, da qualidade da participação no jogo, do interesse e desempenho e cooperação no trabalho em grupo.

Diante disso, a utilização de materiais lúdicos em sala de aula motiva e atrai os alunos para serem mais participativos na disciplina de Matemática, uma vez que os jogos são confeccionados na própria sala com participação de todos, tornando as aulas criativas e prazerosas para o aluno.

Em relação às disciplinas que contribuíram para a realização deste trabalho durante o período do curso, é possível citar as seguintes: a de Ensino e Prática de Números e Operações e a de Ensino e Prática de Álgebra e Funções na Área da Matemática. Essas disciplinas ajudaram no ensino da disciplina mencionada dentro de sala de aula, melhorando as práticas pedagógicas. A partir delas, foi possível entender a importância de reconhecer que cada sala de aula é única, com diferentes desafios e oportunidades, e, portanto, as estratégias de ensino devem ser adaptadas às necessidades e características dos alunos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As atividades de aprofundamentos teórico-práticos no desenvolvimento do jogo do dominó das quatro operações envolveram a implementação de uma série de atividades para fortalecer a compreensão das operações matemáticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) entre os alunos.

Primeiro, os estudantes receberam uma explicação teórica e revisaram os conceitos e regras básicas de cada operação. Isso incluiu o uso de exemplos e exercícios para garantir que todos entendessem adequadamente os procedimentos e princípios subjacentes a cada operação.

Em seguida, os educandos receberam um conjunto de dominós pré-fabricados, nos quais foram impressas diferentes combinações de números para representar as operações e problemas matemáticos. Cada grupo recebeu um conjunto de dominós que abordava uma operação específica, de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Os discentes foram orientados a jogar o dominó entre si, seguindo as regras do jogo tradicional, mas com uma reviravolta matemática - em vez de combinar cores ou números, eles tiveram que combinar os resultados das operações matemáticas usando os números exibidos nos dominós. Por exemplo, se um dominó tivesse os números 3 e 4, os alunos teriam que adicionar esses números para encontrar a resposta correta e combinar com outro dominó que mostrasse o resultado correto na operação.

Durante o jogo, os estudantes foram incentivados a discutir e resolver as operações, a fim de fortalecer sua compreensão matemáticas e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Os professores também estavam disponíveis para ajudar e esclarecer dúvidas conforme necessário.

À medida que o jogo progredia, os educandos adquiriam um melhor entendimento das operações matemáticas e se familiarizavam com diferentes estratégias de resolução. Além disso, eles conseguiam visualizar as conexões entre as operações e como a escolha de uma operação afetava o resultado final.

Ao final das atividades, os discentes tinham não só aprimorado suas habilidades e conhecimentos matemáticos, mas também adquirido uma compreensão mais profunda das operações matemáticas básicas. O jogo permitiu que eles praticassem essas operações de forma divertida e engajada, o que reforçou seu envolvimento e interesse no assunto.

Foi possível perceber a importância de trazer as atividades lúdicas para o dia a dia na sala de aula de forma planejada, e permitir que os alunos aplicassem as operações matemáticas de maneira significativa. O uso do dominó como recurso pedagógico proporcionou um aumento significativo no interesse e na participação dos estudantes nas aulas. Além disso, eles demonstraram maior compreensão e habilidade nas operações matemáticas, bem como uma maior capacidade de relacionar os conceitos aprendidos com situações do cotidiano.

É necessário que o lúdico entre nesse cenário de mudanças no ensino, adaptando conteúdos as realidades dos alunos, transformando a sala de aula em ambiente agradável em formas de jogos e outras brincadeiras onde está inserida a matemática.

Souza (2002) expressa a importância de se trabalhar com jogos na sala de aula, dizendo que:

A proposta de se trabalhar com jogos no processo ensino aprendizagem da matemática implica uma opção didática metodológica por parte do professor, vinculada as suas concepções de educação de matemática, de mundo, pois é a partir de tais concepções que se definem normas, maneiras e objetivos a serem trabalhados, coerentes, com a metodologia de ensino adotados pelo professor (Souza, 2002, p. 132).

Com isso o professor deve ter clareza de suas ideias em relação a como a matemática deve ser ensinada e compreendida, assim como entender como os alunos aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. A partir dessas concepções, o professor pode definir normas, estratégias e objetivos coerentes com a metodologia de ensino que ele adotou.

Dessa forma, o uso de jogos na sala de aula não pode ser apenas uma atividade aleatória ou um recurso divertido, mas sim uma escolha pedagógica fundamentada em uma abordagem consistente e alinhada com o processo de ensino-aprendizagem. O uso de jogos pode ajudar a desenvolver habilidades matemáticas, estimular a criatividade, promover o trabalho em equipe e trazer significado para os conteúdos matemáticos, desde que sejam planejados e aplicados de forma coerente.

Na realização das atividades foi possível cumprir com o cronograma estabelecido para a aplicação dos jogos em sala de aula. De acordo com o planejamento para cinco aulas com as atividades do jogo do dominó das quatro operações em sala de aula, pode-se perceber que os alunos tiveram aprendizado satisfatório como: Desenvolvimento das habilidades de adição, subtração, multiplicação e divisão; Melhoria da capacidade de resolução de problemas; Prática na comunicação matemática; Aumento da motivação e do engajamento e o Desenvolvimento do trabalho em equipe e habilidades sociais.

A prática da atividade do jogo do dominó das quatro operações em sala de aula oferece uma variedade de aprendizados para os alunos. Além do desenvolvimento das habilidades fundamentais, eles têm a oportunidade de aprimorar a resolução de problemas, praticar a

comunicação matemática, aumentar a motivação e o engajamento na aprendizagem e desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe. Através dessa atividade, os estudantes puderam aprender de forma divertida e interativa, e assim, fortalecer suas habilidades e conhecimentos matemáticos.

ASPECTOS QUANTITATIVOS

A análise dos aspectos quantitativos relacionados ao uso do jogo do dominó como recurso pedagógico no ensino das quatro operações matemáticas foi realizada com uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 9 anos, com o objetivo de investigar se o uso do jogo do dominó poderia contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades matemáticas. Para isso, foram coletados dados quantitativos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na avaliação diagnóstica antes da atividade, foi verificado o nível de conhecimento deles antes da utilização do dominó como recurso pedagógico.

Tabela 1 – Acertos e erros da Avaliação diagnóstica antes da realização do jogo

Questões	Acertos	Erros	Não responderam
Questão 1 - A	8	12	2
Questão 1 - B	7	11	3
Questão 1 - C	8	7	5
Questão 1 - D	8	6	6
Questões 2	7	9	4
Questões 3	12	6	2
Questões 4	9	7	4
Questões 5	13	3	4

Fonte: Autoria própria

Diante dos resultados obtidos na Tabela 1, pode-se observar que a maioria dos estudantes tem uma dificuldade de aprendizagem na disciplina de matemática. Foi a partir desses resultados que tivemos a ideia de preparar uma aula sobre as operações básicas e em seguida foi aplicada a mesma avaliação diagnóstica para saber o grau de compreensão sobre o conteúdo. Pudemos observar que houve uma melhoria nas respostas depois da aplicação da atividade do jogo de dominó e que alguns

alunos conseguiram resolver as questões; mesmo aqueles que tinham dificuldades, como mostra a Tabela 2 com as quantidades de acertos.

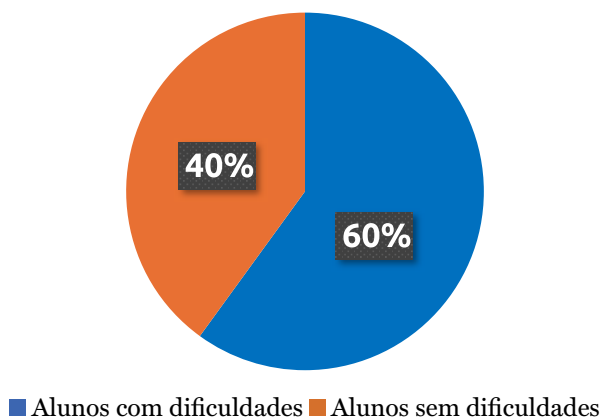
Tabela 2 – Acertos e erros da Avaliação diagnóstica depois da realização do jogo

Questões	Acertos	Erros	Não responderam
Questão 1 - A	20	0	0
Questão 1 - B	16	3	1
Questão 1 - C	18	0	2
Questão 1 - D	19	1	0
Questões 2	17	3	0
Questões 3	18	1	1
Questões 4	18	2	0
Questões 5	20	0	0

Fonte: Autoria própria

Os resultados obtidos foram bem expressivos, pois dos 20 alunos do 4^a ano do ensino fundamental, 12 apresentaram dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos quando a metodologia tradicional era aplicada. Eles achavam as aulas tediosas e não tinham motivação para aprender ou criar estratégias de cálculo, tudo era complicado para eles.

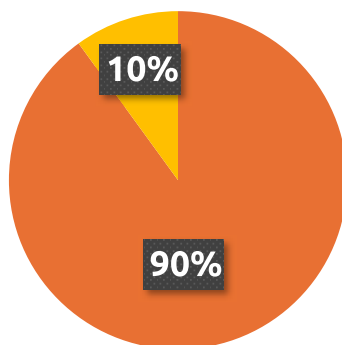
Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos antes da atividade lúdica



Fonte: Autoria própria

Por outro lado, ao utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, desses 12 educandos que tinham dificuldades, dez conseguiram ter uma melhor compreensão dos assuntos, além disso, todos demonstraram maior interesse pela atividade lúdica, inclusive aqueles que não apresentavam dificuldades com o modelo tradicional de ensino.

Gráfico 2 – Porcentagem dos alunos depois a realização da atividade lúdica



■ Conseguiram realizar a atividade ■ Não conseguiram realizar a atividade

Fonte: Autoria própria

Os resultados alcançados demonstraram que o uso do dominó como recurso pedagógico no ensino das operações matemáticas proporcionou um maior interesse dos estudantes pela disciplina, além de contribuir para a melhoria do desempenho na resolução de problemas matemáticos.

ASPECTOS QUALITATIVOS

A análise dos dados foi obtida através da descrição qualitativa, por isso, fez-se necessário que anotássemos as ações decorrentes no diagnóstico escolar, na regência e no plano de trabalho, a fim de que entendêssemos claramente o papel da escola frente ao problema de aprendizagem.

As respostas foram satisfatórias, pois todos os alunos responderam que a utilização do lúdico em sala de aula foi muito interessante, 35% dos alunos responderam que não e 65% responderam que sim. É interessante exemplificar isso a partir do relato de depoimentos de alunos sobre o jogo do dominó das quatro operações:

Aluno 1: “Eu adorei jogar o dominó das quatro operações! Foi uma forma divertida de praticar matemática. A cada rodada, eu tinha

que pensar bastante para fazer as combinações corretas e encontrar o resultado certo. Além disso, competir com meus colegas deixou tudo mais emocionante” (estudante M.S.F., 09 anos de idade).

Aluno 2: “O dominó das quatro operações trouxe alegria para minhas aulas de matemática! Antes, eu achava que essa disciplina era chata e difícil, mas esse jogo mudou minha percepção. Através dele, pude praticar as operações básicas de forma divertida e estimulante. Eu e meus amigos nos reuníamos no intervalo para jogar e competir. Essa experiência realmente me ajudou a melhorar meus conhecimentos matemáticos e fez com que eu me interessasse mais pela matéria” (estudante L.C.O., 09 anos de idade).

Sintetizamos a seguir ainda o depoimento de professores e da equipe pedagógica sobre o jogo do dominó das quatro operações que foi realizado na escola:

Participar do jogo do dominó das quatro operações organizado foi uma experiência enriquecedora tanto para mim quanto para meus colegas. Fiquei impressionado com todo o esforço dedicado em criar uma atividade divertida e educativa ao mesmo tempo. O jogo do dominó das quatro operações foi uma forma inovadora de aprender e praticar as operações matemáticas básicas, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Essa abordagem lúdica e interativa ajudou a solidificar nosso conhecimento sobre as operações, além de nos envolver e estimular a participação ativa na aula.

Além disso, o jogo nos proporcionou uma oportunidade de trabalhar em equipe e desenvolver habilidades sociais, pois tivemos que colaborar e discutir estratégias para vencer o desafio. A competição saudável também nos motivou a melhorar nossas habilidades matemáticas e a refinar nossa capacidade de raciocínio lógico.

A partir dos depoimentos, é possível afirmar que atividades como essa são essenciais para tornar o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Os professores e a equipe pedagógica mostraram um grande comprometimento em proporcionar uma educação de qualidade, buscando maneiras criativas de ensinar e envolver os alunos de forma significativa. Com certeza, essa atividade ficará marcada em nossa memória e nos lembrará da importância de uma educação inovadora e estimulante.

A fundamentação teórica forneceu uma base sólida para o planejamento da atividade, pois foi possível compreender a importância do jogo de dominó como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Através dos estudos teóricos, percebeu-se que o jogo do dominó é uma

atividade lúdica que estimula o raciocínio lógico, a percepção visual, a memória, o trabalho em equipe e a aprendizagem ativa, facilitando assim a compreensão dos conceitos matemáticos abordados.

Durante a realização do jogo do dominó, foi possível observar que os estudantes se envolveram de maneira bastante positiva. Eles demonstraram entusiasmo, interesse e concentração ao realizar as jogadas, mostrando engajamento e participação ativa na atividade. Além disso, foi possível notar que a interação entre os alunos foi bastante significativa, favorecendo a comunicação, a negociação e a resolução de problemas em grupo.

Assim, a utilização da atividade do jogo do dominó se mostrou bastante positiva e eficaz como estratégia de ensino. A fundamentação teórica subsidiou o seu planejamento e realização, fornecendo embasamento teórico para a seleção dos objetivos de aprendizagem, a criação das regras e a adaptação do jogo às características dos estudantes. Os educandos demonstraram envolvimento e aprendizagem significativa durante a realização do jogo, interagindo de forma colaborativa e utilizando os conceitos matemáticos de maneira prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico no processo de ensino/aprendizagem de matemática é uma abordagem que vem sendo cada vez mais explorada, visando tornar o ensino dessa disciplina mais atrativo e eficaz. Nesse contexto, o dominó se mostra como um recurso pedagógico interessante para trabalhar as quatro operações matemáticas. Diversos aspectos surgiram ao longo do trabalho, dos quais três merecem destaque especial.

Primeiramente, concluiu-se que o uso do lúdico, por meio do dominó, potencializa a motivação dos estudantes para aprender matemática. A abordagem de conteúdos matemáticos de forma divertida propicia maior engajamento por parte dos alunos, despertando o interesse e tornando a aprendizagem mais prazerosa. Dessa forma, o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo foi efetivamente alcançado.

Em segundo lugar, percebeu-se que o uso do dominó como recurso pedagógico no ensino das quatro operações facilita a compreensão dos conceitos matemáticos. A manipulação das peças do jogo, associada à resolução de problemas e à realização das operações, contribui para uma abordagem mais concreta dos conteúdos, tornando-os mais tangíveis e

compreensíveis para os estudantes. Assim, o objetivo de promover uma aprendizagem significativa foi igualmente alcançado.

Por fim, verificou-se que o uso do dominó como recurso pedagógico estimula o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ao jogarem em duplas ou em grupos, os estudantes precisam se comunicar, colaborar e compartilhar conhecimentos. Essa interação fortalece os vínculos entre os alunos, promove a autonomia e a responsabilidade coletiva, além de estimular o respeito mútuo e a empatia. Desse modo, o objetivo de desenvolver competências socioemocionais foi plenamente atingido.

Em relação à relevância do estudo para a realização da atividade, é importante destacar que a pesquisa contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o uso do lúdico no ensino de matemática. O trabalho demonstrou de forma prática e concreta como o dominó pode ser efetivamente utilizado como recurso pedagógico no ensino das quatro operações, com resultados positivos no aprendizado dos discentes.

Além disso, o trabalho também contribuiu para a vida acadêmica e profissional, pois proporcionou a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre metodologias de ensino de matemática e de desenvolver habilidades de pesquisa e de relato de experiência. Essas competências são fundamentais para a formação de um educador comprometido com uma prática pedagógica inovadora e eficaz.

Em suma, o estudo sobre o lúdico no processo de ensino/aprendizagem de matemática, utilizando o dominó como recurso pedagógico para as quatro operações, demonstra a relevância de uma abordagem mais dinâmica e prazerosa no ensino dessa disciplina, contribuindo para uma melhor absorção dos conteúdos pelos alunos e enriquecendo a prática pedagógica do educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. *A ludicidade e o ensino de matemática*. São Paulo, 2001.
- ANTUNES, C. *Jogos para estimulação das inteligências múltiplas*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL, *Referencial curricular Nacional para a educação infantil*. Formação pessoal e social. Brasília: MEC, 1998.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

- RABELO, E. H.; LORENZATO, S. A. Ensino de Matemática: reflexões para uma aprendizagem significativa. *In: Revista zetetike*, ano 2. n. 2, 1994.
- SOUZA, M. F. G. Fundamentos da Educação Básica para Crianças. v. 3, *In: Módulo 2. Curso PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília, UnB, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCOLA: _____

NOME: _____ TURMA: _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Questão 01: Resolva as operações.

a) $9875 + 1980 =$

b) $4387 - 1263 =$

c) $8541 \times 29 =$

d) $846 : 3 =$

Questão 02: Na garagem de um condomínio há 08 fileiras de carros e, em cada fileira, estão estacionados 12 carros. Quantos carros estão estacionados nesta garagem?

Questão 03: Marcelo tem 314 chaveiros e Frederico tem 276. Qual é a diferença de números de chaveiros entre os dois?

Questão 04: Fernanda está organizando uma festa, ela tem 276 docinhos para dividir em 6 bandejas. Quantos docinhos ela colocará em cada bandeja?

Questão 05: Mamãe já leu 382 páginas de um livro. Ainda faltam 278 páginas para terminar. Quantas páginas tem o livro?

APÊNDICE B – JOGO DO DOMINÓ

Figura 1 – Dominó da Adição

$\frac{12}{20+6}$	$\frac{15}{8+1}$	$\frac{18}{20+6}$	$\frac{8}{2+1}$	$\frac{16}{20+5}$	$\frac{13}{8+8}$	$\frac{23}{14+8}$
$\frac{1}{10+9}$	$\frac{24}{20+3}$	$\frac{9}{3+1}$	$\frac{5}{9+9}$	$\frac{7}{3+2}$	$\frac{0}{1+1}$	$\frac{26}{0+1}$
$\frac{11}{9+1}$	$\frac{6}{10+2}$	$\frac{25}{15+9}$	$\frac{3}{0+0}$	$\frac{19}{10+7}$	$\frac{22}{12+9}$	$\frac{17}{8+7}$
$\frac{21}{11+9}$	$\frac{20}{4+3}$	$\frac{26}{7+7}$	$\frac{14}{8+3}$	$\frac{10}{4+4}$	$\frac{4}{3+3}$	$\frac{2}{6+7}$

Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 2 – Dominó da Subtração

$\frac{10-6}{5}$	$\frac{10-7}{4}$	$\frac{10-9}{2}$	$\frac{9-9}{1}$	$\frac{11-1}{0}$	$\frac{14-2}{11}$	$\frac{10-1}{27}$
$\frac{16-3}{12}$	$\frac{18-4}{13}$	$\frac{20-4}{15}$	$\frac{22-5}{16}$	$\frac{25-7}{17}$	$\frac{25-5}{19}$	$\frac{10-2}{9}$
$\frac{25-4}{20}$	$\frac{25-3}{21}$	$\frac{25-1}{23}$	$\frac{25-0}{24}$	$\frac{27-1}{25}$	$\frac{10-4}{7}$	$\frac{10-3}{8}$
$\frac{13-2}{10}$	$\frac{25-2}{22}$	$\frac{10-8}{3}$	$\frac{19-4}{14}$	$\frac{29-2}{26}$	$\frac{25-6}{18}$	$\frac{10-5}{6}$

Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 3 – Dominó da Multiplicação

$\frac{2 \times 2}{49}$	$\frac{2 \times 7}{10}$	$\frac{3 \times 4}{3}$	$\frac{3 \times 9}{21}$	$\frac{4 \times 8}{28}$	$\frac{5 \times 7}{25}$	$\frac{4 \times 7}{24}$
$\frac{6 \times 8}{42}$	$\frac{2 \times 3}{4}$	$\frac{2 \times 8}{14}$	$\frac{3 \times 5}{12}$	$\frac{3 \times 10}{27}$	$\frac{4 \times 9}{32}$	$\frac{5 \times 5}{5}$
$\frac{5 \times 8}{35}$	$\frac{6 \times 9}{48}$	$\frac{2 \times 4}{6}$	$\frac{2 \times 10}{16}$	$\frac{3 \times 6}{15}$	$\frac{4 \times 6}{30}$	$\frac{6 \times 7}{45}$
$\frac{5 \times 1}{36}$	$\frac{5 \times 9}{40}$	$\frac{6 \times 10}{54}$	$\frac{2 \times 5}{8}$	$\frac{3 \times 1}{20}$	$\frac{3 \times 7}{18}$	$\frac{7 \times 7}{60}$

Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 4 – Dominó da Divisão

$\frac{4}{36 \div 9}$	$\frac{5}{32 \div 8}$	$\frac{2}{28 \div 7}$	$\frac{3}{24 \div 6}$	$\frac{4}{20 \div 5}$	$\frac{5}{16 \div 4}$	$\frac{5}{15 \div 3}$
$\frac{2}{12 \div 3}$	$\frac{4}{40 \div 8}$	$\frac{5}{35 \div 7}$	$\frac{5}{27 \div 9}$	$\frac{2}{24 \div 8}$	$\frac{3}{21 \div 7}$	$\frac{4}{18 \div 6}$
$\frac{5}{15 \div 5}$	$\frac{2}{12 \div 4}$	$\frac{3}{9 \div 3}$	$\frac{2}{30 \div 6}$	$\frac{3}{25 \div 5}$	$\frac{4}{20 \div 4}$	$\frac{2}{10 \div 5}$
$\frac{2}{18 \div 9}$	$\frac{3}{16 \div 8}$	$\frac{4}{14 \div 7}$	$\frac{5}{12 \div 6}$	$\frac{3}{8 \div 2}$	$\frac{4}{6 \div 3}$	$\frac{3}{45 \div 9}$

Fonte: Autoria própria (2023)

O MATERIAL DOURADO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Helem Cursino Corrêa²⁹, Marília Rocha Corpe³⁰
Orientadora: Profa. Ma. Ana Lucy Martins Cavalcante³¹
Rio Preto da Eva/AM*

INTRODUÇÃO

Este artigo denominado: “O material dourado como recurso pedagógico no ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental” foi desenvolvido tendo como pressuposto as experiências, estudos e aprendizagens adquiridas e compartilhadas durante o Curso de Especialização Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática, promovido pelo projeto Mestre Qualificado – SEDUC/AM em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Sabe-se que o ensino da Matemática é uma tarefa desafiadora, por vezes vemos certa resistência ou achismo de que é uma disciplina difícil, complicada ou até mesmo de “outro mundo”. Tais percepções advêm de uma série de preconceitos estabelecidos, sendo por uma cultura onde existe certa resistência ou até mesmo reclamação, ou pela trajetória individual de cada pessoa frente às dificuldades no estudo da Matemática.

Com as novas tecnologias, o uso das telas e a dinâmica de jogos que eles apresentam, as crianças passaram a ter um interesse a mais sobre isso, porém, não podemos deixar de lado a importância que tem o aluno aprender a resolver os problemas matemáticos sem o auxílio de qualquer tecnologia, utilizando o conhecimento adquirido com autonomia e sendo capaz de construir estratégias próprias para a resolução de cálculos diversos.

Tais percepções advêm da nossa trajetória profissional na docência em turmas do 1º ao 5º ano que, durante os estudos dos módulos do curso Saberes e Práticas se solidificaram, pois percebemos o quanto nós professores temos dificuldades de compreender os conceitos e conteúdos matemáticos que devem ser desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciou ainda, a importância e necessidade

29 E-mail: helemcorrea37@gmail.com

30 E-mail: corpeparilia@gmail.com

31 E-mail: alcavalcante@uea.edu.br

de promover ações didáticas pautadas em metodologias ativas, inovadoras e estimulantes para que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem seja exitoso.

Para tanto, traçamos enquanto objetivo apresentar uma forma didática de ensinar a Matemática utilizando recursos pedagógicos concretos como o material dourado e a placa numérica, possibilitando ao aluno a reflexão dos processos cognitivos que envolvem a resolução de problemas envolvendo as quatro operações matemáticas.

Sendo a Matemática uma disciplina teórica e bastante prática, a proposta da ação didática foi fazer com que os alunos participassem de forma direta do processo, colocando a “mão na massa”, confeccionando alguns materiais que foram utilizados nas atividades, como, por exemplo, a placa numérica, ferramenta lúdica que subsidiou, juntamente com o material dourado, as práticas em sala de aula.

Para tanto, nossos caminhos metodológicos foram traçados tendo como aporte os estudos teóricos e as atividades práticas, vivenciadas em sala de aula, durante o curso de especialização. Nessa direção, destacamos o módulo Ludicidade, Metodologias Ativas e Aprendizagens Significativas e, o módulo Ensino e Prática de Números e Operações, que nos motivou a prepararmos algo atrativo e que estimulasse os alunos na aprendizagem da matemática, esta que desafia e aguça o desenvolvimento do conhecimento lógico para solucionar, através do pensar e agir, as situações-problemas que foram aplicadas.

Para fins de organização, este artigo foi estruturado contendo introdução, que descreve um panorama geral do trabalho; a fundamentação teórica com aporte em teóricos que discorrem sobre a temática em estudo; a metodologia da ação didática desde o planejamento; os resultados alcançados, e uma breve consideração final, tendo em conta que as reflexões feitas não esgotam as possibilidades de uso de materiais concretos no processo ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ludicidade é vista como uma ferramenta que ajuda a desenvolver na criança a aprendizagem, para alguns que são mais resistentes ao tema, que vivem o achismo de que sala de aula não é lugar de brincadeira e não fazem uso desse suporte.

Com o avanço tecnológico, os alunos apresentam uma dispersão maior de sua atenção e, o uso de tecnológicos, o aporte dos recursos didáticos, a partir de materiais concretos e visuais, com seus jogos e

brincadeiras de competição colaboram para despertar no aluno o interesse e é um auxílio para a melhoria do desempenho escolar.

No ensino da matemática esse dinamismo é essencial. Antes de ser inserida na escola a criança, desde a infância, no seu contexto de vida, tem contato com a matemática, com os números seja através da apresentação no relógio, no calendário dada a data dos aniversários, na sua idade, na realização de pequenas contas, na ida ao supermercado, no contato com livros diversos.

O ingresso na vida escolar possibilita à criança a escolarização, pois, é o lugar onde os conhecimentos do cotidiano ganham outro visual e, esses saberes do senso comum passam a ter uma conotação mais científica e, ganham intencionalidade pedagógica, visto que, como diz D'Ávila (2013), não há ensino sem que haja intencionalidade de fazer alguém aprender.

Isso traduz o fato de que existe uma interdependência no processo de ensino-aprendizagem e a didática que o professor utiliza em sala de aula é um diferencial entre ajudar e/ou dificultar a compreensão dos conteúdos trabalhados.

O material concreto ou as brincadeiras partem de uma ação para conseqüentemente fazer com que o aluno tenha uma experiência interna boa ou ruim, mas, que ele se sinta parte do processo, esses materiais são elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas (D'Ávila, 2013, p. 13).

As novas competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para a educação Matemática, buscam favorecer um ensino sistemático, com ideias e conceitos estruturados que dirige a aprendizagem de forma a proporcionar condições para que o aluno vá aprendendo os conteúdos escolares tendo um sentido, visto que a Matemática que faz parte do cotidiano da sociedade.

Nesta perspectiva, segundo a BNCC é importante,

[...] assegurar aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (Brasil, 2017, p. 264).

Nesta direção,

A definição de direitos e objetivos de aprendizagem também insere-se em num movimento que compreende a educação escolar como uma ferramenta para mudança social. Por isso assumimos, neste material de formação, o papel transformador da escola, o de desenvolver a reflexão crítica sobre a realidade e o exercício consciente da cidadania, apropriação criativa do saber socialmente relevante e compromisso com a transformação social. Nessa perspectiva transformadora, aprender configurasse como uma atividade mobilizada a partir da realidade objetiva, da situação real de vida do educando (Candau, 2003, p. 40).

O ensino da Matemática precisa ser pensado de forma a garantir ao aluno, durante toda a sua formação escolar, a aquisição do conhecimento, que ele expresse as particularidades da sua forma de raciocínio, bem como confrontar suas ideias com a de seus colegas.

Neste contexto, destacamos a ludicidade enquanto metodologia de ensino, pois:

Nas situações lúdicas é muito importante colocar a criança em contato com diversos materiais inseridos num ambiente de letramento matemático para atividades de contagem, registros e agrupamento (Mendes, 2016, p. 5).

Também, segundo Mendes (2016), o jogo matemático na educação não pode ser considerado uma brincadeira, um passatempo, é preciso ter uma intencionalidade pedagógica, sendo o professor, o grande explorador de aspectos educativos, proporcionando aos alunos a ampliação de suas potencialidades através do jogo e o trabalho dos conceitos matemáticos.

Desta forma, os alunos exercitam a oralidade e o raciocínio lógico para a reflexão, discussão, apresentação de estratégias e resolução de problemas de forma coletiva.

MATERIAL DOURADO

O material dourado foi uma invenção da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) que se dedicou em grande parte da sua vida à área da educação.

Na década de 1920, a educadora percebeu que o ensino apenas conceitual e abstrato tinha suas fragilidades e insuficiências. Ela construiu o método Montessoriano de alfabetização onde os alunos aprendem de forma ativa com ênfase nas atividades motoras e sensoriais.

Segundo Licce (2013), o material dourado consiste num recurso pedagógico de grande valia e, também para o aprendizado posterior de conceitos matemáticos mais abstratos, imprescindíveis para a verdadeira alfabetização matemática, dado ser um recurso concreto e de fácil manipulação para o aluno.

Ressalta-se que o conhecimento prévio do aluno é importante para se alcançar uma aprendizagem que de fato tenha significado para a sua vida. Por meio das suas vivências, o conhecimento passa a ter um significado, pois foi vivenciado e, assim, assimilado.

No que se refere à aprendizagem que de fato tenha significado para o aluno, a Teoria da Aprendizagem Significativa, mais conhecida como TAS, consiste em uma importante possibilidade para acompanhar a evolução e de que forma ocorre o aprendizado matemático. Ela considera os conhecimentos trazidos pelos alunos de suas vivências para, a partir destes, desenvolver projetos educacionais que resultem em significados relevantes para a vida acadêmica e social dos aprendizes (Oliveira, 2016, p. 7).

Nisso o uso do material dourado no ensino das quatro operações torna sua aprendizagem dinâmica e significativa, ajudando na contribuição da aprendizagem dos alunos. Pois:

[...] o material concreto quando eficaz provoca a concentração na criança, e ainda, possibilita novas conquistas e aprendizagens. Portanto, o concreto sensibiliza a atividade intensa das capacidades cognitivas superiores da criança, no sentido, de impulsionar seu desenvolvimento (Licce *apud* Montessori, 2013, p. 9).

Concordamos com Licce (2013) que reafirma que o material manipulável não dispensa a presença e ação docente, especialmente se pensarmos na Matemática como a disciplina que contém conceitos, especificidades e abstrações, estas que precisam ser repassadas de forma a fazer com que os alunos adquiram esse conhecimento que irá ajudá-los ao longo da vida escolar.

Sendo assim, tanto a aula atrativa quanto o uso de material concreto chamam a atenção das crianças e favorece a sua curiosidade tornando um ponto de partida que ajuda a ter uma melhora na sua percepção, concentração e atenção, o que desenvolve suas habilidades cognitivas e a aprender de forma significativa, ou seja, relacionando o conhecimento adquirido com atividades do cotidiano que envolva operações lógico matemáticas.

METODOLOGIA

A atividade pedagógica foi aplicada nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental da Escola Estadual Eliana Socorro Pacheco Braga, turma do 5º ano, turno vespertino, com quarenta alunos, totalizando uma carga horária total de 6h aulas, dividida em três aulas.

Traçamos enquanto objetivo geral realizar as operações matemáticas simples (quatro operações), com uso do material dourado e placa dos números, como recurso pedagógico nas resoluções matemáticas.

Em relação às Habilidades da BNCC destacamos: (EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito; (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais e, (EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

Em conversa informal, apresentamos e explicamos que utilizaríamos o Material Dourado – MD, como material concreto, para resolver algumas sentenças matemáticas envolvendo as quatro operações, enfatizando a importância de aprender matemática não apenas como conteúdo obrigatório na vida escolar, mas, que se faz presente no contexto social e físico no cotidiano de cada ser humano e, ainda que, o MD oferece oportunidades de explorar diversos conteúdos matemáticos, ficamos atentos à proposta, dissemos também que montaríamos uma placa, utilizando papelão, isopor, cola e caneta esferográfica.

No primeiro momento da atividade os alunos foram divididos em seis grupos com sete integrantes, pedimos para que confeccionassem as placas uma para cada grupo, colando os papéis dupla face (que já estavam cortados em quadrados) formando dez colunas, cada coluna com uma cor distinta, depois de colarem, pedimos que eles escrevessem de um a cem nos papéis.

No segundo momento, apresentamos o Material Dourado, perguntamos se já conheciam e se em alguma outra aula já haviam usado o MD, explicamos como ele contribui para a aprendizagem nas aulas de Matemática, mostramos como podemos trabalhar o MD, na adição, subtração, multiplicação, divisão e até mesmo com frações, trabalhando assim a estrutura do Sistema de Numeração Decimal.

Esclarecemos quanto vale cada peça do MD que o cubinho vale 1 unidade; a barra, 1 dezena ou 10 unidades; a placa vale 1 centena ou 10 dezenas ou 100 unidades, e que o cubão vale 1 milhar, ou 10 centenas, ou 100 dezenas ou 1000 unidades. Como tínhamos apenas uma caixa de MD, levamos também o MD impresso para ser distribuído e manipulado entre os integrantes nos grupos.

No terceiro momento, os alunos foram questionados sobre como se dispõem as peças do material dourado, como poderiam manipular e quanto valem cada peça, na tentativa de reavivar a memória dos alunos. Após a interação dos mesmos na utilização do MD e da placa já confeccionada, partimos para o que seria a atividade, divididos em seis grupos, cinco de seis participantes e um com sete, especificamente neste dia faltaram três alunos.

Foram impressas algumas sentenças matemáticas envolvendo as quatro operações coladas em papel A4, distribuídas entre os grupos e com seus colegas tentariam resolver as sentenças manipulando o Material Dourado, num total de quatro para cada grupo e depois trocariam estas sentenças entre os grupos até que fossem resolvidos vinte e quatro cálculos.

Podemos perceber que nesse momento os alunos participaram com interesse e entusiasmo na resolução das questões apresentadas, manipularam o Material Dourado, começaram por unidades trocadas pelas barras, observamos também que tiveram mais dificuldade nas operações de multiplicação e divisão, que foram sanadas ali mesmo pelas professoras. Conversavam entre si sobre a contagem através do MD, separando em unidades, dezenas e centenas, escreveram no caderno para se certificarem, confirmando os resultados obtidos.

Com esta atividade os alunos puderam construir e executar com mais capacidade os conceitos do sistema de numeração decimal, resolvendo as situações propostas das quatro operações matemáticas, com mais atenção.

Fizeram uso do raciocínio lógico com mais facilidade, visto que o material dourado é de fácil manuseio. Interagimos nos grupos e verificamos que cada um colaborou para a resolução das sentenças, dando suas opiniões e discutindo sobre as possibilidades de respostas.

O processo avaliativo considerou a participação e interesse dos alunos na manipulação e resolução dos problemas com uso do Material Dourado.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados com a ação didática aplicada, apesar de ter sido realizada em um curto prazo de tempo, no decorrer de 6h/ aulas, evidenciaram a importância do uso de materiais concretos nas atividades em sala de aula, e consideramos que a metodologia lúdica utilizada propiciou o alcance dos objetivos traçados.

Os alunos se envolveram na atividade, respondiam positivamente aos comandos, como: colagem e a escrita de 1 a 100. Dividiram a escrita dos números entre eles, de forma autônoma, sem que a professora tivesse dado alguma instrução para a divisão. Um fato observado e também dito pelos alunos é que os mesmos nunca tinham visto ou manipulado um material dourado, apenas através de desenhos ou figuras impressos nas atividades.

Outra observação feita foi na dificuldade que tiveram com as questões de divisão, solicitando o auxílio da professora. Os alunos fizeram a observação de que gostariam de ter aprendido as quatro operações utilizando o MD. Em todo momento da realização das atividades era como se estivessem competindo querendo que seus grupos terminassem primeiro.

Neste contexto, é importante ressaltar que o jogo exprime, como uma de suas características, o prazer na realização deles. Luckesi (2002) explica que a ludicidade é ação, construção e movimento que possibilita ao sujeito um estado de plenitude, prazer e alegria, sendo um fenômeno interno do sujeito, que se manifesta externamente.

Assim, os alunos identificaram uma determinada facilidade com o uso do material manipulável para a realização da atividade, o que contribuiu de forma significativa para o aprendizado e melhoria no desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto no artigo é importante ressaltar que a ludicidade auxilia no processo aprendizagem dos alunos, pois promove prazer e bem-estar em meio à dificuldade existente naquele momento. O uso de material concreto e semiestruturado possibilita à criança a manipulação e a experiência de expandir seu conhecimento encontrando novas formas de solucionar os problemas apresentados.

A metodologia lúdica valoriza aquilo que a criança vive na sua relação com os outros e com o contexto no qual está inserida, dando significado à aprendizagem.

A experiência obtida através das atividades com o MD promoveu interação, autonomia e o empenho de todos, além de desenvolver, ainda que indiretamente, a agilidade e a competição para a resolução de problemas envolvendo as quatro operações matemáticas.

Possibilitar aos alunos experiências didáticas com o uso dos materiais concretos gera a expansão do repertório intelectual, promovendo aprendizagens de forma ativa, tendo o professor como mediador e auxiliador desse processo, mas percebendo-se que o ensino da Matemática não é algo aprendido isoladamente, de forma compartimentada, mas que pode ser usado na vida, no dia a dia.

Percebemos que apesar de existir um tradicionalismo na didática da maior parte dos professores, a ludicidade é uma ferramenta que ajuda a desenvolver a aprendizagem dos alunos. Não é só um brincar sem intenção, mas direcioná-los a aprenderem utilizando os jogos como recursos didáticos, colaborando para despertar no aluno o interesse e a melhoria do seu desempenho escolar.

Os resultados alcançados nesta ação didática mostram que as reflexões feitas não esgotam as possibilidades de uso de materiais concretos no processo ensino e aprendizagem. Para que tenhamos uma prática docente inovadora, faz-se cada vez mais necessária a busca constante por uma formação continuada que atenda às necessidades e aspirações da educação contemporânea.

Logo, a construção deste TCC e a participação no curso Saberes e Práticas foram de extrema importância para nosso processo formativo enquanto profissionais da educação, visto que contribuíram de forma significativa para a melhoria de nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- D'AVILA, C. *Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico*. Capítulos 2 e 3. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior_%20Miolo-Repository%C3%B3rio.pdf. Acesso em: nov. 2023.

- LICCE, W.; UEDA, C. M. Material dourado e situações-problema: mecanismos para o ensino e a aprendizagem dos processos aditivo e subtrativo. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. ISBN 978-85-8015-076-6. 2013.
- LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador. 2002. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: nov. 2023.
- MENDES, A. R. B. A Alfabetização Matemática dentro de uma proposta lúdica: caixa matemática e jogos. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/autores-A.html>. Acesso em: out. 2023.
- OLIVEIRA, M. K. *et al.* Material dourado como recurso pedagógico para o ensino das quatro operações matemáticas. *Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*. v. 9, n. 2, dez. 2016. ISSN 1981-4127. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/autores-A.html>. Acesso em: out. 2023.

ANEXOS

ANEXO I - PLANO DE AULA

Escola Estadual Escola Estadual Eliana Socorro Pacheco Braga

Tema: Uso do Material Dourado para desenvolver o raciocínio lógico.

Subtema: As Quatro operações com uso do Material Dourado

Série: 5º Ano do Ensino Fundamental I

Carga Horária: 6h aulas (dividida em 3 aulas com 2h cada)

Eixo: Matemática

Objetivo Geral:

Realizar as operações matemáticas simples (quatro operações), com uso do material dourado e placa dos números, como recurso pedagógico nas resoluções matemáticas.

Objetivo Específico:

- Confeccionar a placa numérica;
- Realizar as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), usando o Material Dourado nas sentenças matemáticas;
- Usar a placa de números como recurso didático para identificar o resultado encontrado.

Habilidades - BNCC

(**EF03MA03**) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito;

(**EF03MA05**) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais.

(**EF03MA06**) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

(**EF03MA07**) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros;

Metodologia:

- 1º Momento: Dividir a sala em grupos de quatro componentes e orientar que cada grupo irá confeccionar sua placa (números de um a cem), para utilizar como recurso na resolução dos problemas;
- 2º Momento: Apresentar e passar a caixa de material dourado para que os alunos vejam o que tem dentro, mostrar que as peças desse material têm nome e valores, explicar que o cubinho vale uma unidade, que dez cubinhos valem uma barra ou uma dezena, que dez barras valem uma placa ou uma centena, e que dez placas valem um cubo ou uma unidade de milhar;
- 3º Momento: Os alunos irão manusear os dois materiais de apoio realizando pequenas operações matemáticas, utilizando cálculo mental ou escrito, para que possam se adaptar a dinâmica da atividade;
- 4º Momento: Os alunos deverão realizar os agrupamentos de acordo com o problema a ser solucionado, apresentando em fichas com os cálculos a serem realizados e assim, de forma mental ou escrita, chegar ao resultado utilizando o material dourado;
- 5º Momento: Os alunos, com orientação do professor, deverão resolver as sentenças das matemáticas (4 operações), com uso do material dourado e identificar o número do resultado na placa;

Avaliação: Foram avaliados durante o decorrer das aulas através da observação, registros da professora as resoluções das sentenças matemáticas, mediante a participação dos alunos.

Material necessário: material dourado, papelão, papel A4 de diversas cores, cola, caneta esferográfica, lápis, caderno, tesoura.

ANEXO II – FOTOS DOS RECURSOS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Figura 1 – Placa numérica, material dourado e fichas



Fonte: Autoria própria

Figura 2 – Atividades em sala de aula



Fonte: Autoria própria

O ENSINO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DE GEOMETRIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Laísa Cristine Pereira Rech³², Shirley Yonara Matos Mascarenhas³³
Orientadora: Profa. Ma. Tatiana Del Pilar Barros Rivera³⁴
Silves/AM*

INTRODUÇÃO

A geometria está presente em diferentes situações do nosso cotidiano, seja nas atividades escolares, seja nas construções civis, nos elementos da natureza com seus desenhos exuberantes nas plantas e em objetos que utilizamos. O presente artigo tem como temática “O ensino e a prática dos professores na construção dos saberes de geometria no 3º ano do ensino fundamental” e seu objetivo está em examinar a prática do professor na construção de saberes da geometria nesse nível de ensino, destacando as estratégias, as melhores práticas e a importância de uma abordagem interativa.

A metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e individual, realizada com cinco professoras que atuam em turmas de terceiro ano do ensino fundamental, sendo quatro de uma mesma escola municipal e uma de uma escola da área rural, também municipal. O estudo tem natureza descritiva, porque o pesquisador analisou e descreveu o fenômeno estudado, cujos dados foram coletados mediante a pesquisa em documentos oficiais tais como: Brasil (2001); Bulos (2011); Creswell (2010); Fonseca (2009); Lorenzato (1995) Pais (2000), entre outros que discutem o tema.

Este estudo é de extrema relevância, pois busca melhorar o entendimento sobre como os professores podem aprimorar o ensino de geometria no 3º ano do ensino fundamental provocando reflexões sobre o ensino da geometria, viabilizando aos alunos a familiaridade com as formas geométricas, conceitos e significados, com práticas coerentes com estudos da área no ensino da Matemática, evidenciando uma aproximação entre a teoria e a prática em geometria.

32 E-mail: laisarech2017@gmail.com

33 E-mail: shirleymascarenhas493@gmail.com

34 E-mail: tatianadelpilarr@gmail.com

A estrutura do trabalho é composta de uma introdução que faz uma demonstração de todo o contexto do tema inserido; de um referencial teórico, parte importante da pesquisa que apresenta os principais conceitos que envolvem o problema investigado, com intuito de oferecer ao leitor a compreensão do tema que tem como base a revisão literária; a metodologia apresenta de forma detalhada o caminho que foi utilizado para a construção deste trabalho e quais foram os métodos usados; e os resultados alcançados que se concentraram nas informações relevantes que foram obtidas durante a coleta de dados da fundamentação teórica e do trabalho de campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de geometria no ensino fundamental é um estudo da matemática do mundo. O estudo da geometria envolve conceitos matemáticos fundamentais, como formas, tamanhos, medidas e padrões. Esses conceitos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades matemáticas mais avançadas, tais aspectos contribui para o desenvolvimento cognitivo e compreensão do mundo ao redor.

Conforme Fonseca (2009), o estudo da geometria possibilita uma abordagem crítica da realidade, relacionando os objetos de conhecimento com situações reais de aprendizagens, permitindo que o aluno parta do concreto para depois chegar a situações mais abstratas. Portanto, o conhecimento geométrico proporciona ao indivíduo uma melhor compreensão do mundo em que vive, aprendendo a descrever, representar e se localizar nele. Nesse sentido, Bulos (2011) enfatiza que:

A Geometria pode ser o caminho para desenvolvermos habilidades e competências necessárias para a resolução de problemas do nosso cotidiano, visto que o seu entendimento nos proporciona o desenvolvimento da capacidade de olhar, comparar, medir, adivinhar, generalizar e abstrair (Bulos, 2011, p. 5).

No curso de pós-graduação Saberes e Práticas Docentes, durante as aulas do módulo 12, Ensino e Prática de Geometria, percebeu-se que a geometria possuía um enorme vínculo de possibilidades com outras áreas de conhecimento. Logo, levou-se em conta que o objeto de conhecimento estudado podia ser visualizado e manuseado através de materiais concretos para que a aprendizagem ocorresse com mais

facilidade, uma vez que o alunado conseguiria através de situações de aprendizagem concretas construir seu conhecimento de forma eficaz. Lorenzato (1995) destaca que

A Geometria é a mais eficiente conexão didático-pedagógica que a Matemática possui: ela se interliga com a Aritmética e com a Álgebra porque os objetos e relações dela correspondem aos das outras; assim sendo, conceito, propriedades e questões aritméticas ou algébricas podem ser classificados pela Geometria, que realiza uma verdadeira tradução para o aprendiz (p. 6).

Diante das ponderações do autor, precisa-se apontar o professor como o responsável que determinará o momento exato para passar da linguagem intuitiva para a linguagem mais formalizada, porque a geometria, nos anos iniciais, baseia-se do concreto para o simbólico. Daí Borges (2009, p. 6) afirma que “a criança deve manipular, construir, observar, compor, decompor e agrupar por semelhanças ou diferenças”.

Enfatiza-se também que o professor, dentro desse patamar, deva dar tempo para que o alunado descubra algumas relações, e ele possa exercer a função de observador e mediador usando o momento certo para intervir, questionando os alunos a fim de que crie junto com eles os conceitos pré-definidos.

Entre os matemáticos e os educadores matemáticos, existe um consenso de que o ensino da Geometria deveria começar desde cedo e continuar, de forma apropriada, através de todo o currículo de Matemática. Entretanto, tradicionalmente existe divergência de opiniões entre os conteúdos e os métodos de ensino da Geometria nos diferentes níveis, desde a escola primária até a universidade. Uma das razões dessas divergências é que a Geometria possui muitos aspectos e, conseqüentemente, talvez não exista um caminho simples, linear, claro, hierárquico desde os princípios elementares até as abstrações e axiomas, embora seus conceitos devam ser considerados em diferentes estágios e diferentes pontos de vista (Fainguelernt, 1999, p. 21).

O objetivo da temática era ensinar geometria aos alunos do 3º ano do ensino fundamental relacionando o sentido de localização, reconhecimento de figuras, manipulação de formas geométricas, representação espacial e estabelecimento de propriedades. Contudo, para

se alcançar o objetivo proposto no presente estudo, fazia-se necessário analisar as relações entre o conhecimento geométrico, o ensino e a prática do professor na construção dos saberes que deveriam ser desenvolvidos em sala de aula, buscando mobilizar estes saberes por meio do processo do ensino da geometria e identificar as teorias e formas de trabalhar o conteúdo, mas sem deixar de levar em conta o conhecimento em que o aluno se encontrava, para, assim, estabelecer uma prática pedagógica eficiente nesta aprendizagem.

Esse estudo optou por focalizar o campo da geometria, por considerar seu papel relevante no desenvolvimento do pensamento lógico e intuitivo dos alunos. “Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental [...] o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada [...]” (Brasil, 2001, p. 55).

Justifica-se, assim, a essencialidade de provocar reflexões sobre o ensino da geometria nas séries iniciais do ensino fundamental, viabilizando aos alunos a familiaridade com as formas geométricas, conceitos e significados, com práticas coerentes com estudos da área no ensino da Matemática, evidenciando uma aproximação entre a teoria e a prática em geometria.

Sabe-se que a geometria é importante na formação global do aluno e para o seu desenvolvimento intelectual, por isso, o conhecimento geométrico do professor deve estar apto para desenvolver ideias que possibilitem a compreensão do mundo no qual o aluno se insere e do espaço que o rodeia, a fim de que possa explorar e descobrir ações que lhe dão o sentido desse espaço. Nesse sentido, entendemos que

A geometria também ativa as estruturas mentais, possibilitando a passagem do estágio das operações concretas para o das operações abstratas. É, portanto, tema integrador entre as diversas partes da Matemática, bem como campo fértil para o exercício de aprender a fazer e aprender a pensar (Fainguelernt, 1995, p. 46).

Com vistas nessa perspectiva, o professor também deve aproveitar os diferentes pontos de vista e opinião dos alunos, criando um ambiente de discussão de ideias, debates e formulação de novas definições, pois trabalhos assim valorizam o aluno, porque ao utilizar conceitos particulares nas aulas, sua autoestima é valorizada. Vale citar que alguns

conteúdos que possuem afinidade com a geometria, como os mapas, as figuras, os sólidos, as planificações entre outros, podem ser usados como motivação nas aulas.

Alguns professores fazem sucessivamente esta pergunta: Como trabalhar a geometria nos anos iniciais do ensino fundamental? Quando chegam à sala de aula e se deparam com os livros didáticos, os planos de aula e o planejamento, descobrem que para desenvolver o conteúdo de forma eficiente, precisam pesquisar metodologias que engajem os estudantes para o aprendizado da geometria. Percebem que ao trabalhar as formas, por exemplo, é preciso ir além de mera análise do formato ou nomear as diferentes formas, se faz necessário propor atividades que instiguem os alunos a observar as características dos objetos, esboçar desenhos, construir sólidos geométricos, fazer uso de dobraduras e explorar ângulos.

Esta proposição é experienciada ainda na academia, durante o período do estágio, nesse momento o professor descobre que, para o ensino da geometria, é preciso estimular ao máximo os alunos, usando exemplos concretos em sala de aula, promovendo situações em que eles raciocinem do todo para as partes, para que percebam a aplicação da teoria no seu dia a dia, interagindo com os elementos geométricos que está ao seu redor.

É fundamental que se busque uma cuidadosa análise acerca das alternativas metodológicas com diversos recursos que auxiliarão o docente no processo de ensino e aprendizagem. Pais (2000), examinando o uso dos recursos didáticos no ensino da geometria, afirma que:

O uso de materiais didáticos no ensino da geometria deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica para que, evitando os riscos de permanência em um realismo ingênuo ou de um empirismo, contribua na construção do aspecto racional. Uma compreensão inicial pode induzir um aparente dualismo entre as condições concretas e particulares dos recursos didáticos em oposição às condições abstratas e gerais das noções geométricas. Mas esta dualidade não deve ser vista como pólos isolados do processo de construção conceitual, deve ser superada pela busca de um racionalismo aberto, dialogado e dialetizado. Em suma, devemos sempre estimular um constante vínculo entre a manipulação de materiais e situações significativas para o aluno (p. 14).

Entretanto, o uso de materiais didáticos no ensino da geometria nem sempre vem acompanhado de uma reflexão pedagógica, daí se atribuir à atuação didática do professor, pois muitas das dificuldades que os alunos apresentam em relação à geometria, alicerça-se no docente que se limita a exigir dos alunos somente o nome das figuras, sem se preocupar com o reconhecimento das propriedades. Outra causa que também está atrelada ao professor, é a falha na sua formação docente, porque a maioria não se prepara para trabalhar a geometria com seus alunos. Consoante a tais argumentos, a insuficiente formação acadêmica do professor é abordada por Almouloud (2004) que em relação a este despreparo destaca:

Podemos apontar, em relação à formação dos professores, que esta é muito precária quando se trata de geometria, pois os cursos de formação inicial não contribuem para que façam uma reflexão mais profunda a respeito do ensino e da aprendizagem dessa área da matemática. Por sua vez, a formação continuada não atende ainda aos objetivos esperados em relação à geometria. Assim, a maioria dos professores do ensino fundamental e do ensino médio não está preparada para trabalhar segundo as recomendações e orientações didáticas e pedagógicas dos PCNs (p. 99).

Portanto, faz-se necessário que o docente esteja envolvido em uma formação continuada, numa busca constante por novas metodologias de ensino na área de geometria, capaz de auxiliá-lo na sua prática diária, a fim de que o alunado perceba a importância e a aplicabilidade da geometria no cotidiano.

METODOLOGIA

O presente trabalho aborda um estudo descritivo qualitativo, pois busca investigar fenômenos levando em consideração toda sua complexidade dentro do seu contexto natural. Trata-se de um estudo interpretativo no qual o investigador está envolvido em uma experiência intensiva com os participantes (Creswell, 2010, p. 23).

O método de pesquisa usado foi o Indutivo que, conforme Lakatos e Marconi (2001), está justificado pelo fato de viabilizar uma melhor compreensão da realidade, além de sermos capazes de efetuar possíveis experiências por meio dele.

Assim compreendido, foi realizada uma investigação com cinco professoras de uma escola da rede municipal de Silves-Am. A coleta de dados foi feita a partir da aplicação de um questionário semiestruturado composto por cinco questões (ver apêndices), com as professoras que atuam no 3º ano do ensino fundamental. Para tal procedimento, mantivemos o anonimato das professoras e para nomeá-las utilizamos os termos P1, P2, P3, P4, P5. O instrumento aplicado versou acerca do ensino da geometria em sala de aula, e teve a intenção de analisar a compreensão conceitual e didática das educadoras quanto ao ensino dos conteúdos geométricos, como também sua formação inicial e tempo de atuação. Os sujeitos da pesquisa tiveram até sessenta minutos para responder as questões.

Ainda no processo de investigação, foi proposta uma sequência didática para uma turma de 19 alunos do 3º ano do ensino fundamental, sendo 8 meninos e 11 meninas entre 9 e 10 anos. O período de aplicação da sequência didática foi entre julho e agosto de 2023, com uma carga horária de 15 horas. Tendo 12 horas para organização do material e 3 horas de regência.

As atividades tinham como objetivo verificar se os alunos compreendem as diferenças entre as figuras planas e figuras espaciais, como também identificar elementos de um poliedro como arestas, vértices e faces, construir poliedros através de algumas planificações e ainda identificar outros tipos de poliedros.

Figura 1 – Alunos em sala de aula

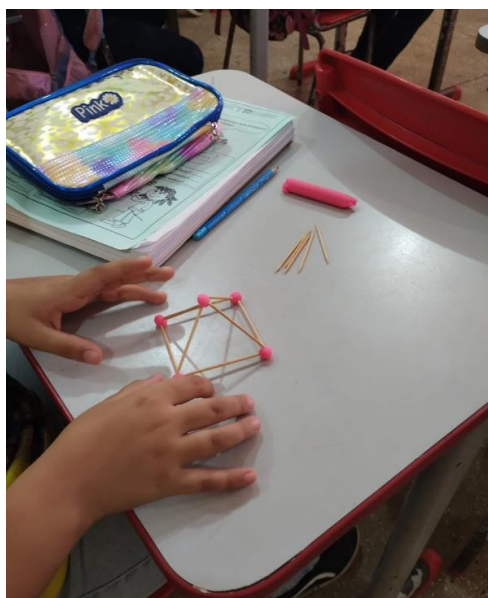


Fonte: Autoria própria

Após a aula expositiva e debate sobre o tema, os alunos tiveram a oportunidade de manusear os sólidos geométricos, em seguida a turma realizou uma atividade impressa onde deveriam escrever o nome do sólido que representava cada imagem. A figura 1 mostra o momento da atividade.

Por se tratar de alunos do ensino fundamental, procurou-se trabalhar a geometria de uma forma mais dinâmica e prazerosa, criando um ambiente diferente do tradicional, a fim de que o aluno interagisse e ao mesmo tempo estimulasse sua imaginação, criando outras formas a partir daquelas que ele já conhece.

Figura 2 – Construção de pirâmide com palitos e massa de modelar



Fonte: Autoria própria

Na atividade proposta com material concreto, os alunos puderam produzir seus próprios sólidos. Além de observar com mais clareza as características de algumas figuras não planas eles puderam desenvolver habilidades como raciocínio e coordenação motora fina, vemos isso na figura acima.

A avaliação se deu pela observação dos alunos referentes à identificação e reconhecimento das figuras planas e espaciais, suas propriedades e sua relação com os objetos do dia a dia.

Vale ressaltar, que a disciplina Ensino e Prática de Geometria, do curso de especialização Saberes e Práticas Docentes, foi importante e

contribuiu para a realização desta pesquisa, ampliando o conhecimento dos cursistas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As atividades produzidas objetivaram examinar a prática do professor na construção de saberes da geometria no 3º Ano do Ensino Fundamental, destacando estratégias, melhores práticas e a importância de uma abordagem interativa, dessa forma, motivando o gosto pelo ensino geométrico, bem como a aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

O estudo desenvolvido junto aos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e posteriormente com estudantes do 3º ano do ciclo, fez-nos entender que é o momento de repensar do uso limitado do quadro, giz e/ou livro didático. Estes recursos são importantes, porém não únicos. Devemos trazê-lo para nossa prática cotidiana, mas aliadas a outras metodologias que enriqueçam essas práticas. Ao confeccionar e utilizar materiais manipuláveis, o docente estará criando possibilidades para que o educando visualize e compreenda melhor as situações apresentadas em sala de aula.

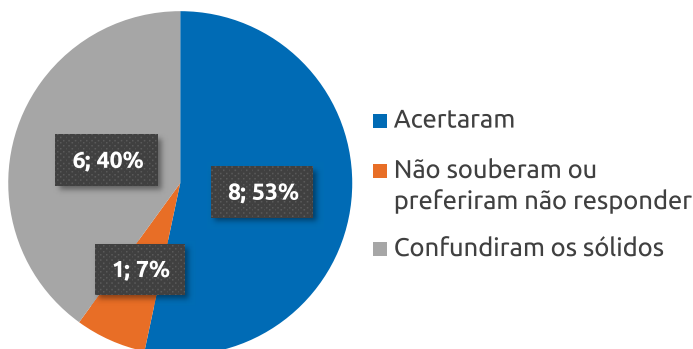
RESULTADOS QUANTITATIVOS

As atividades visavam desde o reconhecimento de figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais até a identificação dos elementos básicos de poliedros, além de ensiná-los a relacionar corretamente esses poliedros a suas planificações.

Nesse sentido, ressalta-se dados importantes colhidos durante a aplicação da sequência didática elaborada previamente pelas pesquisadoras, vale destacar que nos dias de ação pedagógica, dos dezenove alunos da turma, somente quinze estavam presentes.

Na primeira aula foi apresentada a atividade de comparar as imagens dos objetos com os sólidos, como resultado, 6 alunos confundiram cubo com paralelepípedo, como demonstra a seguir o Gráfico 1:

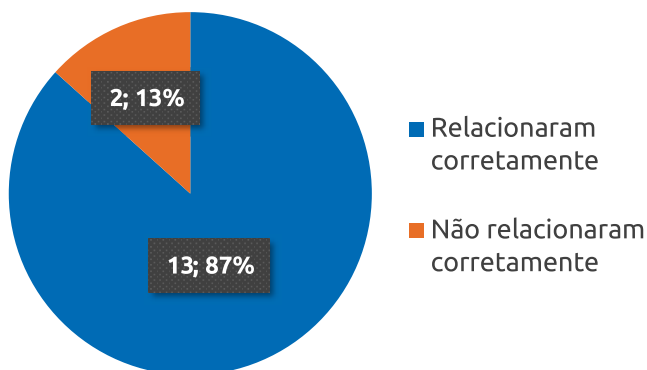
Gráfico 1 – Atividade 01: Comparando imagens do dia a dia com sólidos geométricos



Fonte: Autoria própria

Na aula 2, foi proposta a atividade de relacionar corretamente as planificações dos sólidos com o seu devido poliedro. O gráfico 2 revela que 87% dos alunos demonstraram habilidades de relacionar; e apenas dois alunos responderam erroneamente (13%), estes deveriam marcar o cubo, acabaram escolhendo o paralelepípedo como resposta:

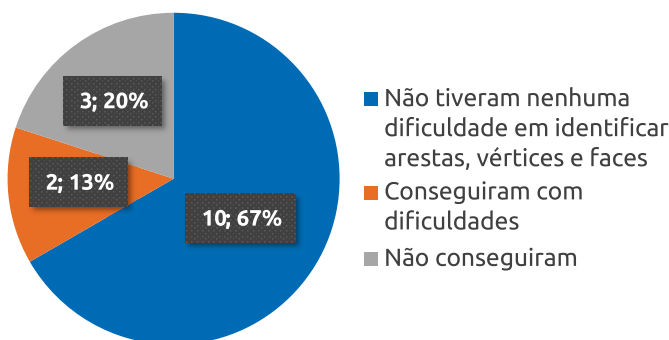
Gráfico 2 – Atividade 02: Relacionando as planificações dos sólidos



Fonte: Autoria própria

Finalizou-se a sequência com a atividade da construção dos sólidos geométricos com palitos e massa de modelar. O gráfico 3 mostra que a maioria dos alunos (67%) demonstraram habilidades para construir sólidos geométricos; os que tiveram dificuldades no processo foram 13%; e os alunos não compreenderam bem sobre as faces, os vértices e as arestas somam 20%. Observe:

Gráfico 3 – Atividade 03: Montagem de poliedros com material concreto



Fonte: Autoria própria

Em suma, as atividades foram consideradas positivas, visto que a maioria dos presentes conseguiram responder efetivamente, o que corrobora a ideia de que a ludicidade é de extrema importância para o ensino matemático.

ASPECTOS QUALITATIVOS

Ao que se refere às características qualitativas, destacam-se as respostas obtidas pelas professoras das turmas de 3º ano do Ciclo, em relação as suas práxis pedagógicas de matemática, especificamente o objeto de pesquisa deste estudo.

As primeiras questões voltaram-se a formação das educadoras e tempo de atuação no nível de ensino atual, as questões seguintes já foram mais próximas da temática explorada neste Artigo, as quais destacam-se: Você ensina geometria a seus alunos? Por quê? sendo respondida unanimemente sim, e em sua maioria complementaram dizendo que a geometria é um campo da matemática que auxilia no raciocínio lógico e na formação global da criança.

Quanto à pergunta: Você sente dificuldade para ensinar conteúdos geométricos? Em quê? E os alunos apresentam alguma dificuldade em aprender geometria? Destacam-se as seguintes afirmações:

P1 – “Sim eu tenho dificuldades pra ensinar geometria pros meus alunos. Eu vejo assim, devido à falta de material pra trabalhar, a Ludicidade na geometria com os alunos. Mas mesmo assim, eu sempre procuro construir meus materiais com o pouco que eu tenho,

porque vejo que através da ludicidade se torna mais fácil pro aluno aprender.”

P4 - “Até o momento, não. A dificuldade apresentada a qual observo, é a dificuldade de lembrar os nomes conceituais das figuras geométricas, mas as relações com os objetos, eles conseguem perceber.”

Para finalizar, as professoras responderam ao seguinte questionamento: Você utiliza algum recurso para ensinar geometria a seus alunos. Você utiliza o livro didático? Dentre as mais variadas replicações, acentua-se as réplicas das docentes P2, P4 e P5:

P2 - Sim ultimamente nós trabalhamos, o material concreto faz diferença né? Do círculo à circunferência, usei a bola e um círculo no emborrachado para ensinar a diferença, utilizei uma caixa também para diferenciar do retângulo, e eu utilizo sim o livro didático ainda

P4 - Eu realizo várias atividades lúdicas, objetos do dia a dia, figuras relacionadas e o livro didático.

P5 - Sim! Geralmente me utilizo de recursos recicláveis, como caixa de papelão, embalagens plásticas. Também confeccionei materiais sólidos como pirâmide, dado, cones e outros, não esquecendo de utilizar réguas, metros, outros.

Em certa oposição, a docente P3 enfatizou o uso limitado do livro didático, endossando que “proporcionam muitos benefícios tanto para mim como professora como também para os alunos, pois eles fornecem dicas, sugestões para o ensino da geometria”.

Quanto às atividades da sequência didática com as crianças, foram feitos usos de diversas atividades com intuito de que as mesmas se sentissem envolvidas pela prática e compreendessem durante seu desenvolvimento que as atividades com as formas geométricas podem ser agradáveis, bem perceptíveis e posicionadas.

Figura 3 – Alunos manuseando sólidos geométricos

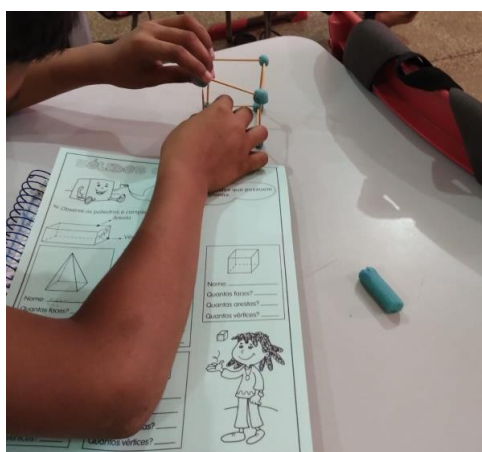


Fonte: Autoria própria

Num momento de descontração, os alunos usaram a imaginação e reproduziram a partir do empilhamento dos sólidos geométricos, figuras conhecidas por eles, como mostra a Figura 3. O grupo de alunos criou um foguete utilizando cubos e um cone.

Ao construírem seus próprios objetos de estudo utilizando materiais concretos, os educandos eram incitados a identificar quais seriam, dentre todas as figuras geométricas manuseadas, as planas e não-planas, as que tinham pontas e as que não tinham, entre outras perguntas geradoras.

Figura 4 – Aluno contando vértices, arestas e faces



Fonte: Autoria própria

Na Figura 4, percebe-se que a partir da atividade com palitos e massa de modelar, os alunos puderam identificar com mais facilidade os vértices e arestas dos sólidos, assim, realizando com êxito o exercício de contagem e registro de tais características.

Figura 5 – Grupo de alunos construindo sólido geométrico cubo



Fonte: Autoria própria

Vale ressaltar, que em vários momentos pode-se flagrar a interação entre os alunos favorecendo o trabalho participativo e a socialização de saberes e práticas, favorecendo a construção do conhecimento, vemos isso na Figura 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer uso de atividades práticas e lúdicas, o educador potencializa e favorece a aprendizagem significativa, pois desse modo ele desmistifica o ensino de geometria daquele velho conceito no qual é entendido como um conteúdo difícil de aprender.

Ainda, é importante ainda citar que outra forma de atuação do professor que pode corroborar com o ensino da geometria de forma eficaz é iniciar as práticas de ensinância dessa área da matemática desde a educação infantil, evitando, desse modo, futuros impasses aos alunos.

A partir dos resultados de nossa pesquisa, infere-se que o ensino da geometria está diretamente associado ao cotidiano dos discentes, sendo assim, cabe ao professor favorecer a mediação entre esse assunto, muitas vezes tratado com irrelevância por alguns educadores, e os alunos, que precisam obter esse conhecimento desde a sua base, visto que é um estudo

sempre presente em avaliações externas, como SADEAM, SAEB, OBMEP, entre outras.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, S. A. *et al.* A geometria no ensino fundamental: reflexões sobre uma experiência de formação envolvendo professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, 2004.
- BORGES, M. M. A. *Geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: novas perspectivas*. In: XXV CONADE – UFG, Goiás, Brasil, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: 2001.
- BULOS, A. M. M. *O Ensino da Geometria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. In: XIII CIAEM – IACME, Recife, Brasil, 2011.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo e qualitativo, misto*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2010.
- FAINGUELERNT, E. K. O ensino da Geometria no 1º e 2º graus. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Blumenau, ano III, n. 4, p. 45-53, 1995.
- FAINGUELERNT, E. K. *Educação matemática: representação e construção em geometria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FONSECA, M. C. F. R. *et al.* *O ensino da geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? *A educação matemática em revista*. Blumenau, n. 4, p. 3-13, 1995. Edição especial.
- PAIS, L. C. *Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria*. 2000. Disponível em: www.anped.org.br/23/textos/1919t.pdf.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo atua nos anos iniciais?
3. Você ensina geometria a seus alunos? Por quê?
4. Você sente dificuldade para ensinar conteúdos geométricos? Em que? E os alunos apresentam alguma dificuldade em aprender geometria?
5. Você utiliza algum recurso para ensinar geometria a seus alunos. Você utiliza o livro didático?

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência didática

Título: Figuras geométricas espaciais

Objetivos de aprendizagem

- Compreender as diferenças entre as figuras planas e figuras espaciais;
- Identificar elementos de um poliedro como arestas, vértices e faces;
- Identificar figuras geométricas a partir de suas planificações;
- Construir poliedros através de algumas planificações;
- Identificar outros tipos de poliedros.

Habilidades da BNCC

(**EF03MA13**) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.

(**EF03MA14**) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.

Recursos pedagógicos

Objetos com formato das figuras geométricas espaciais, papel cartão, moldes de planificação de figuras geométricas espaciais, palitos

de dente ou churrasco, massa de modelar, lápis, borracha, tesoura sem ponta e cola.

Metodologia

- Aulas expositivas;
- Exercícios de fixação;
- Aplicações práticas.

Desenvolvimento

1ª Aula: Apresentando as figuras espaciais

Duração: 1 aula de 60 minutos

1. Apresentar aos alunos as formas geométricas planas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo a fim de saber se todos as conhecem. Em seguida, apresentar algumas figuras geométricas espaciais e perguntar se sabem o nome de cada uma delas.
2. Conversar com a turma sobre as propriedades das formas tridimensionais e bidimensionais, por meio dos seguintes questionamentos:
 - Quais objetos que vocês conhecem podem ser considerados tridimensionais?
 - O que diferencia as formas tridimensionais das bidimensionais?

Explicar que as figuras geométricas planas possuem duas dimensões (comprimento e largura), portanto, são bidimensionais. Já as figuras geométricas espaciais possuem três dimensões (comprimento, largura e profundidade), portanto são tridimensionais.

3. Traga para a aula alguns objetos presentes no cotidiano dos alunos com formatos que remetam a figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera). Um dado ou um cubo mágico podem ser relacionados à figura geométrica espacial cubo; uma caixa de celular ou sapato, por sua vez, lembra um bloco retangular. Para a pirâmide, forma não tão comum em embalagens ou objetos

do dia a dia, é possível utilizar imagens de construções com formato piramidal; uma lata de leite ou Nescau lembra um cilindro; e chapéus de aniversário geralmente lembram cones. Por fim, para esferas, é possível levar para sala alguns objetos como bolinhas de gude ou bola de futebol. Peça aos alunos que contribuam com outros exemplos de objetos do cotidiano que lembrem figuras geométricas espaciais e incentive-os a pensar quais deles se encontram na sala de aula e quais deles podem ser encontrados em suas casas.

4. A cada embalagem apresentada, pergunte aos alunos de qual figura geométrica eles lembram e escreva o nome do sólido geométrico correspondente na lousa.
5. Atividade impressa de fixação: os alunos deverão escrever o nome do sólido geométrico que cada imagem lembra.

2º Aula: Os sólidos e suas planificações

Duração: 1 aula de 60 minutos

1. Providenciar embalagens em quantidade suficiente para que cada aluno receba uma embalagem. A cada embalagem apresentada, pergunte aos alunos de qual figura geométrica eles lembram. Escreva o nome do sólido geométrico correspondente na lousa e, com a participação da turma, caracterize a figura geométrica espacial (cubo, bloco retangular, etc.).
2. Após a observação e manuseio, peça aos alunos para desmontarem as embalagens, tendo o cuidado para que elas não rasguem. Essa atividade contribui para a construção da noção de planificação e para perceberem que as formas espaciais são formadas por formas planas. Explique a turma que planificação é uma forma de apresentar os sólidos geométricos usando apenas um plano, ou seja, é uma forma de representar um objeto tridimensional em apenas duas dimensões.
3. Depois de compreenderem a definição de planificação, os alunos terão a oportunidade de montar um dado que se parece com um cubo a partir de sua planificação. O professor deverá entregar

aos alunos as planificações em folhas A4 para que eles recortem e montem o cubo. Na sequência, requisite a identificação de cada forma junto da quantidade de faces, vértices e arestas que as compõem.

4. Montados os dados, as crianças deverão numerar cada lado, dessa forma, a turma conseguirá perceber que cada uma das partes que foram numeradas é chamada de face.

Esclareça as crianças que cada encontro entre duas faces é chamado de aresta. Manipulando o dado montado, pergunte quantas arestas é possível perceber.

Para finalizar, explique a turma que o ponto de encontro de cada três arestas é chamado de vértice. Usando canetinhas coloridas, a turma deverá marcar, no dado de cada vértice com uma cor diferente, em seguida contar quantos vértices foram marcados.

Essa atividade permite que os alunos tenham a oportunidade de visualizar os vértices, as faces e as arestas dessas figuras espaciais de maneira diferente e concreta, diminuindo a dificuldade do entendimento do tema que, na maioria das vezes, é apresentado através de desenhos feitos no plano.

3ª Aula: Construindo sólidos – faces, vértices e arestas

Duração: 1 aula de 60 minutos

1. A última aula tem como objetivo consolidar o tema da aula anterior. Traga para sala palitos de dente ou de churrasco para compor as arestas e massa de modelar para os vértices. De início, relembre com a turma os conceitos vistos na aula anterior e explique que eles irão fazer uma atividade prática.
2. A atividade será individual, divida entre a turma os palitos e a massinha de modelar, em seguida peça aos alunos para fazerem bolinhas com a massa, esses serão os vértices e encaixando os palitos nas bolinhas eles irão produzir os seguintes sólidos: pirâmide de base quadrada, prisma triangular, cubo, prisma pentagonal e paralelepípedo. A cada sólido montado, os alunos irão registrar em uma folha previamente impressa com imagens dos sólidos que compõem a atividade, o nome, a quantidade de faces, a quantidade de arestas e a quantidade de vértices. Após

a atividade, dê um tempo as crianças para que manuseiem os materiais e criem outras formas caso queiram.

3. A montagem de sólidos com palitos de dente/churrasco e massa de modelar é uma atividade que agrada muito os alunos. O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem, ele facilita a observação e análise e desenvolve o raciocínio lógico. Além do foco principal, que é caracterizar as faces, vértices e arestas de um sólido, essa atividade trabalha a atenção visual, coordenação motora fina como também tamanhos e quantidades.

Avaliação

A avaliação será feita através da observação da criança na participação e debates e desempenho na resolução das atividades.

PEDAGOGIA



DESAFIOS E CONQUISTAS: EDUCAÇÃO 4.0 - UM ESTUDO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO INTERIOR DO AMAZONAS

*Tarciane do Rosario de Souza Tavares³⁵
Orientadora: Profa. Esp. Orlanilda Tavares Castro³⁶
Barreirinha/AM*

INTRODUÇÃO

O presente artigo segue uma estrutura organizativa composta por seis seções distintas. Inicia-se com a Introdução, que delinea o escopo e propósito da pesquisa. A seção subsequente Fundamentação Teórica apresenta a base conceitual que fundamenta a investigação. A Metodologia detalha a abordagem adotada, os participantes, o período e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Os Resultados descrevem as principais descobertas decorrentes da análise das informações obtidas. Na seção de Considerações Finais são discutidas as implicações dos resultados, apontando para futuras direções de pesquisa. Por fim, a lista de Referências reúne as fontes bibliográficas utilizadas na elaboração do artigo.

Nossa pesquisa, sobretudo sua problemática, surgiu a partir das aulas do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Disciplina Conhecimentos/saberes docentes: concepção e práticas. Nesse Curso de Pós-graduação, os cursistas discutiram sobre as políticas atuais no contexto educacional brasileiro com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amazonense – (RCA). Dentre os eixos abordados, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), evoluindo para a educação 4.0, revelou novos insights e conseqüentemente novas problemáticas sobre a implementação da educação 4.0 no contexto educacional amazonense, que impulsionou o projeto e posteriormente a pesquisa.

Torna-se crucial citar que a Quarta Revolução Industrial impactou fortemente as diversas camadas sociais e conseqüentemente a educação por meio das suas necessidades práticas (Führ, 2018) e o professor, como impulsionador no processo de ensino e aprendizagem, foi particularmente explorado, destacando as estratégias e desafios enfrentados nesse cenário específico.

35 E-mail: tarcienetavares@gmail.com

36 E-mail: orlanildat@gmail.com

Com o intuito de responder as indagações acerca das problemáticas suscitadas, investigou-se a percepção e a prática dos professores em relação à implementação de tecnologias educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental no interior do Amazonas, considerando a vasta extensão geográfica e a rica diversidade cultural desta região. O foco foi compreender como a revolução digital, representada pela Educação 4.0, se manifesta nesses contextos desafiadores como o Amazônico.

No cerne dessa investigação está a necessidade de entender como a Educação 4.0 pode ser adaptada de maneira eficaz, levando em consideração não apenas a transformação digital, mas também as desigualdades socioeconômicas, diversidades culturais e principalmente a diversidade geográfica que compõe o Amazonas.

Ao abordar essas questões, estamos não apenas examinando os desafios, mas também delineando estratégias para promover uma educação equitativa e preparar os alunos do Amazonas para um futuro cada vez mais digitalizado e globalizado – onde a criatividade e a proatividade são fundamentalmente requeridas.

Para a satisfação dos objetivos da pesquisa, adotou-se uma abordagem exploratória qualitativa aos moldes de Demo (2000), uma vez que o autor afirma que a abordagem qualitativa é a melhor forma de entender fenômenos sociais e, no caso da pesquisa em questão, fenômenos educacionais.

A metodologia incluiu a aplicação de questionários físicos a três professores do ensino fundamental, com perguntas descritivas semi-estruturadas sobre suas práticas e saberes no contexto educacional.

Seguindo a combinação metodológica proposta por Mendes (2017), (abordagem qualitativa + análise de conteúdo), procurou-se explorar de forma mais profunda as experiências dos participantes. As análises, baseadas na abordagem de Bardin (2011), permitiram identificar padrões, tendências e nuances relevantes, contribuindo para uma compreensão ampla dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores no uso de tecnologias educacionais.

Os resultados, em consonância com os escritos de Teles *et al.* (2022), e Madeira *et al.* (2022), que, ao abordar a tecnologia no contexto educacional no interior do Amazonas, revelou a necessidade de intervenções estratégicas que visem superar os desafios sistêmicos enfrentados pelas escolas. Além disso, revelou também a necessidade de investimentos em infraestrutura e capacitação contínua dos educadores, para assegurar que o potencial transformador das tecnologias educacionais seja plenamente realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença e a necessidade da tecnologia na educação têm revolucionado o modo como aprendemos e ensinamos. À medida que a sociedade avança em direção a uma era cada vez mais digital, as ferramentas tecnológicas se tornam aliadas valiosas no contexto educacional. A integração dessas inovações proporciona novas possibilidades para o ensino, permitindo e requerendo que professor e todo o processo educacional evoluam na mesma direção.

Nesse contexto, surge o conceito de Educação 4.0, uma evolução que coincide com a Quarta Revolução Industrial. A Educação 4.0 abraça a interconexão digital, onde a informação é acessada de maneira global, rompendo barreiras temporais e geográficas. Os educadores, assumindo o papel de facilitadores, orientam os alunos na navegação por vastos recursos on-line, promovendo a capacidade de filtrar, sintetizar e aplicar conhecimentos de maneira eficaz. Führ (2018), ao descrever a educação 4.0 no contexto educacional discente, postula que:

[...] o aprendiz, imerso neste contexto ciberarquitetônico, assume o papel central, tornando-se o protagonista e o criador do conhecimento por meio da investigação proposta nos projetos interdisciplinares. Essas iniciativas não apenas fomentam a aquisição de competências e habilidades, mas também capacitam o indivíduo para atender às demandas da sociedade 4.0 (p. 3).

E o educador, nesse contexto de informações interligadas advindas da tecnologia da informação, torna-se o responsável por garantir o melhor aproveitamento desse recurso com base na estética, ética e veracidade, para que, junto ao educando, possa organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria.

No contexto da Educação 4.0, os alunos são incentivados a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Através de métodos interdisciplinares e projetos de pesquisa, eles desenvolvem não apenas conhecimento, mas também habilidades essenciais, preparando-se para os desafios complexos da sociedade contemporânea. Essa abordagem inovadora não apenas abraça a tecnologia, mas a coloca a serviço de uma educação mais flexível, adaptável e alinhada com as demandas do século XXI.

O educando nesse ambiente multi-informativo, se bem orientado, pode se tornar o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (Führ, 2018).

A evolução tecnológica na contemporaneidade transformou não apenas a forma como nos comunicamos e trabalhamos, mas também redefiniu e continua a redefinir o cenário educacional.

Para Pereira (2009), o advento da tecnologia na educação, além de impactar nas rotinas pedagógicas, traz no seu cerne, novas responsabilidades para o sistema educacional quando diz:

[...] entendemos que a escola torna-se um dos segmentos sociais responsáveis por propiciar a esses indivíduos a possibilidade de terem acesso a um novo modo de produzir e distribuir conhecimento. Não podemos nos furtar de pensar sobre como essas TIC's influenciam as novas práticas pedagógicas e se a escola e professores estão preparados para com elas lidar (p. 4).

A Educação 4.0 emerge como um paradigma educacional que integra tecnologia avançada, aprendizado personalizado e interconexão global. No entanto, quando contextualizamos esse movimento educacional no interior do Amazonas, encontramos desafios únicos e complexos que demandam atenção imediata e estratégias inovadoras.

Nesse contexto, este estudo busca explorar a implantação da Educação 4.0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental no interior do Amazonas, com foco na interseção entre a transformação digital e as realidades educacionais específicas da região.

Em consonância com os resultados de Teles *et al.* (2022, p. 713-722), a presente pesquisa evidencia desafios significativos nas escolas do interior amazônico em relação à implementação da Educação 4.0. A infraestrutura física deficiente, ou até inexistente, emerge como um obstáculo impactante para a qualidade do ensino do uso das TIC's.

Ainda com base nos estudos de Teles *et al.* (2022, p. 713-722), além de Madeira *et al.* (2022, p. 50-54), a limitação no domínio tecnológico, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos, ressalta a necessidade urgente de desenvolvimento profissional para integrar efetivamente as ferramentas digitais.

Os alunos também enfrentam barreiras no ambiente digital devido à falta de acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados,

perpetuando a desigualdade educacional que foi descrita nos estudos de Fantin (2020) quando dizia que:

[...] o desafio de integrar as TICs aos processos educacionais e de compreender os novos modos de aprendizagem e ensino que o digital oferta de dispositivos aumenta o desafio de fornecer formação crítica para novas gerações. Afinal, se a inovação tecnológica é o pretexto e meios para a mudança pedagógica, a educação para a mídia “poderia” ser um mecanismo transformador (p. 48-63).

A sociedade brasileira está imersa no uso intenso e acelerado das tecnologias digitais, embora essa apropriação ocorra de maneira desigual.

Sendo assim, as demandas por hardware e software além de capacitação continuada destacam-se como estratégicas para superar esses desafios, garantindo um acesso equitativo e efetivo à Educação 4.0 no interior do Amazonas.

Para fins comparativos, remontaremos a um estudo feito por Reinaldo *et al.* (2016, p. 86), no qual revelou que a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na educação parece estar subutilizada devido a receios e preconceitos por parte dos educadores. Há uma persistência entre os profissionais da educação em acreditar que qualquer ferramenta atrativa para os alunos possa de alguma forma, substituí-los. Nosso estudo, 7 anos depois, não detectamos mais esse tipo de discurso, o que sugere que alguns paradigmas estão sendo superados ao longo do tempo.

Com base nos estudos de Führt (2018), em que a autora demonstra a transformação profunda impulsionada pelas rápidas mudanças tecnológicas e sociais do século XXI desde a educação 1.0 até a educação 4.0 e, em comparação às necessidades emergentes elencadas no presente em nosso estudo, alertamos para a necessidade de mais pesquisas sobre Tecnologia no contexto educacional no interior do Amazonas.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão teve como propósito investigar a percepção e prática de professores em relação ao uso de tecnologias educacionais. Adotando uma abordagem exploratória qualitativa, pois buscou descrever as características de determinada população ou fatos e fenômenos de determinada realidade (Demo, 200), sem nela interferir para modificá-

la (Trivisios, 1987). O estudo foi conduzido em diferentes cenários, abrangendo contextos educacionais bem diversos como: áreas indígenas, ribeirinhos e município.

Conforme Mendes (2017), a abordagem mais apropriada e amplamente empregada em pesquisas educacionais envolve a combinação de explorações qualitativas com a análise de conteúdo. Nesse contexto, e na mesma linha do autor, a pesquisa almejou uma caracterização abrangente, destacando especialmente, durante as análises de dados, diversos cenários educacionais. Isso abarcou considerações como: i) o nível de formação do professor, ii) o local de atuação, iii) o público-alvo (três professores no ensino fundamental), iv) o período de realização da pesquisa e v) a carga horária total dos professores.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários físicos, compostos por perguntas descritivas semi-estruturadas que exploraram as práticas e conhecimentos dos docentes em seus contextos educacionais. As análises dos dados foram feitas aos moldes de Bardin (2011). Essa abordagem sistemática permite uma interpretação aprofundada das respostas dos participantes, identificando padrões, tendências e nuances relevantes para a compreensão abrangente dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores em relação ao uso de tecnologias educacionais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, delimitamos os resultados colhidos durante a pesquisa, oferecendo um comparativo e uma visão aprofundada dos desafios enfrentados pelos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no interior do Amazonas. Em consonância com o paradigma da Educação 4.0, a análise dos dados evidenciou vertentes importantes sobre o assunto, especialmente no contexto amazônico.

Tabela 1 – Apresentação da tabulação dos resultados

Aspecto	Professor 1 (P1)	Professor 2 (P2)	Professor 3 (P3)
Necessidade de Tecnologias	Destaca a importância para construção de conhecimento e aprendizagem significativa.	Vê a tecnologia como aliada que facilita e estimula a aprendizagem.	Relaciona a falta de recursos tecnológicos à limitação na produção de conteúdos atrativos para os alunos.
Dificuldades em Incluir Tecnologias	Enfrenta falta de energia e de acesso à internet na escola, especialmente em área indígena.	Aponta falta de capacitação em informática e ausência de acesso à internet na escola.	Destaca a ausência de internet e dispositivos para produzir conteúdos atrativos.
Tecnologias Educacionais Utilizadas	Utiliza vídeos e atividades práticas relacionadas aos números.	Faz uso de celular, televisão e pen drive; enfrenta desafios de impressão de atividades.	Usa o celular para pesquisas e a impressora fornecida pela escola para produzir materiais.

Fonte: Autoria própria

Os resultados obtidos revelaram uma deficiência estrutural proeminente nas escolas do interior amazônico, destacando aspectos tangíveis como salas de aula mal equipadas, ausência de recursos básicos e ambientes pouco propícios ao aprendizado. Esses elementos foram identificados como obstáculos significativos, impactando diretamente a qualidade do ensino e dificultando a imersão eficaz na Educação 4.0.

Além disso, as entrevistas evidenciaram desafios no domínio tecnológico, tanto para educadores quanto para alunos, ao interagir com as tecnologias educacionais emergentes.

Professores revelaram lacunas em suas habilidades digitais, apontando a necessidade premente de desenvolvimento profissional para integrar de maneira eficaz essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Esse hiato tecnológico cria um descompasso entre o potencial inexplorado das tecnologias educacionais e sua implementação efetiva no ambiente educacional local.

Adicionalmente, os alunos enfrentaram desafios intransponíveis no ambiente digital, com carência de acesso regular à internet de qualidade e falta de dispositivos eletrônicos adequados, identificados como barreiras substanciais ao engajamento educacional on-line.

Esse cenário perpetua a desigualdade educacional, limitando o acesso ao vasto universo de recursos digitais disponíveis na Educação 4.0.

Concluindo, os resultados apontam para a necessidade urgente de capacitação continuada, conforme expresso nas entrevistas. Programas robustos de capacitação são essenciais para aprimorar as competências dos professores no domínio das tecnologias educacionais e proporcionar estratégias pedagógicas inovadoras. Os educadores expressaram um anseio palpável por workshops especializados e treinamentos que os habilitem a integrar de maneira significativa as ferramentas digitais em seus métodos de ensino, alinhando-se com as exigências da Educação 4.0. Este estudo destaca a urgência de intervenções estratégicas para superar os desafios sistêmicos enfrentados pelas escolas no interior do Amazonas, enfatizando a importância não apenas de investimentos em infraestrutura, mas também do comprometimento substancial com a capacitação contínua dos educadores para garantir que o potencial transformador das tecnologias educacionais seja plenamente realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do embasamento teórico foi evidente ao fornecer uma compreensão aprofundada da Educação 4.0, orientando a análise precisa do cenário específico. A teoria não apenas estruturou a pesquisa, mas também indicou soluções práticas para os desafios enfrentados.

Para a comunidade acadêmica, este estudo vai além de uma mera adição ao conhecimento. Ao estudar os desafios da educação no contexto Amazônico, colocam-se na mesa de discussão, insights valiosos que podem enriquecer argumentos para tomadas de decisões e políticas públicas bem direcionadas, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos impactos da Educação 4.0 nos mais diversos contextos.

Em síntese, este estudo, ao explorar um cenário diverso e complexo, propõe que estudos mais profundos e refinados sejam realizados, sobretudo, enfatizando a diversidade social e ambiental do contexto educacional amazônico.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. *NBR 10520*. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, ABNT, 2023.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977. 225 p.
- DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FANTIN, M. Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities 1. *In: Media Education in Latin America*. Routledge, p. 48-63, 2019.
- FÜHR, R. C.; HAUBENTHAL, W. R. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. *Educação no Século XXI-Volume*, v. 36, p. 61, 2018.
- MADEIRA, C. A. G.; SOUZA, A. M. C.; GONÇALVEZ, L. M. G. Apresentação e Organização. *In: Anais Estendidos do XXI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*. SBC, 2022.
- MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.
- PEREIRA, G. I. *Letramento digital e professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula*. 2009.
- REINALDO, F. *et al.* Impasse aos Desafios do uso de Smartphones em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, [S. l.], n. 19, p. 77-92, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17013/risti.19.77-92>.
- TELES, S. *et al.* Matemagos: Uma Experiência de e-Sports e Matemática na Região Amazônica. *In: Anais Estendidos do XXI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*. SBC, 2022. p. 713-722.
- TRIVISIOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Raimunda Nonata Menezes³⁷
Orientador: Prof. Me. Francisco Leugênio Gomes³⁸
Eirunepé/AM

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal explorar a inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar, com foco no ensino fundamental I. Nos dias atuais, a inclusão se tornou um tema central nas discussões educacionais, à medida que os alunos com necessidades especiais ingressam no ensino regular. No entanto, é evidente que nem todas as instituições de ensino estão preparadas para oferecer um ensino de qualidade que atenda à diversidade encontrada nas salas de aula. O autismo tem despertado particular interesse na discussão sobre inclusão escolar devido aos desafios enfrentados por professores e alunos nesse contexto.

Quando se trata de alunos autistas, é possível perceber uma considerável preocupação, que inclui sentimentos de medo e ansiedade, por parte dos professores. Alguns educadores resistem a trabalhar com alunos autistas devido a dúvidas sobre como abordar essa questão. Questões como “Como fazer?” e “O que fazer?” são comuns, e inúmeras dificuldades surgem no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Essas preocupações e desafios levaram à realização desta pesquisa, que resultou neste trabalho. Aqui, abordaremos a inclusão de alunos com autismo e os obstáculos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Será discutido como superar essas barreiras e promover uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

São muitos os obstáculos que dificultam a inclusão escolar, ao discutirmos as séries iniciais do Ensino Fundamental I, a saber: a formação dos professores do ensino regular, o desconhecimento da rede de apoio, serviços especializados, discriminação, a organização e a estrutura da escola, os recursos pedagógicos, dentre outros.

Pesquisadores apontam que para ocorrer a inclusão é necessário que haja mudanças no sistema educacional, principalmente na prática pedagógica. Nessa perspectiva, o professor deve entender como trabalhar

37 E-mail: rnm.spa22@uea.edu.br

38 E-mail: flg.dcm21@uea.edu.br

com a diversidade no espaço escola, atendendo às necessidades individuais e coletivas; quanto à pessoa com deficiência, não se deve restringir ao diagnóstico, mas focar nas possibilidades de todos os alunos.

É necessário que o professor conheça o educando e organize suas práticas de forma a atender suas necessidades, segundo Belisário (2010), as necessidades educacionais especiais são exigências de um determinado indivíduo em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano.

As experiências vivenciadas no cotidiano revelam desafios significativos relacionados à inclusão de alunos autistas no ensino regular, reforçando as descobertas de pesquisas anteriores. A especificidade do autismo, que muitas vezes envolve dificuldades de interação social, desperta um interesse particular em compreender e aprofundar o estudo sobre a inclusão desses alunos, uma vez que suas necessidades são únicas.

O estudo realizado aponta que os principais obstáculos enfrentados pelos professores regulares no que diz respeito à inclusão de alunos autistas estão relacionados ao desconhecimento sobre o autismo e ao processo de aprendizagem desses alunos. Isso destaca a necessidade de investimento dos sistemas de ensino na formação continuada dos professores sobre o autismo e estratégias para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

É fundamental reconhecer que a sociedade muitas vezes lida de maneira excludente com o que é considerado “diferente”, e essa atitude pode se refletir dentro da sala de aula. Portanto, o objetivo deste trabalho é fornecer uma compreensão mais profunda sobre o autismo, analisar os limites e as possibilidades da inclusão desses alunos e avaliar se a formação dos professores os capacita a auxiliar os alunos autistas no processo de ensino-aprendizagem.

Para promover uma inclusão eficaz, é essencial que os professores adquiram conhecimentos sólidos sobre o autismo e suas características, bem como estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades desses alunos. Isso contribuirá para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

A pesquisa se propõe a alcançar o objetivo geral de compreender a necessidade de inclusão de alunos autistas no ensino regular, com uma abordagem mais detalhada nos seguintes objetivos específicos:

- Descrever aspectos e conceitos relacionados ao autismo, a fim de criar uma base sólida de entendimento sobre essa condição.
- Compreender o conceito de inclusão e explorar como esse processo ocorre no ambiente escolar, especialmente no Ensino Fundamental I.
- Analisar, sob uma perspectiva teórica, o processo de formação de professores para atuar com a inclusão, identificando as necessidades de capacitação e os desafios enfrentados pelos educadores.

A pesquisa se justifica pela importância de aprofundar o conhecimento sobre o autismo, um tema altamente relevante no contexto escolar, onde a inclusão de alunos com essa condição é um desafio presente. Além disso, o aspecto pessoal e emocional do pesquisador, que trabalha com alunos diagnosticados com autismo, motiva a busca por mais conhecimento para melhor compreendê-los e apoiá-los de maneira mais eficaz.

No entanto, é evidente que a formação dos professores na área da inclusão de alunos autistas é insuficiente e subdiscutida desde a graduação. A falta de capacitação prejudica a criação de ambientes educacionais mais inclusivos. A pesquisa destaca a urgência de oferecer cursos e capacitações para professores, a fim de equipá-los com o conhecimento e as estratégias necessárias para promover a inclusão e a interação bem-sucedida de alunos autistas com seus colegas. Isso se alinha com a necessidade de uma mudança significativa na abordagem da inclusão escolar.

A escola desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos alunos, e, como tal, deve evoluir para superar abordagens homogeneizadoras. Para assegurar o direito de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades especiais, a escola deve adotar estratégias que promovam a inclusão. É essencial que a escola não encare o diagnóstico de deficiência como uma sentença de incapacidade para a aprendizagem, mas sim como uma oportunidade para criar meios de envolver todos os alunos no processo educacional. A crença na capacidade de cada aluno, independentemente de suas limitações, é fundamental.

A inclusão de crianças com autismo requer a consideração de vários fatores, incluindo as características individuais de cada aluno, bem como a preparação dos professores para enfrentar esse desafio. Portanto, a pesquisa busca aprofundar a compreensão do processo de

inclusão, analisar as especificidades do aluno autista e avaliar a formação dos professores diante desse desafio. Esse é um passo importante para melhorar a prática pedagógica e promover um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

Essa pesquisa é de extrema importância para destacar a relevância do tema e para promover a criação de programas de formação continuada direcionados a lidar com as especificidades do autismo. À medida que desafios diários surgem no contexto educacional, é essencial que os educadores estejam bem preparados e informados para atender às necessidades desses alunos e proporcionar uma educação de qualidade. Essa pesquisa pode contribuir significativamente para a melhoria da prática pedagógica e para a efetiva inclusão de alunos autistas no sistema educacional brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, implementada no Brasil em 2008, juntamente com a legislação educacional em vigor, estabelece claramente o direito das pessoas com autismo à inclusão escolar. No entanto, a realidade da inclusão de alunos autistas nas escolas exige uma compreensão mais aprofundada. Diante dessa necessidade, a pesquisa sobre o autismo, o professor e a família se torna fundamental para uma avaliação direta de como a inclusão de alunos autistas está ocorrendo na prática.

CONHECENDO O AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurocomportamental que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental das pessoas. Para fornecer uma definição mais abrangente e fundamentada, vou incorporar citações reais.

Segundo a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas manifestam-se desde a infância e prejudicam o funcionamento diário da pessoa.

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define o autismo como “um distúrbio do desenvolvimento que afeta a

interação social, comunicação e comportamento da pessoa. Embora os sintomas possam variar de leves a graves, todos os indivíduos com TEA compartilham algumas características comuns, incluindo dificuldades na interação social, comunicação atípica e comportamentos repetitivos”.

Essas definições destacam a natureza abrangente do Transtorno do Espectro Autista e a forma como ele impacta as diferentes áreas da vida da pessoa afetada, enfatizando as dificuldades na comunicação, interação social e comportamento. É importante ressaltar que o TEA é um espectro, o que significa que seus sintomas variam em gravidade e manifestação de pessoa para pessoa.

A descrição das características do autismo apresentada é relevante para compreender a complexidade desse transtorno. O autismo abrange uma ampla variedade de manifestações e graus de gravidade, e cada indivíduo com autismo é único. A compreensão dessas características ajuda a reconhecer os desafios que podem surgir ao lidar com alunos autistas e a importância de desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas.

O trecho destaca que os indivíduos com autismo têm dificuldade em estabelecer interações sociais típicas desde o início de suas vidas, o que pode incluir tendências ao isolamento e a aparente falta de interesse nas pessoas ao seu redor. Além disso, as dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, são uma característica marcante do autismo. Isso pode incluir a ecolalia (repetição de palavras ou frases) e inversão pronominal, bem como desafios na expressão de suas próprias necessidades e sentimentos.

A resistência à mudança e a necessidade de estruturas e rotinas previsíveis também são aspectos comuns do autismo, assim como os comportamentos repetitivos, como balançar as mãos ou objetos. No entanto, muitos indivíduos com autismo possuem potencial cognitivo e habilidades excepcionais, que podem ser exploradas com o apoio adequado.

A citação de Kanner destaca a perplexidade que os pais e cuidadores frequentemente sentem ao lidar com crianças com autismo, que parecem ser diferentes dos outros e têm uma preferência por interações limitadas ou nenhuma interação. Compreender essas características é fundamental para criar estratégias de ensino inclusivas e eficazes que atendam às necessidades dos alunos com autismo, valorizando suas capacidades individuais e promovendo seu desenvolvimento.

Com o passar do tempo, diversos pesquisadores e estudiosos expandiram suas investigações sobre o autismo, enriquecendo a

compreensão do transtorno. Por exemplo, Klin (2006) realizou uma classificação com base nas características dos indivíduos autistas, incluindo algumas alterações que relacionam o autismo a um possível déficit cognitivo. Essa perspectiva rejeita a ideia de que o autismo seja uma psicose e, em vez disso, o considera um distúrbio do desenvolvimento. Essa noção de déficit cognitivo tem ganhado respaldo de muitos especialistas contemporâneos.

Pode-se perceber que crianças autistas tendem a buscar estabilidade em meio a um mundo que frequentemente lhes parece caótico. Elas se apegam a rotinas e podem reagir com ansiedade, gritos e acessos de raiva diante de pequenas mudanças. Além disso, frequentemente demonstram grande interesse por objetos que podem parecer comuns ou desinteressantes para outras pessoas (Gauderes, 1985, p. 119).

Entretanto, é importante ressaltar que, devido a essas particularidades, crianças autistas são muitas vezes negligenciadas e ignoradas pelos professores. O isolamento dessas crianças é por vezes encarado com descaso ou desânimo. Inclusive, suas próprias famílias podem não compreender como ajudá-las a interagir socialmente e, como resultado, as crianças autistas podem ficar isoladas em seu próprio mundo.

Nesse contexto, Klin (2006) observa que os autistas podem ser agrupados com base nas características comportamentais que permitem a avaliação da gravidade do transtorno. São identificados grupos, como aqueles com comportamento mais pronunciado, um grupo intermediário e outro com comprometimento mais sutil. Segundo o autor,

Há uma notável variação nos sintomas do autismo. As crianças com um funcionamento mais limitado, embora um pouco mais velhas, exibem um estilo de vida social diferente. Elas podem demonstrar interesse pela interação social, mas muitas vezes têm dificuldade em iniciá-la ou mantê-la da forma típica. Esse estilo social peculiar é caracterizado por uma ativa busca de interação, mas com dificuldades em regular adequadamente a interação social uma vez que tenha começado. As características do autismo podem se manifestar de maneiras diversas ao longo do desenvolvimento (Klin, 2006, p. 8).

De fato, é essencial reconhecer que não existe uma única abordagem educacional que atenda de maneira uniforme a todos os

alunos autistas. Cada indivíduo possui suas próprias características, necessidades e níveis de funcionamento, o que requer uma abordagem pedagógica adaptada e flexível. Ignorar essa individualidade seria desrespeitoso e contraproducente.

Portanto, a inovação e adaptação do sistema educacional são urgentes e fundamentais para a inclusão de alunos autistas. Isso engloba a revisão e a flexibilização dos currículos escolares, que devem ser ajustados para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo, capacitando-os para compreender e lidar eficazmente com as peculiaridades dos alunos autistas. Uma abordagem educacional centrada na individualidade e na adaptação, aliada a uma formação docente aprimorada, pode proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para os alunos autistas, permitindo que desenvolvam seu potencial e participem plenamente do processo educacional.

A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

A preocupação com as crianças com autismo ao frequentarem escolas regulares é fundamental, considerando as dificuldades que enfrentam em termos de comunicação, interação e comportamento. Como mencionado por Togashi (2016), o autismo traz consigo desafios particulares, e é essencial que essas crianças também sejam contempladas nos esforços de inclusão na educação regular.

Historicamente, a integração das crianças autistas em escolas regulares é relativamente recente, como apontado por Belisário Junior (2010). Antes, essas crianças eram frequentemente encaminhadas para instituições específicas para transtornos ou deficiências, sem a oportunidade de conviver em sociedade e desenvolver autonomia. No entanto, a inclusão de crianças com autismo requer cuidados e orientações adequadas, como destacado por Gomes e Mendes (2010). O processo de inclusão deve ser conduzido de maneira apropriada para garantir o sucesso do aluno em sala de aula, considerando suas dificuldades de interação, comunicação e comportamento repetitivo e restrito.

Conforme mencionado por Souza (2015), uma escola inclusiva deve ser aquela que compreende e atende às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Isso implica o desenvolvimento de um sistema educacional que reconhece a singularidade de cada aluno e oferece um ensino diferenciado, adaptado a essas necessidades. Dessa forma, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção

do sucesso e da aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A convivência de crianças autistas com outras de sua faixa etária é fundamental, pois proporciona diversas oportunidades para estimular a interação e o desenvolvimento social. Conforme destacado por Camargo e Barbosa (2012), essa inclusão escolar não apenas evita o isolamento das crianças autistas, mas também oferece às outras crianças a oportunidade de conviver com a diversidade. Embora inicialmente algumas crianças possam não aceitar os colegas autistas, a atitude do professor em sala de aula pode promover uma mudança positiva, como ressaltado por Lopes (2011). O entendimento de que não há diferença substancial entre as crianças é essencial para promover a aceitação e a inclusão.

O convívio e a interação com os colegas desempenham um papel crucial no desenvolvimento e no progresso do aluno autista. Como mencionado por Menezes (2012), as dificuldades de comunicação do autista podem dar a impressão de que eles vivem em um mundo isolado, criado por eles mesmos, sem interagir com o mundo exterior. Portanto, as interações sociais proporcionadas pela inclusão escolar são fundamentais para quebrar essas barreiras e promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação das crianças autistas.

A escola e os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com autismo. É essencial que a escola promova interações entre os alunos autistas e seus colegas, pois isso pode ajudar no desenvolvimento da linguagem e na melhoria das habilidades sociais do aluno com autismo. A interação pode ocorrer em várias situações, como durante o recreio, atividades em sala de aula ou brincadeiras.

Conforme destacado por Marshesi (2004), a escola precisa compreender seu papel na inclusão e se adaptar à diversidade de seus alunos. Isso significa que a escola não deve esperar que o aluno com autismo se adapte ao sistema escolar, mas sim se esforçar para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada aluno. Cada aluno é único, com suas próprias necessidades e características, e a escola inclusiva deve reconhecer e respeitar essas diferenças.

O currículo, a avaliação e a metodologia educacional também devem ser flexíveis e adaptados para atender às necessidades do aluno com autismo. Essas adaptações são essenciais para garantir que o aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver, apesar de suas dificuldades e limitações. Portanto, a escola precisa se adaptar e estar aberta a mudanças para garantir uma inclusão efetiva e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA EM SALA DE AULA

A escola é um ambiente essencial para a formação dos indivíduos, repleto de conhecimento, cultura e oportunidades de interação. Para os alunos autistas, esse espaço adquire ainda mais relevância, uma vez que muitos deles enfrentam desafios na comunicação e socialização. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois ele facilita as interações sociais e promove o desenvolvimento dos alunos, auxiliando-os a superar barreiras que fazem parte de seu cotidiano.

Como destacado pelo Ministério da Educação (2006), a sala de aula é um dos ambientes mais cruciais para o desenvolvimento dos alunos, pois é nesse espaço que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a responsabilidade do professor é significativa, uma vez que ele passa tempo considerável com os alunos autistas, contribuindo diretamente para o sucesso de seu processo educacional.

A inclusão de alunos autistas é, em grande medida, liderada pelo professor, que tem a tarefa diária e contínua de promover um ambiente favorável à aprendizagem. Para isso, o professor precisa se manter atualizado e buscar constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas, alinhando-as com as necessidades específicas dos alunos.

A qualidade da aprendizagem dos estudantes é grandemente influenciada pela qualidade dos processos educacionais que ocorrem na sala de aula. Portanto, é fundamental que o professor seja capaz de analisar e refletir sobre sua prática, tomando decisões que beneficiem o aprendizado e a participação de todos os alunos (Brasil, 2006, p. 172).

Ser um educador eficaz envolve a incorporação de várias características essenciais. Isso inclui ser crítico, capaz de tomar decisões, adotar uma abordagem democrática, estar aberto ao diálogo e ser participativo. Além disso, o educador deve agir politicamente em prol do melhor interesse dos alunos. No entanto, atender a esses critérios é um desafio constante no ambiente escolar, com um dos aspectos fundamentais sendo a elaboração do plano de aula.

O plano de aula de um professor deve ser construído com estratégias variadas e considerar a diversidade encontrada na sala de aula. Isso requer reflexão e planejamento cuidadoso, de forma que os

alunos possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para o seu progresso educacional.

Além disso, o professor desempenha um papel crucial na construção de aprendizagem significativa para alunos com autismo. Isso envolve a inclusão e consideração de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do aluno autista. Quando a aprendizagem é personalizada e se relaciona com a realidade do aluno, ela se torna mais envolvente e eficaz.

A avaliação dos alunos autistas também é um aspecto crítico a ser considerado. É essencial que o processo de avaliação leve em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno, seu conhecimento, limitações e, principalmente, suas potencialidades. Em vez de seguir um padrão predefinido, o professor deve estabelecer metas específicas para cada aluno e avaliá-los com base no progresso em relação a essas metas. A avaliação deve ser contínua, adaptando-se às necessidades e ao ritmo de aprendizado de cada aluno.

O papel do professor na motivação e no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos com necessidades especiais, como autistas, é de extrema importância. Muitas dessas crianças podem enfrentar desafios relacionados à autoconfiança e podem se sentir diferentes de seus colegas. Portanto, o professor desempenha um papel fundamental em motivar e valorizar os conhecimentos e as habilidades do aluno autista. Reconhecer e parabenizar publicamente o aluno por seus progressos e realizações na frente da turma é uma prática que pode elevar a autoestima do aluno e incentivá-lo a se engajar no processo de aprendizado.

Há evidências suficientes comprovando que, na medida em que os docentes confiam na capacidade de seus alunos obterem sucesso na aprendizagem, eles desenvolvem uma opinião positiva sobre si mesmos, o que eleva sua autoestima e os estimulam a assumir novos riscos durante seu processo de aprendizagem, com substancial parcela de motivação para chegar ao objetivo estabelecido (Brasil, 2006, p. 225).

O currículo também deve ser adaptado para atender às necessidades dos alunos de inclusão, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para aprender e se desenvolver junto com a turma. Essas adaptações podem incluir estratégias pedagógicas específicas, recursos educacionais auxiliares e avaliações diferenciadas.

A crença do professor na capacidade do aluno é crucial para motivá-lo e promover sua autoestima. Quando os educadores acreditam que os

alunos são capazes de ter sucesso na aprendizagem, os alunos tendem a desenvolver uma visão positiva de si mesmos, o que, por sua vez, impulsiona sua motivação e disposição para enfrentar desafios.

A construção da autonomia do aluno autista também é um objetivo importante. Ao desenvolver a autonomia, o aluno é capaz de realizar tarefas simples do dia a dia e tomar decisões que o ajudarão a se conhecer melhor. Essa autonomia pode ser promovida por meio da rotina diária e de atividades que permitam ao aluno desenvolver habilidades práticas. A relação positiva entre professor e aluno é fundamental para ajudar o educando a adquirir autonomia e superar desafios do dia a dia.

A rotina desempenha um papel significativo na vida do aluno autista, uma vez que muitos deles tendem a segui-la de forma rígida devido às dificuldades que enfrentam com mudanças. Essa característica pode ser benéfica, pois oferece previsibilidade e estrutura ao aluno. O professor pode tirar proveito disso estabelecendo horários para diferentes atividades, brincadeiras, intervalos, visitas ao banheiro e outros. No entanto, essa rotina estrita também apresenta desafios, uma vez que a quebra dessa rotina pode causar ansiedade e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Com o tempo, os alunos autistas podem aprender a se adaptar a novas tarefas e construir novas rotinas.

O professor desempenha um papel crucial na inclusão do aluno autista, sendo necessário investir e acreditar na capacidade de todos os alunos. Isso implica em buscar constantemente conhecimento e aprimorar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno autista, uma vez que não existe uma abordagem única que funcione para todos. Cada aluno possui suas próprias características e desafios, e cabe ao professor conhecê-los e criar estratégias personalizadas para apoiar seu desenvolvimento.

Portanto, a capacitação e a disposição do professor desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no sucesso educacional de alunos autistas. O professor que busca entender e adaptar sua abordagem às necessidades individuais dos alunos com autismo está desempenhando um papel fundamental na construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

METODOLOGIA

A metodologia desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento científico e na condução de uma pesquisa. Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que se busca

compreender profundamente as complexidades que envolvem a inclusão de crianças autistas no ensino fundamental I. Além disso, a natureza da pesquisa é aplicada, pois busca gerar conhecimentos que possam ser aplicados na resolução de problemas específicos enfrentados pelos professores e profissionais da educação na inclusão de crianças com autismo.

A pesquisa de campo foi conduzida na Escola Municipal Senador Fábio de Lucena, com a participação de dois professores que lecionam em salas de aula regulares, onde atendem crianças autistas. O enfoque da pesquisa foi compreender como esses professores lidam com a inclusão desses alunos, quais práticas pedagógicas adotam, os desafios que enfrentam e suas percepções sobre o processo de inclusão.

A pesquisa qualitativa permite um aprofundamento nas questões investigadas, concentrando-se na interação entre os participantes, como sugerido por Lakatos e Marconi (2001). Além disso, ela fornece insights ricos e contextuais sobre a inclusão de crianças autistas no ensino fundamental I.

Para embasar a pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura ampla, abrangendo artigos, teses, dissertações, livros, pareceres, resoluções e outras publicações científicas. Essa revisão proporcionou uma base sólida de conhecimento sobre o tema e forneceu informações atualizadas e relevantes.

A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e a realização de entrevistas informais com os professores que atuam diretamente com alunos autistas. Essa abordagem permitiu obter uma compreensão mais completa das experiências, práticas e desafios enfrentados pelos professores.

Além disso, as observações diretas das práticas dos professores em sala de aula e nas dependências da escola possibilitaram uma visão detalhada das estratégias pedagógicas utilizadas e das dinâmicas em jogo na inclusão de crianças autistas.

Em resumo, a metodologia adotada neste estudo possibilitou uma investigação aprofundada e abrangente sobre a inclusão de crianças autistas no ensino fundamental I, com ênfase no papel dos professores e nas estratégias pedagógicas utilizadas. A combinação de revisão de literatura, pesquisa de campo e observações diretas enriqueceu a compreensão do tema, fornecendo informações ricas e contextuais sobre a inclusão de crianças autistas no contexto escolar.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados aqui apresentados e discutidos resultam da leitura e análise dos registros da pesquisa referente às observações, às entrevistas e aos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa. A partir do conjunto bruto de dados, optamos em organizá-los em quatro categorias de análises, a saber:

QUANTO ÀS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS E A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Durante nossas observações, ficou evidente a intenção da escola em oferecer uma educação inclusiva, conforme preconizado pela legislação. No entanto, identificamos alguns desafios que podem estar afetando o pleno desenvolvimento das crianças com autismo na escola. Notamos que os alunos com diagnóstico de autismo têm dificuldades significativas na interação com os outros colegas. Para apoiar esses alunos, duas professoras dedicam-se a acompanhá-los em suas atividades e auxiliá-los na transição para a sala de aula regular.

Os alunos com autismo enfrentam dificuldades em permanecer na sala de aula por longos períodos, geralmente não conseguem se concentrar por mais de 20 a 30 minutos e frequentemente demonstram inquietude, o que pode impactar a concentração dos demais alunos. Apesar dos esforços das professoras em oferecer atividades específicas para esses alunos, observamos que eles ainda enfrentam dificuldades em manter o foco nas tarefas propostas.

Por outro lado, notamos que um aluno com autismo moderado, que é atencioso, consegue participar de algumas atividades da sala de aula regular, sem agitação significativa. A escola implementou a presença de um professor acompanhante, responsável por apoiar e supervisionar as atividades desses alunos. Além disso, esses alunos recebem acompanhamento pedagógico personalizado, com registro detalhado de tudo que é ministrado, garantindo uma abordagem específica para atender às suas necessidades.

Embora a escola esteja comprometida em promover a inclusão dos alunos com autismo, as observações destacam a importância de desenvolver estratégias mais eficazes para atender às necessidades específicas dessas crianças. Isso pode envolver a busca por métodos pedagógicos e apoio mais adequados, bem como a promoção de uma

maior compreensão e aceitação por parte dos outros alunos, de modo a criar um ambiente mais propício para a inclusão bem-sucedida.

A análise dos questionários revelou percepções significativas por parte dos professores envolvidos no processo de inclusão de crianças autistas. A Professora 1, responsável pelos alunos do ensino regular, expressou sua frustração em relação à inclusão, descrevendo-a como um verdadeiro milagre. Ela destacou a escassez de recursos e a ineficácia dos recursos disponíveis para atender às necessidades dessas crianças. Além disso, alegou que as condições para desenvolver um trabalho pedagógico eficaz são mínimas, refletindo a dificuldade enfrentada no ambiente escolar.

Da mesma forma, a Professora 2, que leciona na sala de aula do ensino regular, compartilhou suas preocupações sobre a inclusão de crianças autistas em sua classe. Ela considerou o processo como um trabalho adicional e destacou a necessidade de aumentar o número de profissionais para lidar não apenas com alunos autistas, mas também com outros tipos de deficiência. Ela enfatizou a importância de oferecer formação continuada para os professores e outros profissionais envolvidos na educação inclusiva. Além disso, mencionou a sobrecarga dos professores e a falta de tempo para desenvolver planejamentos específicos para os alunos autistas.

Os relatos dos professores revelam desafios significativos na escola em relação à verdadeira inclusão escolar. As palavras deles destacam a necessidade premente de repensar e reorganizar os recursos, as formações e o apoio disponíveis para garantir que a inclusão de crianças autistas seja efetiva. A compreensão das dificuldades enfrentadas pelos educadores é fundamental para promover melhorias no sistema educacional e para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A compreensão e a busca por meios mais eficazes para garantir uma inclusão satisfatória ainda são desafios a serem enfrentados no contexto da educação. Antunes (2002) destaca que o trabalho pedagógico de inclusão reconhece o aluno como um sujeito pluridimensional. Sua aprendizagem ocorre por meio da interação com objetos de aprendizagem que abrangem uma ampla gama de elementos, incluindo concepções, normas sociais, conhecimentos historicamente consolidados, fatos e fenômenos. O aluno não é um agente isolado na relação cognitiva, mas parte de um contexto mais amplo.

Alcudia (2002) argumenta que simplesmente colocar um aluno autista em uma sala de aula regular e envolver a família, a escola e a comunidade escolar não é suficiente. É necessário planejar e implementar

políticas educacionais eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiência, incluindo os autistas. Cumprir as determinações legais é apenas o primeiro passo, e a eficácia da inclusão requer um planejamento cuidadoso e estratégias específicas.

No processo de aquisição de conhecimento, o movimento do aprendiz envolve a articulação de várias dimensões, tanto entre si como em relação à escola. Além disso, a interação com situações específicas de aprendizagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Portanto, a inclusão eficaz não é apenas sobre a presença física do aluno na sala de aula regular, mas também sobre como criar um ambiente que facilite o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

QUANTO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, À FORMAÇÃO CONTINUADA E AOS DESAFIOS EM SER PROFESSOR DE ESTUDANTES COM AUTISMO

As observações realizadas destacaram vários pontos preocupantes no ambiente escolar em relação à inclusão de alunos autistas. Ficou evidente que a escola não está adequadamente preparada para receber e atender crianças com autismo. Um exemplo disso é que o aluno com autismo passa a maior parte do tempo na sala de recursos e tem dificuldades em concluir as atividades, pois os recursos disponíveis são limitados e muitos deles são antiquados.

No que se refere às aulas de arte, é notável que o aluno com autismo precisa de auxílio constante do professor, que chega a segurar sua mão para que ele possa participar das atividades. Isso reflete a falta de recursos e estrutura adequada para atender às necessidades desse aluno e proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo.

Os depoimentos dos professores também chamam a atenção para a falta de estrutura física e de recursos materiais na escola. O Professor 1 ressalta o esforço em tentar proporcionar aprendizagem a essas crianças em um ambiente desprovido de estrutura adequada, enfatizando a necessidade de maior envolvimento e comprometimento das políticas públicas.

O Professor 2 destaca a escassez de recursos materiais e a falta de investimento em materiais novos pela Secretaria de Educação. Essa carência de recursos impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido a esses alunos e representa um déficit na promoção de uma educação inclusiva eficaz.

Essas observações e depoimentos ressaltam a necessidade urgente de melhorias na estrutura física, no fornecimento de recursos e no suporte às escolas para que possam atender adequadamente às necessidades

dos alunos com autismo, proporcionando um ambiente mais inclusivo e propício ao aprendizado.

A inclusão de alunos com deficiência, incluindo aqueles com autismo, requer mudanças significativas no sistema educacional. De acordo com Mitter (2003), esse processo de inclusão envolve ajustes no currículo, na abordagem pedagógica e na organização das atividades em sala de aula. Essas mudanças são essenciais para criar um ambiente que seja verdadeiramente inclusivo e que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Um dos fatores críticos para o sucesso da inclusão de alunos com autismo é a formação do professor. Como mencionado por Cunha (2014), é praticamente impossível falar de inclusão sem destacar a importância do professor, que precisa estar preparado e capacitado para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. O professor deve adquirir conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem e estratégias de intervenção, mas também deve ser capaz de aplicar esses conhecimentos de forma eficaz na prática.

A formação do professor não se resume apenas à aquisição de conhecimento teórico, mas também à capacidade de implementar práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Isso envolve a adaptação do ensino, a promoção de uma comunicação eficaz com alunos com autismo, o estabelecimento de estratégias de apoio e o desenvolvimento de um ambiente que valorize a diversidade.

Em resumo, a formação do professor desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de alunos com autismo e deficiências no ensino regular. É fundamental que os educadores estejam bem preparados para atender às necessidades individuais de seus alunos, garantindo assim que a inclusão seja eficaz e significativa.

QUANTO ÀS POSSIBILIDADES DE ATENÇÃO, EM SALA DE AULA E NA ESCOLA, AOS ESTUDANTES COM AUTISMO

A escola enfrenta desafios significativos na inclusão de crianças com necessidades especiais, especialmente as que possuem autismo. Dos 8 alunos com necessidades especiais atendidos pela escola, 4 têm diagnóstico de autismo. No entanto, a falta de professores acompanhantes em número suficiente e a ausência de qualificação adequada para lidar com esses alunos tornam o processo de inclusão ainda mais complexo.

A estrutura física da escola também se mostra inadequada para atender às necessidades dessas crianças. A falta de recursos materiais e

inadequações nos espaços físicos impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido a esses alunos. Além disso, o envolvimento de alguns professores é notável, enquanto outros parecem não se esforçar da mesma maneira para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A falta de parceria familiar é um obstáculo adicional para o sucesso da inclusão. A participação da família é fundamental para o desenvolvimento das crianças com autismo, mas, de acordo com os relatos dos professores, muitos pais não comparecem às reuniões escolares ou a eventos escolares.

Para superar esses desafios e promover a inclusão eficaz, é necessário investir em mais professores acompanhantes, garantir a qualificação adequada para lidar com alunos com autismo e melhorar a estrutura física e os recursos materiais da escola. Além disso, é essencial promover a conscientização e a participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos. Somente com essas medidas será possível criar um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todas as crianças.

Os relatos dos professores destacam os desafios enfrentados na sala de aula ao lidar com alunos autistas. A falta de recursos e suporte adequados é uma preocupação comum. O Professor 1 expressa sua frustração com a escassez de recursos, afirmando que se sente mais como um cuidador do que um educador, uma vez que a quantidade de alunos com necessidades especiais supera a disponibilidade de profissionais para atender a essa demanda. Isso reflete a sobrecarga enfrentada pelos professores em um ambiente onde os recursos são limitados.

O Professor 2 observa que a sala de aula comum apresenta desafios adicionais. O sucesso no trabalho pedagógico varia de acordo com o grau de deficiência dos alunos, e alguns conseguem alcançar resultados positivos, como a alfabetização. No entanto, a participação ativa da família é vista como fundamental para o desenvolvimento do aluno autista. A ausência de envolvimento dos pais é uma preocupação, pois a colaboração entre a escola e a família é essencial para criar um ambiente de apoio eficaz.

Esses relatos destacam a necessidade de investimento em recursos, suporte e formação para os professores, bem como a importância da colaboração entre a escola e a família para criar um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças com autismo. A superação desses obstáculos exigirá esforços conjuntos de toda a comunidade escolar e a promoção de políticas educacionais mais eficazes.

Concluimos a importância de abordar as demandas de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência, com foco especial nas crianças

com autismo. As necessidades identificadas no ambiente escolar, como a falta de recursos materiais e adequações nos espaços físicos, destacam a necessidade de investimento e melhorias na infraestrutura das escolas.

Além disso, sua observação ressalta a importância da formação dos professores, tanto inicial quanto permanente. Os professores desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas de cada aluno. Uma formação contínua e diversificada é essencial para aprimorar suas habilidades de ensino, avaliação e registro de suas ações educativas.

Essa reflexão aponta para a necessidade de políticas educacionais que visem a melhorar a qualidade da educação inclusiva, incluindo investimentos em formação de professores, disponibilização de recursos e adaptação dos espaços escolares. Através dessas medidas, é possível atender de forma mais eficaz e satisfatória as demandas das crianças com deficiência, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

QUANTO AO APOIO, ORIENTAÇÃO E SUGESTÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As fragilidades identificadas no processo de escolarização de alunos com autismo, conforme as observações, refletem desafios significativos na organização da ação educativa. É notável a ênfase na permanência desses alunos na sala de recursos, onde se realizam atividades variadas, incluindo recorte, colagem, pinturas e atividades lúdicas, com foco na fala e coordenação motora. No entanto, os professores relatam que esses alunos enfrentam muitas dificuldades para executar as atividades propostas.

As palavras do Professor 1, da sala de aula regular, realçam a importância do planejamento individualizado, reconhecendo que cada aluno com autismo aprende de maneira diferente. Ele menciona o uso de materiais concretos, jogos e brincadeiras como parte de suas técnicas e metodologias pedagógicas. Além disso, destaca a relevância de envolver as famílias, que desempenham um papel crucial no apoio à continuidade da aprendizagem em casa.

O Professor 2, embora mais reservado na discussão, compartilha a abordagem de planejamento individualizado e enfatiza o uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, juntamente com materiais concretos.

Essas abordagens pedagógicas centradas na individualização, na inclusão de atividades lúdicas e na colaboração com as famílias são fundamentais para atender às necessidades específicas dos alunos com autismo. No entanto, a identificação de dificuldades nesse processo

destaca a importância de uma formação contínua e de recursos adequados para apoiar esses alunos e seus professores.

As orientações propostas com base nas observações realizadas na escola do Ensino Fundamental I, com foco em alunos autistas, são valiosas para criar um ambiente inclusivo e apoiar o desenvolvimento desses alunos. É fundamental adotar abordagens pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada criança com autismo. Aqui estão algumas considerações com base nas orientações fornecidas:

- **Atividades Planejadas:** Manter os alunos em atividades planejadas de acordo com o que eles já sabem é uma excelente estratégia para evitar que fiquem ociosos. Personalizar o ensino e oferecer atividades desafiadoras, mas apropriadas ao nível de cada aluno, pode estimular seu envolvimento e aprendizado.
- **Evitar Procedimentos Punitivos:** A ênfase em evitar procedimentos punitivos é crucial. Punir pode não apenas ser ineficaz, mas também criar ansiedade e sentimentos negativos nos alunos. Em vez disso, focar em reforçar comportamentos adequados por meio de incentivos positivos pode ser mais produtivo.
- **Reforço Positivo:** Reforçar positivamente os comportamentos adequados é uma prática fundamental. Elogios, atenção e outros reforçadores específicos para cada aluno podem motivá-los a participar e realizar as atividades solicitadas.
- **Economia de Fichas:** A estratégia de economia de fichas é uma excelente ferramenta para ensinar novos comportamentos, especialmente quando os reforçadores tradicionais não são eficazes. Essa estratégia permite que os alunos ganhem fichas para trocar por recompensas significativas.
- **Independência e Dicas:** Avaliar a independência de cada aluno é crucial. O uso de dicas para apoiar a aprendizagem deve ser individualizado, levando em consideração as necessidades de cada criança. O objetivo é ajudá-los a desenvolver habilidades e competências, passando de dicas mais intrusivas para menos intrusivas à medida que progredem.

Essas diretrizes podem contribuir para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e eficaz para alunos com autismo. No entanto, é importante lembrar que as necessidades de cada aluno são únicas, e os

professores devem estar preparados para ajustar suas estratégias com base nas características individuais de cada criança com autismo. Além disso, a colaboração com os pais e profissionais especializados é essencial para oferecer o melhor suporte possível a esses alunos.

A observação de que os alunos autistas passam pouco tempo na sala comum e muitas vezes são encaminhados para a sala de recursos é um desafio que muitas escolas enfrentam ao tentar incluir essas crianças de acordo com a legislação. Essa situação pode ser resultado de uma série de fatores, incluindo a ansiedade dos alunos e a falta de recursos ou estrutura adequada para apoiá-los.

A ansiedade é uma característica comum em muitas crianças com autismo, e pode dificultar sua capacidade de permanecerem na sala de aula regular por longos períodos de tempo. É importante reconhecer essa ansiedade e procurar maneiras de ajudar essas crianças a se sentirem mais confortáveis e seguras em um ambiente escolar inclusivo.

Além disso, a falta de recursos, estrutura adequada e formação específica para lidar com alunos autistas pode dificultar o trabalho pedagógico dos professores na sala regular. Para melhorar a inclusão desses alunos, é necessário investir em recursos materiais, adaptações e apoio individualizado para atender às suas necessidades. Além disso, oferecer formação contínua aos professores para que se sintam mais preparados para trabalhar com crianças com autismo é essencial.

Essa situação destaca a importância de uma abordagem colaborativa entre os professores, a equipe de apoio, os pais e outros profissionais envolvidos na educação das crianças com autismo. Juntos, podem encontrar estratégias e soluções que permitam uma inclusão mais eficaz e significativa, promovendo o desenvolvimento e o bem-estar desses alunos.

CONCLUSÃO

A análise sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no ensino fundamental I ressalta questões fundamentais. A inclusão de crianças autistas exige mais do que simplesmente tê-las fisicamente na sala de aula regular; é um compromisso com o desenvolvimento de suas habilidades e a promoção de sua interação com os demais alunos.

A formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo. Os professores devem estar preparados para entender as necessidades específicas das crianças com autismo, que podem variar significativamente de um aluno para outro. Isso requer uma formação

contínua, bem como a busca por conhecimentos sobre estratégias e abordagens eficazes para ensinar e apoiar essas crianças. Como mencionado, não há uma receita única para ensinar crianças autistas, e os professores precisam adaptar suas práticas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A interação com os outros alunos também é uma parte vital da inclusão. Os professores desempenham um papel importante ao criar um ambiente de sala de aula que promova o respeito, a compreensão e a aceitação das diferenças. Isso não apenas beneficia os alunos autistas, mas também enriquece a experiência de aprendizado de todos os alunos na sala.

Em resumo, a inclusão de crianças autistas no ensino regular é um desafio que requer dedicação, formação contínua e um ambiente escolar que celebra a diversidade. É um esforço que vale a pena, uma vez que proporciona oportunidades para o crescimento e o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

É fundamental que os professores que trabalham com inclusão tenham como prioridade o conhecimento individual de seus alunos, elaborando planos especiais que atendam às suas necessidades e estimulem seu potencial. Ainda, toda formação buscada pelos professores é de grande importância para criar práticas pedagógicas adequadas a essas crianças.

Faz parte do papel do professor buscar constantemente a inclusão ideal desses alunos. Isso inclui auxiliar no momento de interação com os demais colegas. Se essa interação não ocorre naturalmente, o professor deve procurar maneiras de envolver o aluno com autismo em atividades em grupo e promover a comunicação. A inclusão é, portanto, um desafio contínuo para o professor. Não existe uma receita pronta, mas, com responsabilidade, dedicação, capacitação e conhecimento, é possível realizar um trabalho de qualidade na educação inclusiva.

Nesse contexto, é importante mencionar a Lei Nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, que protege os direitos das pessoas com autismo. Ela enfatiza a responsabilidade do Estado em fornecer capacitação aos professores que atendem alunos autistas e estabelece penalidades para instituições que se recusarem a receber esses alunos.

Portanto, a inclusão de alunos autistas na escola é resultado de uma série de ações combinadas, incluindo o papel do professor, formação contínua, legislação de proteção, modificações curriculares e metodologias específicas. A compreensão e contribuições adicionais

para uma educação inclusiva são necessárias, pois esse é um tema de grande relevância e complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALCUDIA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método na Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2001.
- ANTUNES, J. *Centro de Referência em Educação Inclusiva Uberaba*. Disponível em: <https://www.uberaba.mg.gov.br/portal/principal>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BELISÁRIO, J. J. F. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BRASIL. *Decreto no 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência. Brasília: Casa civil. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/D395.htm. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. *Lei no 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de proteção dos direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília/DF, 2008.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, 2012.
- CARVALHO, M. C. M. (org.). *Metodologia Científica Fundamental e técnicas*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

- CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, C. G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 3-11, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LOPES, M. T. V. *Inclusão das crianças autistas*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Departamento de Ciências da educação. Lisboa, 2011.
- MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de crianças com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista de educação especial*, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.
- MENEZES, A. R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.
- MTTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho: científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. *Educação inclusiva e formação docente continuada*. Formação de Professores e Profissionalização docente. Educação física: programa de formação continuada de professores, 2015.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Ver. Bras. Ed. Esp.* Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul./set. 2016.

INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR, LUDICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: TECENDO SABERES

Jaqueline Duarte da Silva Guedes³⁹
Orientadora: Profª. Ma. Francisca Alves da Silva⁴⁰
Manaquiri/AM

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade demanda abordagens inovadoras no processo educacional, especialmente quando se trata de temas essenciais à formação integral dos estudantes. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma análise fundamentada na ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa aplicada a um tema crucial: a alimentação saudável.

Assim, este artigo explora uma abordagem inovadora para a promoção da alimentação saudável, integrando de maneira interdisciplinar as disciplinas de Ciências, Português, Matemática e Artes. Este trabalho destaca a importância de métodos que vão além da mera transmissão de informações. A ludicidade, as metodologias ativas e as aprendizagens significativas são elementos fundamentais neste contexto, criando um ambiente educacional dinâmico e estimulante. O artigo objetiva explorar e analisar uma abordagem interdisciplinar que utiliza a temática da alimentação saudável para promover aprendizagens significativas nas disciplinas. E, ainda, investigar o papel da ludicidade como elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem e analisar a aplicação de metodologias ativas no contexto interdisciplinar, destacando sua eficácia na construção do conhecimento, além de avaliar o impacto das aprendizagens significativas na formação de atitudes e comportamentos relacionados à alimentação saudável.

O trabalho explora como práticas interdisciplinares, aliadas à ludicidade, podem influenciar positivamente a compreensão e adoção de hábitos alimentares saudáveis em uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I. Com embasamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amazonense (RCA) e em autores renomados, como Almeida, Luckesi, Votto, Porciúncula, Belota, Souza, Bacich e Ausubel, busca-se promover habilidades específicas, como organização de cardápios equilibrados, experimentação artística,

³⁹ E-mail: jaquelineduartedasilvaguedes@gmail.com

⁴⁰ E-mail: alvesfrancisca2712@gmail.com

leitura de textos instrucionais e resolução de problemas matemáticos relacionados à alimentação.

A metodologia adotada para a prática em sala de aula abrange a implementação de estratégias diversificadas, incluindo jogos da memória, quebra-cabeças, debates e atividades artísticas. A análise dos resultados se dará por meio de uma abordagem quantitativa, com o uso de tabelas, e qualitativa, mediante depoimentos e observações das práticas pedagógicas.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de explorar métodos inovadores para o ensino de temáticas relevantes, como alimentação saudável, de forma a tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos.

A estrutura do artigo compreende os seguintes tópicos: fundamentação teórica, metodologia, resultados alcançados e considerações finais. Esta divisão permitirá uma análise abrangente das práticas pedagógicas empregadas e seus impactos na formação dos estudantes.

Com base nessas premissas, este artigo visa contribuir para a reflexão e desenvolvimento de práticas educacionais mais alinhadas aos desafios contemporâneos, utilizando a ludicidade como ferramenta para estimular a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, promover hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste artigo baseia-se em pilares consolidados da educação, promovendo uma abordagem integradora que transcende as fronteiras disciplinares. A interdisciplinaridade, compreendida como a articulação entre diferentes áreas de conhecimento, destaca-se como um princípio norteador. Nesse contexto, a alimentação saudável emerge como um tema transversal, proporcionando a oportunidade de explorar conceitos e práticas.

No âmbito da ludicidade, evidenciamos a importância de estratégias pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente. A ludicidade não apenas cativa a atenção dos alunos, mas também favorece a internalização de conhecimentos de maneira lúdica e prazerosa, estabelecendo conexões mais profundas com os conteúdos abordados. Para Almeida (1995),

[...] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma transacional em direção a algum conhecimento, individual e se redefine na

elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (p. 11).

O autor destaca a educação lúdica como uma característica intrínseca à criança, ressaltando seu papel como uma interação dinâmica em direção ao conhecimento. Almeida enfatiza a natureza transacional desse processo, indicando que a ludicidade na educação não é apenas um meio, mas uma constante troca na construção do pensamento individual, influenciado e moldado pelo pensamento coletivo. Esse entendimento reforça a importância do jogo e da ludicidade não apenas como ferramentas de ensino, mas como elementos fundamentais na formação do pensamento e na interação social na aprendizagem. Para Luckesi (2005),

[...] brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência (p. 2).

Luckesi (2005) destaca a integralidade envolvida na atividade lúdica, ressaltando que brincar jogar e agir ludicamente demanda uma entrega total do ser humano, abrangendo corpo e mente simultaneamente. O autor enfatiza a impossibilidade de divisão nesse contexto, sugerindo que a ludicidade transcende a dicotomia entre corpo e mente. Além disso, ao mencionar que as atividades lúdicas conduzem a esse estado de consciência, Luckesi destaca o poder transformador e envolvente do lúdico, sugerindo que a imersão nesse universo proporciona uma experiência integral e integradora.

Luckesi (2002 *apud* Votto; Porciúncula, 2017) destaca a atividade lúdica como proporcionadora da plenitude da experiência, enfatizando que a ludicidade é mais do que uma simples ação, sendo também construção e movimento que conduzem a um estado de plenitude, prazer e alegria, expresso a seguir:

Confere à atividade lúdica como sendo aquela que propicia a plenitude da experiência. Dessa forma, a ludicidade é ação, construção e movimento que possibilita ao sujeito um estado de plenitude, prazer e alegria, sendo um fenômeno interno do sujeito, que

possui manifestações no exterior (Luckesi, 2002 *apud* Votto; Porciúncula, 2017, p. 20).

Ao afirmar que é um fenômeno interno do sujeito com manifestações no exterior, Luckesi ressalta a natureza intrínseca e, ao mesmo tempo, externa do lúdico. A ideia de plenitude sugere que o brincar não é apenas uma atividade, mas um estado integral que envolve corpo e mente. A análise crítica poderia explorar a universalidade dessa afirmação, considerando possíveis variações culturais na percepção da plenitude da experiência lúdica. Além disso, poderia questionar como diferentes contextos educacionais e individuais influenciam a interpretação desse fenômeno.

A aplicação de metodologias ativas, por sua vez, fundamenta-se na ideia de que o aprendizado é construído de forma mais eficaz quando os alunos são protagonistas de sua própria educação. Integrando a prática ao conhecimento teórico, as metodologias ativas promovem a contextualização e a aplicabilidade dos conceitos, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática. Segundo Almeida (2005),

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração (p. 73).

A citação destaca o papel do professor como mediador e facilitador no processo educacional, enfatizando a importância da sua atuação como incentivador, desafiador e investigador do conhecimento. A abordagem ressalta a autoria do professor ao mesmo tempo que destaca a parceria com os alunos, respeitando seus estilos de trabalho e coautoria. A ênfase na construção do conhecimento pelos alunos por meio de diversas atividades, como exploração, navegação, comunicação, criação e recriação, evidencia a visão construtivista da aprendizagem. A análise crítica poderia explorar como essa abordagem prática do professor como mediador se alinha com as teorias pedagógicas contemporâneas e como ela pode ser adaptada em diferentes contextos educacionais. Além disso, seria

interessante considerar os desafios práticos enfrentados por professores ao aplicar esses princípios na sala de aula.

Para Belota; Souza (2023 *apud* Bacich, 2018):

Quando pensamos sobre a forma como os estudantes podem fazer uso das tecnologias digitais como fonte de informações e recurso para construção de conhecimentos, é importante a reflexão sobre o que é solicitado deles como tarefas de aprendizagem. As propostas feitas pelos professores devem ser objeto de reflexão para esses estudantes. Por exemplo, a busca de informações e o resultado dessa busca, em uma sociedade digital, habitada por um grande número de nativos digitais que frequentam nossas escolas, é algo que ocorre de uma forma cada vez mais interativa e em uma velocidade muito maior do que a estrutura atual de nossas escolas consegue assimilar (p. 27).

Bacich (2018) destaca a importância de considerar como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para obter informações e construir conhecimento. Além disso, ressalta a necessidade de os professores refletirem sobre as tarefas propostas, considerando o contexto digital em que os alunos estão imersos. A menção aos nativos digitais destaca a geração que cresceu em meio às tecnologias. A reflexão sobre a velocidade e interatividade na busca de informações ressalta a discrepância com a estrutura escolar tradicional. Em suma, a citação pontua a importância de alinhar as práticas educacionais com a realidade digital dos estudantes.

A reflexão sobre metodologias ativas ressalta a necessidade de alinhar as práticas educacionais com o ambiente digital em que os estudantes estão imersos. A busca interativa por informações demonstra a rapidez desse processo na sociedade digital. Portanto, ao incorporar metodologias ativas, os educadores têm a oportunidade de promover uma aprendizagem mais alinhada com as características e demandas do contexto atual, favorecendo a construção significativa de conhecimento pelos alunos.

Ademais, a aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2003), ressalta a importância de conectar novas informações aos conhecimentos prévios dos alunos. Ao explorar a temática da alimentação saudável de maneira contextualizada, buscamos construir significados relevantes para os estudantes, estimulando uma compreensão mais profunda e duradoura. Pois,

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2003, p. 6).

Ausubel (2003) destaca a natureza intrinsecamente significativa do conhecimento. Ele sublinha que o conhecimento é construído por meio de um processo psicológico cognitivo que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas e conhecimentos prévios relevantes do aprendiz. Essa interação é vital para a aprendizagem significativa, na qual os novos conhecimentos são assimilados e ancorados nas estruturas cognitivas existentes. Ele enfatiza o papel ativo do aprendiz nesse processo, destacando o mecanismo mental envolvido na aquisição e retenção de conhecimentos. Essa abordagem ressalta a importância de estratégias pedagógicas que promovam a conexão e a relevância dos conteúdos, permitindo uma construção de conhecimento mais profunda e duradoura. O autor ainda ressalta dois tipos de aprendizagens, a saber:

A aprendizagem por recepção e a aprendizagem pela descoberta não só possuem basicamente uma natureza e processos essencialmente diferentes como também diferem no que toca aos próprios papéis principais no desenvolvimento intelectual e no funcionamento cognitivo. Essencialmente adquirisse grandes conjuntos de matérias na escola através de aprendizagem por recepção ao passo que os problemas cotidianos se resolvem através da aprendizagem pela descoberta (Ausubel, 2003, p. 49).

Ausubel (2003) destaca ainda a distinção entre a aprendizagem por recepção e a aprendizagem pela descoberta. O autor argumenta que essas abordagens têm naturezas e processos essencialmente diferentes. A aprendizagem por recepção é associada à absorção de grandes conjuntos de matérias escolares, indicando uma abordagem mais estruturada e direcionada. Por outro lado, a aprendizagem pela descoberta é sugerida como mais adequada para resolver problemas cotidianos, ressaltando a aplicação prática e a autonomia do aprendiz nesse processo. A reflexão

sobre essas diferentes formas de aprendizagem é crucial para a compreensão do desenvolvimento intelectual e do funcionamento cognitivo.

Diante das reflexões sobre as distintas abordagens de aprendizagem apresentadas por Ausubel, é possível concluir que a escolha entre a aprendizagem por recepção e pela descoberta não deve ser encarada como uma dicotomia, mas sim como estratégias complementares. Ambos os métodos possuem méritos em contextos específicos, contribuindo para a construção do conhecimento de maneiras distintas.

A interdisciplinaridade surge como um ponto relevante nesse cenário, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento. A abordagem interdisciplinar permite que os alunos não apenas absorvam informações de maneira receptiva, mas também apliquem seus conhecimentos de forma mais abrangente, relacionando-os a situações do cotidiano. Nesse contexto, a interdisciplinaridade, além de enriquecer a aprendizagem, também favorece a internalização e a aplicação significativa do conhecimento.

Assim, ao considerarmos as teorias de Ausubel e a abordagem interdisciplinar, percebemos que a aprendizagem eficaz não se limita a uma única metodologia, mas resulta da combinação inteligente de estratégias que atendam às diferentes demandas cognitivas dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais profunda e integrada do conhecimento.

Ao amalgamar esses conceitos, nossa fundamentação teórica busca embasar a prática interdisciplinar proposta, destacando a pertinência e os benefícios de uma abordagem que vai além dos limites tradicionais das disciplinas escolares.

METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu a partir da elaboração de um plano de aula/atividade com abordagem interdisciplinar envolvendo a ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa com o tema “Alimentação Saudável” em uma turma multiseriada, integrando componentes curriculares como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e artes.

O plano de aula/atividade objetivou desenvolver, de forma interdisciplinar, habilidades que promovam a compreensão e a aplicação prática de conhecimentos nas áreas de Ciências, Arte, Língua Portuguesa e Matemática, visando à formação integral dos alunos. Especificamente, buscam-se capacitar os estudantes para organizar cardápios equilibrados,

compreender e produzir textos injuntivos instrucionais, experimentar diversas formas de expressão artística e construir e utilizar fatos básicos da multiplicação, promovendo uma abordagem integrada e significativa do conhecimento.

A aplicação do plano de aula/atividade foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena Nova Canaã, em uma turma multisseriada com 12 alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, no período de 19 a 20/10 de 2023. O plano de aula/atividade foi aplicado em duas aulas seguidas de 1 hora cada.

Os procedimentos adotados durante a aplicação do plano de aula/atividade envolveram a integração de diferentes estratégias pedagógicas. Inicialmente, foi realizada uma sensibilização dos alunos por meio de uma conversa sobre a importância da alimentação saudável, destacando a relevância dos diversos nutrientes para o bom funcionamento do organismo. Em seguida, foram propostas atividades práticas, como a organização de um cardápio equilibrado, estimulando a participação ativa dos alunos na escolha dos alimentos.

A abordagem interdisciplinar foi implementada através da conexão de diferentes disciplinas. Na disciplina de Ciências, foram explorados conteúdos relacionados aos grupos alimentares, nutrientes e calorias. Em Língua Portuguesa, os alunos tiveram a oportunidade de ler e compreender textos injuntivos instrucionais, como receitas. A disciplina de Matemática contribuiu com a construção e utilização de fatos básicos da multiplicação, enquanto as aulas de Arte proporcionaram experiências criativas, como a expressão artística por meio de desenhos e colagens.

Quanto aos recursos, foram utilizados materiais didáticos impressos, como cartazes, vídeo, livros e folhetos informativos, sobre alimentação saudável. Além disso, foi empregada uma abordagem lúdica, como jogos pedagógicos e atividades que tornaram o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Foram utilizadas tecnologias digitais como computador, celular pelo professor, nesse contexto específico, quanto aos alunos priorizamos abordagens mais práticas e acessíveis aos recursos disponíveis na comunidade escolar.

Os recursos humanos envolvidos incluíram o professor responsável pela turma multisseriada, que desempenhou o papel de mediador e facilitador, e os alunos, que participaram ativamente das atividades propostas. A colaboração da comunidade escolar, incluindo gestores e familiares, também contribuiu para o sucesso da implementação do plano de aula/atividade.

A seguir, vamos descrever o detalhamento do planejamento, execução e avaliação da aula/atividade.

- Primeiro Momento - Aula de Ciências

Na primeira etapa, a proposta foi mergulhar nos conceitos de alimentação saudável. Através de vídeos educativos, os alunos foram conduzidos a refletir sobre a importância de nutrientes nos alimentos. Utilizando a tecnologia, realizaram pesquisas e compartilharam descobertas em uma enriquecedora roda de conversa com a nutricionista. A expressão artística também foi incorporada, com a criação e apresentação de pratos saudáveis por meio de figuras e colagens.

- Segundo Momento - Aula de Língua Portuguesa

Na sequência, a linguagem e a diversão se encontraram. A montagem de um quebra-cabeça envolvendo frutas e legume desafiou os alunos a associarem sílabas corretas aos alimentos. Em seguida, o jogo da memória trouxe uma abordagem lúdica e interativa, explorando não apenas as imagens, mas também os nutrientes presentes nos alimentos.

- Terceiro Momento - Aula de Matemática

A matemática entrou em cena com a aplicação prática de conceitos em uma receita de salada de frutas. Problemas de adição e subtração tornaram-se desafios envolventes. Os alunos foram incentivados a compartilhar receitas familiares, promovendo a interdisciplinaridade e a conexão entre a matemática e o cotidiano.

- Quarto Momento - Aula de Arte

A expressão artística foi explorada com atividades de desenho e pintura, focando nas cores vibrantes das frutas e legumes. A criação de cartazes para classificação de alimentos evidenciou a interdisciplinaridade, enquanto a exibição de vídeos enriqueceu o repertório visual dos estudantes.

- Quinto Momento - Conclusão

A última etapa foi reservada para a revisão das atividades e aprendizados. Uma discussão final proporcionou uma reflexão conjunta

sobre a importância da alimentação saudável. A participação ativa dos alunos foi crucial, consolidando os conhecimentos adquiridos de maneira significativa.

- Considerações Finais

O objetivo geral de promover habilidades interdisciplinares para a compreensão e aplicação prática de conhecimentos sobre alimentação saudável foi alcançado. A interação entre Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Artes possibilitou uma abordagem integrada e significativa. A avaliação contínua, baseada na participação e desempenho dos alunos, reforçou o caráter dinâmico e envolvente dessa proposta educativa.

O Curso de Especialização Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática trouxe conhecimentos valiosos para uma prática de trabalho pedagógica exitosa. Mas, aqui, vamos destacar a disciplina de Ludicidade, Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa revelando-se fundamental para a realização dessa experiência pedagógica voltada à alimentação saudável. A ludicidade proporcionou um ambiente de aprendizado leve e motivador, onde os alunos puderam explorar conceitos de maneira lúdica e interativa. As metodologias ativas, por sua vez, garantiram a participação ativa dos estudantes, colocando-os como protagonistas no processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem significativa, permeando todas as etapas da atividade, trouxe consigo a certeza de que os conhecimentos adquiridos terão um impacto duradouro. Ao relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, envolvendo diferentes disciplinas, criou-se um ambiente propício para a internalização e aplicação prática dos conceitos. A abordagem interdisciplinar permitiu que a experiência ultrapassasse os limites de cada disciplina, proporcionando uma compreensão mais ampla e integrada.

Dessa forma, a ludicidade, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa não foram apenas elementos coadjuvantes, mas sim a base estrutural que sustentou todo o desenvolvimento dessa proposta pedagógica. A contribuição dessas disciplinas foi clara na promoção de um ambiente educacional estimulante, que favoreceu a assimilação efetiva de conceitos sobre alimentação saudável, transformando o aprendizado em uma experiência marcante e relevante para a formação integral dos alunos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao percorrer o caminho do ensino interdisciplinar, focado na promoção de hábitos alimentares saudáveis, este tópico traz à luz os desdobramentos e resultados provenientes da implementação de atividades que transcendem o campo acadêmico. A jornada envolveu a convergência das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Artes, com o propósito de desenvolver habilidades que vão desde a compreensão dos grupos alimentares até a expressão artística e a resolução de desafios matemáticos.

Este tópico explora a riqueza dessas experiências e os impactos gerados nas esferas quantitativa e qualitativa. A análise criteriosa dos resultados permitirá não apenas avaliar o alcance do cronograma proposto, mas também compreender em profundidade as aprendizagens construídas pelos alunos ao longo desse processo interdisciplinar. Vamos agora desvendar as nuances desses resultados, revelando os frutos colhidos nessa jornada pela promoção da alimentação saudável.

ASPECTOS QUANTITATIVOS

Ao desvendar as camadas dos resultados alcançados nesta jornada interdisciplinar permeada pela ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa, adentramos agora na seara da análise quantitativa. Este subtópico busca traduzir em números o impacto tangível das práticas adotadas, oferecendo uma perspectiva objetiva sobre a efetividade das estratégias empregadas no contexto de promoção da alimentação saudável.

Este enfoque quantitativo não apenas conferirá métricas específicas a cada ação desenvolvida, mas também servirá como bússola para avaliar o alinhamento entre os resultados observados e os objetivos previamente delineados. Nossa incursão pelos números não se restringirá à superfície dos dados, mas buscará, sobretudo, compreender as nuances que emergem quando os números são iluminados pelas lentes da ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa.

Na Figura 1 podemos verificar o jogo da memória que desempenha um papel significativo no contexto do ensino de Língua Portuguesa, proporcionando uma abordagem lúdica e interativa para fortalecer o aprendizado. Este jogo estimula a memória, a concentração e o reconhecimento de palavras, contribuindo para o desenvolvimento do vocabulário e da capacidade de associação de termos. Além disso, ao

envolver os alunos em uma atividade prática e divertida, o jogo da memória torna o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz, promovendo uma compreensão mais profunda dos elementos linguísticos abordados no plano de aula/atividade. Essa estratégia ativa cria um ambiente propício para a internalização do conhecimento, alinhando-se aos princípios de ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa.

Figura 1 – Jogo da memória



Fonte: Autoria própria (2023)

Na figura 2, podemos verificar a atividade sendo executada com o quebra-cabeça, que, dentro da aula de Língua Portuguesa, é uma estratégia pedagógica que vai além do simples entretenimento, sendo uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Ao propiciar a montagem de palavras por meio de sílabas, o quebra-cabeça estimula a compreensão das relações fonéticas e ortográficas, fortalecendo a capacidade de leitura e escrita dos alunos.

No contexto do plano de aula, o quebra-cabeça na aula de Língua Portuguesa se alinha ao objetivo de juntar frutas e legumes com suas respectivas sílabas, proporcionando uma abordagem prática e dinâmica. Essa atividade não apenas reforça o conhecimento sobre as palavras, mas também promove a interação entre os estudantes, estimulando a comunicação e a colaboração. Assim, o quebra-cabeça se torna uma peça-chave para o aprendizado significativo, ancorado nos princípios de ludicidade e metodologias ativas.

Figura 2 – Quebra-cabeça



Fonte: Autoria própria (2023)

A Tabela 1 apresenta uma avaliação quantitativa dos resultados obtidos com os alunos na atividade relacionada à importância da alimentação saudável, conforme os critérios estabelecidos no plano de aula/atividade. Vamos analisar cada categoria:

Participação na discussão: 92% apresenta uma alta porcentagem, indicando que a maioria dos alunos participou ativamente das discussões sobre a importância da alimentação saudável. Isso sugere um envolvimento positivo dos estudantes no tema proposto, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

O item Qualidade da pesquisa realizada apresenta 83%. A porcentagem expressiva revela que a maioria dos alunos obteve êxito na pesquisa relacionada ao tema. Isso sugere que a abordagem interdisciplinar, envolvendo Ciências, foi eficaz na promoção da pesquisa e compreensão do conteúdo.

Já o item Criatividade na apresentação dos pratos apresentou o percentual de 58%, o que indica que a criatividade na apresentação dos pratos teve uma variação de desempenho entre os alunos. Isso pode ser uma oportunidade para explorar estratégias que estimulem a criatividade de forma mais uniforme na próxima vez.

No geral, a tabela proporciona uma visão quantitativa das diferentes dimensões da atividade, permitindo uma avaliação inicial dos resultados. Complementarmente, a análise qualitativa pode oferecer percepções adicionais sobre os pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para aprimoramentos futuros.

Tabela 1 – A importância da alimentação saudável

Ciências	Aplicação/total	Percentual
Participação na discussão.	12/11	92%
Qualidade da pesquisa realizada.	12/10	83%
Criatividade na apresentação dos pratos.	12/7	58%
Total	36/30	83%

Fonte: Autoria própria

A Tabela 2 reflete aspectos relacionados à abordagem matemática e à criatividade na apresentação das receitas, conforme proposto no plano. Destaca-se o alto percentual de 83% na resolução correta dos problemas matemáticos, indicando uma efetiva compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos. Além disso, a criatividade na apresentação das receitas obteve um percentual significativo de 91%, evidenciando o engajamento dos estudantes na expressão artística e na comunicação visual. Esses resultados indicam que a metodologia interdisciplinar, aliada à ludicidade, proporcionou a compreensão dos conteúdos matemáticos e também estimulou a expressividade criativa dos alunos.

Tabela 2 – Receita, problemas matemáticos

Matemática	Aplicação/total	Percentual
Resolução correta dos problemas matemáticos.	12/10	83%
Criatividade na apresentação das receitas.	12/11	91%
Total	24/21	87,5%

Fonte: Autoria própria

A Tabela 3, que abrange a disciplina de Artes, revela resultados bastante positivos. A expressão artística e o uso de cores atingiram uma pontuação de 83%, indicando que os alunos demonstraram habilidades criativas e estéticas durante a atividade. A organização dos cartazes também obteve uma porcentagem idêntica, sugerindo uma abordagem estruturada na apresentação visual dos trabalhos. Além disso, a participação

na discussão após os vídeos alcançou 100%, destacando o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem interdisciplinar. Esses resultados evidenciam o sucesso da abordagem do plano de aula ao integrar elementos artísticos, organizacionais e participativos.

Tabela 3 – Expressão artística, organização e participação

Artes	Aplicação/total	Percentual
Expressão artística e uso de cores.	12/10	83%
Organização dos cartazes.	12/10	83%
Participação na discussão após os vídeos	12/12	100%
Total	36/32	89%

Fonte: Autoria própria

ASPECTOS QUALITATIVOS

Na análise qualitativa dos resultados obtidos através da implementação do plano de ensino interdisciplinar sobre alimentação saudável, ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa, é possível mergulhar nas percepções, experiências e reflexões dos envolvidos no processo educacional. Esta seção destaca nuances subjetivas, proporcionando um olhar mais profundo sobre como as estratégias adotadas influenciaram a compreensão e participação dos alunos, gestores e demais colaboradores. Ao explorar os depoimentos e percepções apresentados, buscamos compreender não apenas os resultados tangíveis, mas também a riqueza das experiências vivenciadas e os impactos no ambiente escolar.

Os depoimentos evidenciam resultados positivos da abordagem interdisciplinar, ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa implementadas no plano de ensino. A aluna M.G.L., ao expressar gostar tanto do jogo da memória quanto da classificação dos alimentos, destacou a diversidade de atividades oferecidas, refletindo a eficácia da abordagem variada como podemos conferir a seguir: *“Gostei muito do jogo da memória, mas foi interessante também fazer a classificação dos alimentos”* (estudante M.G.L., 11 anos de idade).

O aluno S.C.S. revela uma mudança de percepção ao afirmar que pensava que brincadeiras só ocorriam em aulas de educação física,

mostrando como a interdisciplinaridade proporcionou uma visão mais abrangente do aprendizado. *“Também gostei muito de brincar e aprender, pois pensei que brincadeira só se fazia em educação física”* (estudante S.C.S., 10 anos de idade).

O envolvimento inicial relutante das crianças, mencionado na última parte, destaca a importância de superar barreiras iniciais e despertar o interesse dos alunos. A gestora, ao enfatizar a relevância dessas metodologias para incentivar o ensino e a aprendizagem, destaca a importância do apoio administrativo na implementação bem-sucedida dessas práticas. Além disso, a tuxaua da comunidade destaca a importância de priorizar alimentos nativos e preservar tradições, ressaltando a conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade local. *“É importante fazer uso dessas metodologias para incentivar ensino e a aprendizagem dos nossos alunos”* (gestora G.L.C., 35 anos de idade).

A tuxaua da comunidade achou importante priorizar os alimentos nativos, e apoiou o desenvolvimento do conteúdo com as práticas pedagógicas aplicadas: *“Não podemos deixar os alimentos industrializados tirar nossa tradição, e não há coisa melhor do que ensinar para nossas crianças a importância de uma boa alimentação brincando e aprendendo”* (comunitária R.A, 50 anos de idade).

Os depoimentos refletem uma integração bem-sucedida da interdisciplinaridade, ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa, proporcionando uma experiência educacional rica e prazerosa para os alunos, alinhada aos princípios da BNCC E RCA, respeitando a diversidade cultural.

A análise qualitativa dos depoimentos evidencia a riqueza das experiências proporcionadas pelo plano de ensino interdisciplinar, reforçando a importância da abordagem integrada e lúdica no processo educacional. Os relatos dos alunos destacam a transformação do aprendizado em uma vivência prazerosa e significativa, que vai além da mera transmissão de conhecimentos. A interdisciplinaridade aliada à ludicidade permitiu que os estudantes ampliassem seu entendimento sobre alimentação saudável, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.

As palavras dos gestores e do tuxaua da comunidade ressaltam o impacto positivo dessas práticas, reconhecendo a relevância de priorizar os alimentos nativos e preservar a tradição. A gestora destaca a importância dessas metodologias no incentivo ao ensino e aprendizagem. A tuxaua enfatiza a necessidade de ensinar às crianças sobre uma boa alimentação de maneira lúdica e educativa.

Dessa forma, a análise qualitativa reforça a coerência com a base teórica do artigo, que fundamenta a interdisciplinaridade, ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa. A convergência entre teoria e prática se destaca como elemento essencial para promover uma educação mais envolvente, relevante e alinhada às necessidades dos estudantes. Este encontro entre a fundamentação teórica e a realidade prática revela que, ao abraçar abordagens interdisciplinares e lúdicas, é possível transformar o processo educacional em uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da atividade proposta foi integralmente alcançado, evidenciando uma eficaz integração de abordagens interdisciplinares, ludicidade e metodologias ativas. A participação ativa, a qualidade das pesquisas e a criatividade na apresentação dos pratos, assim como a resolução correta dos problemas matemáticos, indicaram êxito na proposta pedagógica. Embora tenham surgido desafios, como a inicial resistência à participação, estes foram superados ao longo do processo, principalmente pela abordagem lúdica adotada.

O estudo teórico foi crucial para embasar e nortear a atividade prática. As fundamentações teóricas sobre interdisciplinaridade, ludicidade e metodologias ativas forneceram alicerces sólidos para a concepção do plano de ensino. A compreensão teórica das abordagens utilizadas permitiu uma aplicação coesa e alinhada aos objetivos educacionais propostos. A integração entre teoria e prática demonstrou a importância de uma base conceitual robusta para o sucesso de atividades pedagógicas inovadoras.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) representou uma significativa contribuição para minha vida acadêmica e profissional. A experiência prática proporcionada pela implementação do plano de ensino interdisciplinar ampliou minha compreensão sobre a eficácia dessas abordagens no contexto educacional. Além disso, o processo de elaboração do TCC consolidou habilidades de pesquisa, planejamento e execução de atividades pedagógicas, enriquecendo minha prática docente. Essa experiência servirá como referência e inspiração para futuras práticas interdisciplinares e inovadoras em minha carreira profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003, p. 226. Título original: *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. ISBN 972-707-364-6
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 129-152, 2018.
- BELOTA, A.; SOUZA, k. *Ludicidade, Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas-UEA, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [HTTP://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_-versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 jun. 2020.
- LOBATO, E. N. *Referencial curricular amazonense: a leitura e a formação de leitores em questão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.
- LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir experiencia interna. In: PORTO, B. S. (org.). *Ludicidade: o que e mesmo isso?* Salvador, 2005.
- VOTTO, T. R.; PORCIÚNCULA, M. A ludicidade como estratégia pedagógica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, p. 201-205, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE AULA/ATIVIDADE

Detalhamento do Planejamento, Execução e Avaliação da Aula/
Atividade

Nome da escola: Escola Municipal Indígena Nova Canaã

Professor (a) cursista: Jaqueline Duarte da Silva

Turma multisseriada: 3º ao 5º ano

Data: 19 a 20/10/2022

Tempo de execução: 2 aulas com CH: 2 horas

Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática,
Ciências e Arte

Objetivo Geral:

- Desenvolver, de maneira interdisciplinar, habilidades que promovam a compreensão e a aplicação prática de conhecimentos nas áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Artes, por meio da ludicidade, metodologias ativas e aprendizagem significativa, com foco na temática da alimentação saudável.

Objetivos Específicos:

- Organizar um cardápio equilibrado, considerando as características dos grupos alimentares, nutrientes, calorias e necessidades individuais, para a manutenção da saúde do organismo (EF05C10).
- Experimentar diferentes formas de expressão artística, como desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobraduras, escultura, modelagem, instalação, vídeos e fotografias, explorando a relação entre arte e alimentação saudável (EF15AR04).
- Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais relacionadas à alimentação (EF15AR24).
- Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais, como receitas e instruções de montagens, identificando a estrutura própria desses textos (EF03LP11).
- Estimar e medir capacidade de massa, utilizando unidades

de medidas não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, para promover a conscientização sobre a quantidade de alimentos consumidos (EF03MA20).

1º Momento - Aula de Ciências

Planejamento:

- Assistir vídeos educativos sobre alimentação saudável.
- Pesquisar e compartilhar aprendizados em uma roda de conversa e fazer anotações.
- Apresentar pratos saudáveis através de figuras e colagem.

Execução:

- Exibição de vídeos e discussão sobre alimentação saudável.
- Pesquisa individual com suporte tecnológico.
- Roda de conversa para expor o que aprendeu no vídeo.
- Atividade prática de apresentação dos pratos saudáveis.

Avaliação:

- Participação na discussão.
- Qualidade da pesquisa realizada.
- Criatividade na apresentação dos pratos.

2º Momento - Aula de Língua Portuguesa

Planejamento:

- Montagem de quebra-cabeça relacionado a frutas e legumes.
- Jogo da memória com foco em nutrientes.

Execução:

- Atividade prática de montagem do quebra-cabeça.
- Jogo da memória para associar alimentos a seus nutrientes.

Avaliação:

Colaboração e interação durante as atividades.

Habilidade na identificação das sílabas e associação de nutrientes.

3º Momento - Aula de Matemática

Planejamento:

- Exploração de problemas matemáticos com base em uma receita de salada de frutas.

Execução:

- Resolução de problemas de adição e subtração.
- Apresentação de receitas conhecidas.

Avaliação:

- Resolução correta dos problemas matemáticos.
- Criatividade na apresentação das receitas.

4º Momento - Aula de Arte

Planejamento:

- Atividades de desenho e pintura relacionadas a cores de frutas e legumes.
- Criação de cartazes para classificação de alimentos.
- Vídeos educativos sobre o tema.

Execução:

- Atividade prática de desenho e pintura.
- Criação de cartazes.
- Exibição de vídeos educativos.

Avaliação:

Expressão artística e uso de cores.

Organização dos cartazes.

Participação na discussão após os vídeos.

5º Momento - Conclusão

Planejamento:

Revisão das atividades e aprendizados.

Momento de reflexão sobre a importância da alimentação saudável.

Execução:

Discussão final sobre as atividades.

Reflexão coletiva.

Avaliação:

Participação na discussão.

Compreensão dos conceitos abordados.

Considerações Finais:

O processo de avaliação incluirá a observação contínua do desempenho dos alunos em cada momento, incentivando a participação ativa e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

**APÊNDICE B – FOTOS DAS ATIVIDADES EXECUTADAS
(TODAS DE AUTORIA PRÓPRIA)**





O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Maria da Conceição da Silva⁴¹
Orientadora: Profa. Ma. Keyla Cirqueira Cardoso Nunes⁴²
Manaus/AM

INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização e letramento são dois processos distintos, com características próprias, mas vitais à formação do educando para o exercício pleno da cidadania e participação ativa no corpo social no qual está inserido. Documentos educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2014), apresentam vários trechos em sua estrutura, apontando para a necessidade de integração desses dois processos, a fim de preparar o educando do Ensino Fundamental para a vida em sociedade.

Porém, de acordo com os estudos de diversos autores, especialmente os mais progressistas, os conceitos de letramento e alfabetização ainda se mesclam e se confundem, e a epistemologia gerada na discussão entre ambos envolve concepções equivocadas que provocam conclusões diversas entre os dois processos e, até mesmo, sua dissociação (FERREIRO; TEBEROSKI, 2007).

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo evidenciar a importância de se associar alfabetização e letramento no processo de ensino-aprendizagem do Português e da Matemática, nas séries iniciais do Ensino Básico, tendo em vista que ambas as esferas constituem sistemas de representação social a partir dos quais se torna possível atribuir significados aos objetos, relações e atuações. Sem essas duas áreas do conhecimento “não nos constituiríamos a nós mesmos enquanto seres humanos” (Machado, 2001, p. 83).

Para tanto, utilizamos, como fonte de obtenção de dados, os relatos e resultados obtidos por outros pesquisadores, com relação à temática apresentada, publicados nos últimos dez anos, disponíveis em artigos, teses, dissertações, livros e revistas. Portanto, este estudo deve ser entendido como uma revisão de literatura, ou seja, uma pesquisa essencialmente bibliográfica, pautada em fontes secundárias, de caráter interpretativo, com vistas à compreensão de fenômenos socioeducativos

41 E-mail: ceissa.7@hotmail.com

42 E-mail: knunes@uea.edu.br

(Gil, 2008). Em caráter complementar, sempre que necessário, foi efetuado o levantamento documental de leis e normativas, em seu estado original, sem qualquer tratamento analítico, a fim de identificar a base legal acerca da alfabetização e do letramento nos documentos educacionais nacionais.

Diante do exposto, esperamos contribuir para o subsídio de debates e reflexões importantes sobre a maneira de conduzir o ensino do Português e da Matemática nas escolas, a fim de que se possa conferir aos educandos as habilidades para conviver, de forma crítica e reflexiva, na sociedade na qual estão inseridos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A alfabetização é descrita por Soares (1985, p. 20) como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, estando relacionada à compreensão de símbolos e/ou à decodificação de alguma mensagem. Na mesma direção, Soares e Batista (2005, p. 47) descrevem a alfabetização como o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”, em que se estabelece um significado para a relação entre sons e letras.

Em complementariedade, Tfouni (2010, p. 11) considera que a “alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem”, estando relacionada com a escolarização e com o progresso do estudante. Emília Ferreiro (2011, p. 20) explicita que o principal agente do processo de alfabetização é o aprendiz: Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Destarte, considerando-se as definições acima listadas, podemos entender que é por meio do ensino da leitura e da escrita que a criança é apresentada aos códigos que estão contidos em toda informação existente e catalogada e, com isso, obtém as ferramentas básicas para a obtenção de todo o conhecimento com que deverá ter contato posteriormente. Ou seja, um processo intrínseco e fundamental para habilitar a criança (ou

qualquer aprendiz desse processo), a exercer um papel ativo na sociedade na qual encontra-se inserida.

Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 19), por exemplo, atesta que “saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento”. Ou seja, ser alfabetizado significa não apenas a obtenção de determinado conhecimento, mas, também, ter acesso às ferramentas necessárias à elaboração de sua própria produção.

Na mesma linha expansiva, outros autores preveem o processo de alfabetização para além da codificação e decodificação dos signos, como é o caso de Soares e Batista (2005), que propõem outras imputações, de caráter técnico, como inerentes a esta etapa da vida do indivíduo:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (p. 24).

Destarte, para os autores, o conceito de alfabetização iria muito além da codificação e decodificação de signos, estando ligada, também, às atividades técnicas. Ou seja, esse processo também estaria associado à assimilação das capacidades motoras e cognitivas necessárias à manipulação dos instrumentos e equipamentos inerentes ao ato de escrever, exigindo outras capacidades além da mera interpretação dos signos.

Outros autores buscam expandir ainda mais esse processo de aprendizado e completam que apenas o conhecimento das letras e a obtenção das habilidades necessárias ao manuseio dos instrumentos da escrita não seria suficiente para preparar o indivíduo para atuar de forma crítica e consciente nos espaços em que ele habita/transita. É o que dizem, por exemplo, as palavras de Soares (2004):

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o

adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como ‘alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever’, ‘alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar’, e outras semelhantes (p. 97).

Percebe-se, assim, que conforme as práticas sociais foram evoluindo e se modificando, sendo incorporadas ao contexto histórico, social, político e econômico vividos, leitura e a escrita (de forma eficiente) passaram a ser cada vez mais requisitadas no mundo das atividades profissionais. Como consequência, o termo alfabetização passou a não ser mais suficiente para descrever essa etapa do aprendizado humano e foram surgindo algumas adjetivações, como é o caso da expressão “alfabetização funcional”, para ampliar o significado da alfabetização para além da mera leitura das palavras, até chegarmos à definição final de letramento.

Surge, assim, um segundo conceito relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o letramento, conforme as palavras de Marcuschi (2004):

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita [...] até uma apropriação profunda. [...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (p. 25).

Na mesma direção, Soares (2001) aponta que o letramento sugere uma integração de habilidades variadas. Vejamos:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de

inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (p. 92).

Assim, de acordo com a autora, a alfabetização e o letramento se constituem como duas aprendizagens distintas, com características diferenciadas. Nesses termos, a alfabetização estaria ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código que é preciso decifrar, ao passo que o segundo aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos.

Na mesma senda, Tfouni (2010) alega que:

Letramento não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (p. 21).

Logo, fica evidente que o letramento não está unicamente relacionado à habilidade de saber ler e escrever, mas de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social. Por isso, é possível que uma pessoa seja alfabetizada e não letrada, e vice-versa. Vejamos o que dizem Soares e Batista (2005) sobre o assunto:

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e ‘escreve’ uma carta, uma história.

Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (p. 50).

Desse modo, verificamos que alfabetização e letramento são processos distintos, que podem ser desenvolvidos de forma dissociada, independente e compartimentalizada, sem que um deles seja pré-requisito para que o outro aconteça. Ao contrário do que muitos possam sugerir, é possível aprender a ler e a escrever, sem, contudo, fazer a aplicação prática desses saberes, da mesma forma em que possível incorporar-se elementos do letramento, a partir de vivências exteriores, sem que se tenha adquirido a capacidade de ler e escrever.

Portanto, embora sejam conceitos que acabam sendo confundidos e sobrepostos, a alfabetização e o letramento devem ser claramente distinguidos, com vistas à importância de compreender as especificidades, as proximidades e os entrelaçamentos que os perpassam. Nesses termos, vale destacar as contribuições de Carvalho e Mendonça (2006):

[...] pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado ‘código’ escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. Já o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (p. 19).

Depreende-se, deste trecho, que a definição desses dois termos deve ser promovida, de modo a diferenciar suas particularidades, mas não no sentido de afastá-los, mas de aproximá-los. Isso porque, embora envolvam concepções distintas e possuam características próprias, esses dois processos não são, de maneira alguma, excludentes entre si. Pelo contrário. Deve ocorrer de forma integrada e interdependente.

De acordo com Silva *et al.* (2021), a relação alfabetização e letramento deve ocorrer concomitantemente, em uma relação interdependente e indissociável, se desenvolvendo em consonância com as práticas e usos sociais. Na mesma direção, uma das principais pesquisadoras da temática, a professora Magda Soares (2006), vai reiterar veementemente que um processo não deve ocorrer sem o outro. Para a autora, a alfabetização associada ao letramento, além de permitir que a criança apreenda a manusear os códigos de comunicação de uma sociedade letrada, na esfera individual, ainda seria capaz de promover transformações sociais na esfera da coletividade.

Contudo, essa é uma corrente pedagógica que ainda não se encontra totalmente pacificada e difundida, conforme lemos nas palavras de Soares:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (p. 96).

Tem-se, assim, que a introdução do termo *letramento* na linguagem da educação remonta aos meados da década de 1980 e está relacionado à observância e inclusão das práticas sociais no processo da leitura e da escrita, transcendendo o domínio do sistema alfabético e ortográfico. De fato, a palavra letramento surgiu, originalmente, em 1986, na obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da linguista brasileira Mary Kato.

Porém, a obra em questão trazia apenas algumas menções esparsadas. Como parte de título de livro, o termo apareceu apenas no ano de 1995, nas obras intituladas *Os significados do Letramento*, organizada por Ângela Kleimam, e *Alfabetização e letramento*, de Leda V. Tfouni (Oliveira, 2017). Sendo assim, o termo letramento ainda é relativamente

recente e são requeridas maiores contribuições no debate da temática. Para isso, torna-se oportuno compreender o que está sendo preconizado nas políticas educacionais que regem as práticas pedagógicas e as propostas curriculares do Ensino Básico. Vejamos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BASE LEGAL

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96) e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), as escolas das redes públicas e particulares de ensino do país, precisaram proceder com a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, *in verbis*: “Para que o Ensino Fundamental de nove anos seja já assumido como poder público subjetivo e, portanto, estabelece como condição a matrícula das crianças de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, ou completar no início do ano letivo em curso (Brasil, 2006, p. 01).

Como consequência, as escolas, que passariam a receber crianças com idades a partir dos seis anos, deveriam estar atentas às especificidades de aprendizagem nessa faixa etária, sobretudo, por se tratar de um momento cabal da aquisição inicial da escrita e da leitura. Ou seja, ao elevar para três anos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a LDB suscitou uma nova perspectiva de ensino voltada para a progressão da aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, tornou-se necessária a implementação dos “ciclos básicos de alfabetização”, os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretendia realizar em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização.

Essa mesma preocupação repercutiu na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, em que se observa a preocupação em se melhorar a qualidade da educação do país, principalmente, nos quesitos de escrita e leitura. No documento em questão, as discussões acerca da Língua Portuguesa eram ponto central, com um discurso sinalizando as dificuldades que as escolas apresentavam para ensinar a ler e escrever. Essas constatações se expressavam que:

[...] com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo,

por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (Brasil, 1997, p. 19).

Associação similar também é observada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo, de 1998:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 1998, p. 117).

Infere-se, assim, que a recomendação de se aproximar a alfabetização do letramento, em uma perspectiva conjunta e ampliada, já existe há algum tempo, na legislação brasileira, como também podemos ver nas determinações do *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de Alfabetização*, de 2012, que preconizam o seguinte:

[...] a perspectiva assumida, portanto, é de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados (Brasil, 2012, p. 12).

A portaria do MEC esclarece, no artigo 5º, que as ações do Pacto têm por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 02).

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

Vislumbrava-se, assim, uma alfabetização ativa, reativa e participativa por meio da atuação conjunta de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação, com vistas à alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Contudo, podemos perceber que existe um certo retrocesso nesse quesito quando analisamos as normativas contidas em documentos anteriores e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que é quem rege, atualmente, os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas.

Expedida pelo Ministério da Educação, a BNCC, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07). Contando com três versões provisórias, até a implantação do documento atual, a BNCC, grosso modo, contempla em suas previsões os principais marcos regulatórios da educação no Brasil.

Sendo assim, a versão da BNCC é a que se encontra em vigor nos dias hodiernos e trouxe algumas modificações para o ensino da alfabetização no Ensino Fundamental. Até então, cabe mencionar que o que estava em voga nesse sentido era o conteúdo previsto no Plano Nacional de Ensino – PNE. Nele encontrava-se estabelecido que as crianças deveriam estar alfabetizadas até os oito anos de idade, o que corresponde ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

Nos termos do previsto na BNCC, acerca da alfabetização, temos que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de **construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante** (Brasil, 2018, p. 90, grifos nossos).

Desse modo, podemos concluir que, para a BNCC, estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico” (Jacomini; Santos; Barros, 2019, p. 119). Ou seja, parece existir uma tendência mecanicista que aponta para uma leitura superficial e pouco crítica, pressupondo uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações recebidas prontas do adulto (professora) sobre relações entre fonemas e grafemas.

Nesse sentido, com a entrada em vigor da BNCC, o ciclo de alfabetização foi limitado apenas aos dois primeiros anos dessa etapa. Além disso, a BNCC vigente não propõe o ensino de qualquer habilidade de compreensão de leitura antes do ensino fundamental. Com isso, são ignoradas as diversas evidências existentes na literatura que comprovam a influência que o acesso (e a escuta) às leituras feitas pelos adultos exercem sobre a formação da criança, antes mesmo de ela aprender a ler (Morais, 2020).

Estudos como os de Moraes, Silva e Nascimento (2020), bem como os de Cardoso e Martins (2004), já destacavam que esse processo interfere significativamente na potencialização das habilidades e capacidades relacionadas à compreensão dos textos lidos e escritos futuramente pelas crianças que tiveram esse contato. Por outro lado, em trecho subsequente, a BNCC prediz que:

[...] esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil (Brasil, 2018, p. 91, grifos nossos).

Verifica-se, assim, que existe a previsão de uma associação entre uma alfabetização pautada em relações fonografêmicas em uma língua específica e a criação de um neologismo, a ortografização, para

complementarem o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa. Não obstante, diferentemente do que preconizavam as legislações anteriores, a BNCC prevê um maior investimento em habilidades como expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem escrita (escrita espontânea), recontar histórias ouvidas para registro escrito pelo professor, produzir histórias escritas (escrita espontânea) e registrar textos usando a escrita espontânea (Morais; Silva; Nascimento, 2020).

Isso significa que a BNCC, em sua estrutura textual, apresenta uma série de passagens (trechos) que estão relacionados direta ou indiretamente aos processos de alfabetização nos anos iniciais de escolaridade, devendo ocorrer de forma integrada entre os diversos componentes curriculares que permeiam o sistema de ensino. Porém, essa associação entre alfabetização e letramento ainda seria pouco difundida de forma interdisciplinar, especialmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Nas palavras de Silva (2021), temos:

Alfabetização e Letramento em Matemática ainda são conceitos pouco discutidos nas comunidades de pesquisadores e especialistas preocupados com o ensino nos anos iniciais, bem como nos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada [...]. Por vezes encontramos variados estudos sobre a Alfabetização e Letramento, mas na maioria das vezes essas publicações estão relacionadas à língua materna, esquecendo que tanto a linguagem matemática como a linguagem materna são fundamentais e inseparáveis nesta etapa da alfabetização (p. 14).

Em sentido similar, Machado (1990) já dizia, ainda na década de 1990, que é como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – escola –, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais (p. 15). Ou seja, muitos anos já se passaram e esses dois processos ainda permanecem como que dissociados, sobretudo no ensino da Matemática.

Portanto, emerge a necessidade de se continuar contribuindo, científica e academicamente, para a ruptura desse paradigma reducionista que limita o processo de ensino-aprendizagem apenas à atribuição de significados. Em vez disso, é preciso primar, cada vez mais, por aulas que transcendam a esfera da memorização e da decifração de códigos e

que permitam aos alunos interpretarem tanto a linguagem portuguesa quanto a matemática, em outros contextos que não os da sala de aula.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos ao longo dessa pesquisa, optamos pela realização de pesquisa bibliográfica materializada na investigação de estudos correlatos à temática, produzidos por outros investigadores, conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com foco direcionado para a apreciação da palavra escrita (Gil, 2008). Quando à sua natureza, essa pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa exploratória, cujo foco está direcionado para a compreensão de um fenômeno educativo, que é a associação da alfabetização e do letramento no ensino do Português e da Matemática (Lakatos; Marconi, 2001).

Para a seleção do material de pesquisa, foram considerados artigos, monografias, dissertações, e teses, publicados nos últimos dez anos, disponíveis em plataformas de pesquisa como a *SciELO* e o *Google Scholar*, a partir de uma leitura crítica-reflexiva, considerando-se sua relevância para a temática discutida.

Em seguida, para interpretar os dados encontrados, optamos pelo emprego do método indutivo, um processo mental que envolve chegar em conclusões se baseando em padrões e observações (Lakatos; Marconi, 2010). Segundo Gil (2008), o raciocínio indutivo influenciou significativamente o pensamento científico, pois desde o seu aparecimento no *Novum organum* de Francis Bacon (1561-1626), passou-se a considerá-lo o método correto para as ciências naturais. Com o advento do positivismo sua importância cresceu, posteriormente sendo proposto também como o método mais adequado para investigação nas ciências sociais.

Finalmente, como base teórica principal, foram empregadas as contribuições teóricas de Magda Soares (1999, 2001, 2015) e de Emília Ferreira (2011), no que tange à relação de interdependência entre alfabetização e letramento, enquanto dois processos distintos, mas mutuamente dependentes, na formação de um ser humano crítico e reflexivo, a partir de práticas que desenvolvem o raciocínio, a autonomia, a autoconfiança, a curiosidade e a criatividade do educando.

RESULTADOS ALCANÇADOS

ASPECTOS QUALITATIVOS

Conforme visto nas sessões anteriores, alfabetização e letramento são terminologias distintas para processos distintos. Contudo, isso não significa que eles devem ser abordados no contexto escolar de forma disruptiva e dissociada. Em vez disso, diversos autores percebem que essa articulação é fundamental para que o educando, ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja habilitado e capacitado não apenas para codificar e decodificar letras, palavras e textos, mas fazer interpretações práticas das circunstâncias e contextos que lhe sobrevêm (Silva; Costa, 2016).

Trata-se, assim, do alfabetizar letrando, uma espécie de tendência metodológica destinada a desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações em que a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas, desde a educação infantil. Quanto mais cedo a criança tiver acesso a esses mecanismos, mais familiarizada e apta ela estará para lidar com o mundo exterior (Almeida; Farago, 2014).

De acordo com as autoras, “quanto antes as crianças se apropriarem da leitura e da escrita, mais poderão desenvolvê-las com êxito em seus anos de escolaridade, sendo assim, serão capazes de utilizá-la como prática discursiva com muita facilidade durante sua trajetória escolar” (Almeida; Farago, 2014, p. 217). Isso porque o processo de aprendizagem é um processo contínuo, em que habilidades e aprendizados vão sendo somados e aperfeiçoados no decorrer da trajetória acadêmica do sujeito pensante.

No caso do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Soares (1999, p. 69) vai explicar que “além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores”. Ou seja, mais que interpretar diferentes gêneros, o educando seria capaz de criar seus próprios textos e suas próprias produções.

No caso da Matemática, o *letramento matemático* levaria educandos para além da esfera dos cálculos, das competências de quantidade, ordenação, resolução dos problemas, bem como a classificação, a numeração, escrita, a representação visual e simbólica. Ou seja, ensinando o educando a pensar, refletir, explorar e investigar os conteúdos propostos

pelo professor, por meio de atividades significativas, como jogos, leitura e escrita, questões problemas que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos educandos.

Vale ressaltar, contudo, que o ensino da Matemática escolar sempre foi marcado por mecanizações, pela ênfase em simbolismos, com a introdução precoce aos educandos de uma linguagem matemática formal, pautada na escrita numérica e nas formas de quantificar, ao passo que o ensino da Língua Portuguesa, por vezes, está associado aos contextos ortográficos, semânticos e sintáticos. Ou seja, restrita ao domínio dos símbolos, em seus aspectos sintáticos, excluindo os significados daquilo que se lê, vive, observa.

Porém, uma vez que conceitos matemáticos, geralmente, são descritos na forma de textos, nos quais podemos identificar relações matemáticas e linguísticas, é possível expandir o horizonte tecnicista que permeia o ensino da Matemática e valorizar o processo de alfabetização e letramento tanto com vistas ao letramento matemático quanto em vistas ao letramento em língua materna.

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção.

Com relação ao Ensino na Matemática, Gomes; Bernardi (2022) vão dizer que:

Alfabetização Matemática ocorre quando o aluno consegue ler e escrever matematicamente, compreendendo seus conteúdos básicos e o Letramento Matemático quando essas habilidades são usadas na sociedade. A maneira como esses conceitos são trabalhados é primordial, as aulas de matemática não podem ser reduzidas apenas a exercícios de memorização, mas precisam propor atividades que possibilitem ao aluno ler, escrever, interpretar, argumentar a linguagem matemática em todos os contextos sociais (p. 68).

Ainda de acordo com as autoras:

A matemática oportuniza relacionar, observar padrões e regularidades e despertar curiosidade no estudante, além de favorecer a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Ela está presente desde experiências mais simples como contar, comparar e operar, até cálculos mais complexos como de estruturas na engenharia, produção e comercialização de produtos, modelos econômicos, lógica, rede e muitas outras aplicabilidades (Gomes; Bernardi, 2022, p. 68).

Na mesma direção, no campo do letramento matemático, Skovsmose (2001, 2007, 2008) e Skovsmose e Niss (2008), reiteram que o conhecimento matemático emerge dentro de uma sociedade macro e globalizada, envolvendo diretamente aspectos sociais, políticos e técnicos, indo além da aquisição individual de códigos e da habilidade para calcular e usar técnicas matemáticas formais. Tal ideia afina-se a um processo de Letramento em Matemática, a partir do Letramento em Língua Materna.

Nesse sentido, ambos os autores enfatizam a reflexão em cenários para investigação que convidam os educandos e professores a formularem questões e procurarem explicações para situações referenciadas: na matemática “pura”, na “semirrealidade” (problemas escolares que falseiam a realidade ao tentarem imitá-la), ou na realidade. Skovsmose (2001, 2007, 2008), por exemplo, na abordagem inicial da Matemática, discorre que esse momento já permite que o educando lide com noções matemáticas, suas aplicações em diferentes contextos e a reflexão sobre essas aplicações, o que confirma a inserção das ideias do autor na perspectiva do Letramento em Matemática.

Skovsmose (2008) utiliza o termo *matemacia*, que possui inspiração nos vocábulos *materacia*, adotado por D’Ambrosio (2016) em seus trabalhos sobre etnomatemática e *literacia*, cunhado por Paulo Freire (2002). Para Freire, na abordagem pedagógica, deve haver uma relação entre a comunicação e a aprendizagem: os educandos não deveriam apenas aprender a ler e a escrever, mas também a interpretar as situações políticas e sociais do meio em que vivem.

Assim, os dois componentes trabalham no pensamento crítico e de transformação para a sociedade, tanto na *literacia* quanto na *materacia*: a *materacia* permite ao estudante adquirir os instrumentos intelectuais necessários para a análise simbólica; a *literacia*, juntamente com a *materacia*, inclui estudantes e professores em ambientes de investigação,

em que o professor tem o papel de mediador e impulsionador dos interesses dos estudantes. Em contrapartida, o estudante buscará conhecer conceitos matemáticos relacionados às situações-problema dadas pelos professores, para que ele tenha os instrumentos e conhecimentos necessários à tomada de decisão (Skovsmose, 2001).

Segundo Roseira (2014), para formarmos um indivíduo autônomo, precisamos ir além dos saberes científicos, considerando também os valores e as práticas cotidianas inerentes à vida no desenvolvimento individual e na promoção social. A autora destaca três esferas a serem consideradas:

- 1 - utilização dos conhecimentos matemáticos como recursos para interpretação, compreensão e análise da realidade na qual professores e alunos se situam;
- 2 - resolução de situações-problemas sintonizadas com os mais diferentes contextos, utilizando-se de diversas estratégias de solução, controle e verificação dos resultados; e (3) utilização da linguagem matemática para se comunicar com precisão, clareza e concisão, utilizando-se, para isso, das diversas formas de manifestação e representação do conhecimento matemático (Roseira, 2014, p. 94).

Para D'Ambrósio (2012), o conhecimento matemático emerge dentro de um grupo ou comunidade, com seus aspectos culturais e sociais subjacentes, sendo estes analisados a partir de uma perspectiva histórica e cultural na sociedade global, vinculando-se, essencialmente, à reflexão de conhecimentos culturais advindos de comunidades ou grupos sociais. Com isso, seriam priorizadas análises críticas e interpretações de um contexto, para a aplicação e o uso de códigos e métodos adequados àquele grupo.

Logo, tradição, cultura, reflexão, conscientização e conhecimento matemático estão presentes em todo o processo que, nestes moldes, perpassam toda a vida dos sujeitos aprendentes, sendo de tal forma inconcluso - o que reforça sua inserção na perspectiva do Letramento em Matemática. Nesta perspectiva, as práticas variam de acordo com o local, com o uso específico e dependente da linguagem, da religião e dos valores culturais nos quais o conhecimento se desenvolve e é utilizado. Assim, resgatam-se diferentes ideias e pensamentos matemáticos em seus contextos de uso.

Duarte, Nunes e Almouloud (2022) defendem a importância do jogo na aquisição de conceitos matemáticos. Trabalhar o lúdico estimula as funções sensoriais e cognitivas, permitindo, ainda, o equilíbrio emocional.

O conhecimento matemático precisa ser mostrado aos educandos como parte da história. Pois os jogos e as brincadeiras, por exemplo, sempre estiveram presentes na história da humanidade.

Nesse sentido, cabe reproduzir as palavras de Fonseca (2009), quais sejam:

[...] descrever e analisar adequadamente as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos, seria necessário considerá-las como práticas sociais. Assim, no sentido de destacar o caráter sociocultural dessas experiências, seria importante demarcar que a abordagem pretendida quando se adota a perspectiva do numeramento não se voltaria para a identificação de competências e habilidades associadas ao ensino formal de uma única disciplina escolar ou de um único campo do conhecimento (p. 48-49).

Tal perspectiva também é apontada no documento relativo às orientações de correção e interpretação dos resultados:

Um dos aspectos mais importantes da Matemática é o seu papel na compreensão dos fenômenos da realidade. Essa compreensão oferece, aos seres humanos, as ferramentas necessárias para que eles possam agir de forma consciente sobre a sociedade na qual estão inseridos. Dessa forma, a Matemática aparece como parte essencial da bagagem de todo cidadão. Para isso, cabe à escola oferecer as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Isso não quer dizer que a escola seja a única responsável por essas aprendizagens, já que aprendemos também em nossas práticas sociais [...] a criança, antes de chegar à escola, também desenvolve um conjunto de saberes matemáticos construídos em interação com seu meio social (Brasil, 2011, p. 08).

Sendo assim, “é preciso que o trabalho com os gêneros se torne uma prática constante nas aulas de matemática, possibilitando o acesso à sua diversidade oral e escrita, compreendendo seus estilos, suas variações e a própria linguagem matemática” (Luvison; Grando, 2012, p. 160). A partir do momento que o professor começa a fazer uso dos gêneros textuais em suas aulas possibilita aos seus educandos uma aula diferenciada, interdisciplinar e interessante, na qual o estudante não só poderá compreender melhor o

conteúdo a ser ensinado, mas também desejará participar ativamente dela e terá mais sucesso na aprendizagem.

Porém, para que isso ocorra, a alfabetização, em associação concomitante ao letramento, deve contar com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar e com a articulação entre pais e escola. Os pais devem promover os estímulos adequados no âmbito familiar, já que a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada do indivíduo na escola, onde é submetido a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2015).

No contexto escolar, em contrapartida, as aulas devem contemplar o histórico de vida do educando e suas pluralidades, utilizando recursos pedagógicos mais atuais e não apenas cartilhas as quais não oferecem um suporte para o processo de ensino-aprendizagem, mas apenas reproduzem as informações que os educandos têm de decorar.

Por outro lado, para que o processo de alfabetização e letramento, bem como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, possa ser trabalhado nas escolas de forma a acompanhar a realidade dos alunos é preciso que o educador esteja preparado. Tal preparação, em seu turno, seria adquirida e desenvolvida por meio das formações continuadas. Esses cursos têm por objetivo aperfeiçoar a prática docente, envolvendo a elaboração de atividades práticas que aprimoram os métodos de ensino dos educadores e na aquisição e desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findas as investigações propostas ao longo deste estudo, podemos inferir que a alfabetização em sintonia com o letramento permite maiores avanços no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos veiculados em componentes curriculares como a Língua Portuguesa e a Matemática. Para isso, porém, é preciso que se compreenda a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, a fim de promover, da forma mais benéfica possível, o alfabetizar letrando.

Destarte, percebe-se que esse assunto não se esgota nesta pesquisa, pelo contrário, abre novas possibilidades de estudo, para que sejam aprofundadas as análises sobre alfabetização e letramento, métodos de alfabetização, formação continuada, abordagem da leitura nas séries iniciais e o papel do pedagogo e da família no incentivo ao hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, ano 1, v. 1, p. 204-218, 2014.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. 3. ed. São Paulo: Editora, Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Provinha Brasil. Avaliando a alfabetização. *Guia de aplicação*. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- D'AMBROSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*. 3. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.
- DUARTE, W. E.; NUNES, J. M. V.; ALMOULOU, S. A. Criações Didáticas: o caso dos jogos educativos: DidacticCreations: the case of the educational games. *Revista Cocar*, n. 14, 2022.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. reimp. 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FONSECA, M. C. F. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (orgs.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-60.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, J. M.; BERNARDI, L. S. Alfabetização e letramento matemático: falando da *matemacia*. *RPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 26, p. 66-82, set./dez. 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- LUVISON, C. C.; GRANDO, R. C. Gêneros textuais e a matemática: uma articulação possível no contexto da sala de aula. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 154-185, 2012.
- MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, F. B. *Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.
- ROSEIRA, N. A. *Possibilidades e limitações da educação em valores e para a cidadania na perspectiva dos professores de Matemática: os valores do ensino da matemática*. Tese (Doutorado em Educação e Democracia) – Departamento de Teoría y Historia de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2014.
- SILVA, C. F. A. R. *Alfabetização e letramento em matemática na Base Nacional Comum Curricular*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim – RS, 2021.
- SILVA, C. G.; COSTA, M. E. M. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, v. 2, n. 3, jul. 2016. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4227>. Acesso em: 16 jul. 2023. ISSN: 2387-0907.
- SILVA, C. G. *et al.* Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 7, n. 10, out. 2021.
- SKOVSMOSE, O. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas: Papyrus, 2008.
- SKOVSMOSE, O. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papyrus, 2001.
- SKOVSMOSE, O.; NISS, M. Critical mathematics education for the future. In: NISS, M. (Ed.). *Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education*. Aalborg: Roskilde University University, 2008. p. 1-19.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento: caderno do professor* / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).
- SOARES, M. B. *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOARES, M. B. A escolarização da leitura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMINHOS PARA ENTENDER O OUTRO: AS “AUSÊNCIAS PERIÓDICAS” DAS CRIANÇAS DA ESCOLA HERMANO DTRADELLI, UARINI-AM

Maria Lunalva Lopes Sevalho⁴³
Orientador: Prof. Me. Moisés dos Santos Cordeiro⁴⁴
Uarini/AM

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as “ausências periódicas” das crianças da Escola Estadual Hermano Stradelli, abordadas nas atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica no período de 2021 a 2023. Esta temática nos remete aos direitos humanos das crianças que passam por esta experiência e que estão preconizados em Lei, considerados como normas mínimas necessárias para que se tenha uma vida digna. Seguindo esta premissa, compreendemos que a educação também é entendida e reconhecida como um dos direitos humanos fundamentais, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 (Declaração de Nova Delhi, 1993).

O direito à educação tem sido palco de discussão em vários setores da sociedade. Principalmente pela compreensão de que precisa ser vista e vivida em um sentido mais amplo, não simplesmente como a que acontece no âmbito escolar. Neste sentido, é válido frisar que a educação se inicia no seio familiar, desde o nascimento do ser humano e prossegue por toda a vida. Ou seja, ela possibilita a esse ser um desenvolvimento pleno e contínuo de suas habilidades e competências.

Dito isto, entende-se que o processo de aprendizagem que se dá por meio da educação –bem público da sociedade, na medida em que possibilita ao ser humano o acesso aos direitos que lhe são concedidos – acontece em diversos âmbitos, como: no seio familiar, na comunidade, nos grupos de amigos, no campo profissional, nas formas associativas e também no campo escolar.

Na escola observada detectamos muitas crianças ausentes nas aulas, o que ocasiona problemas no processo de ensino e aprendizagem por conta delas não acompanharem os conteúdos e as atividades educacionais. Mas não só por isso. As faltas sucessivas, sem justificativas, podem reprovar os estudantes, deixando a escola no “farol vermelho”, mal avaliada, ou seja,

43 E-mail: lopessevalho@gmail.com

44 E-mail: moisesuarini@gmail.com

inadimplente. Nessa situação, há uma forte cobrança aos professores, pedagogos, gestores, coordenadores etc., para que “resolvam o problema”. As soluções encontradas, no entanto, muitas vezes não são as mais adequadas. Cobrar a entrega de atestados médicos e/ou compensar as ausências com trabalhos e notas só camuflam o problema. Há então de se pensar a causa desse problema e buscar soluções que levem em conta a realidade dos estudantes e de suas famílias.

Para tanto, o presente trabalho aborda algumas discussões acerca da problemática “ausências periódicas” das crianças na Escola Estadual Hermano Stradelli vivenciadas pelo público de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e assim reflete sobre os aspectos que contribuem para que os educandos abandonem seus estudos por um tempo curto ou longo, o que é ocasionado pelas idas aos sítios com seus pais ou responsáveis. Por outro lado, consideramos seus direitos de acesso à educação pública e, desta forma, tencionamos compreender e analisar as ausências com base nos documentos legais, propondo possibilidades com vista a contribuir para a continuidade da aprendizagem desses estudantes, de maneira a garantir o direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988.

É nítido que o processo educacional brasileiro pós-Constituição busca inserir os indivíduos – aqui, prioritariamente, os educandos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – no âmbito escolar. Isso é fato. Todavia, esse acesso por si só não garante a permanência do educando no âmbito escolar, a qualidade da formação acadêmica, nem a subsistência da família para que as crianças possam concluir os estudos sem nenhuma interrupção durante o ano letivo.

Por esta razão, para a construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de adquirir informações pertinentes à temática em questão e observações in loco, seguida dos passos da etnografia e da pesquisa de campo voltada aos princípios da Educação Comparada, entendida como um método comparativo, que possibilita deslindar a realidade educacional de forma mais ampla.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

COLOCANDO O PROBLEMA

Durante a observação de campo realizada entre 2021 e 2023, constatou-se que uma das reclamações mais recorrentes dos professores da escola é de que os pais ou responsáveis, na sua maioria, e, várias vezes ao ano, deslocam-se com suas crianças para seus sítios, onde fazem suas roças, nas quais cultivam mandioca, macaxeira e frutas, dentre outros produtos para sua subsistência, advindos da caça e da pesca.

Este problema leva não apenas à atribuição de faltas para os estudantes, o que pode acarretar em reprovação no final do ano letivo, mas também em problemas de aprendizagem dos conteúdos e mesmo de aumento do índice de crianças fora da idade série.

A problemática em questão nos leva a uma reflexão sobre a educação no contexto amazônico, de onde emergem formas de aprendizagens distintas e múltiplos saberes. Sabemos que tal contexto é formado tanto pelas cidades quanto pelo campo e, mais, que essas duas realidades (campo e cidade) não são necessariamente separadas, principalmente nas pequenas cidades. Contudo, as abordagens educacionais têm tratado essas duas realidades como se uma fosse oposta a outra. Em linhas gerais, foram criados três campos educacionais: educação da cidade, educação do campo e educação indígena.

Entendemos que cada um desses campos trabalham e refletem realidades e problemáticas específicas e diferenciadas. Contudo, há realidades em que esses campos se inter cruzam, coexistem e, portanto, exigem uma reflexão conjunta. É o caso das pequenas cidades do interior da Amazônia, como Uarini.

Deste modo, concordamos com Colares e Colares (2011, p. 5-6), para os quais o contexto amazônico é um “mosaico cultural” que “se manifesta nas salas de aula, contrastando com o desejo de uma turma idealizada por muitos professores, de que ela seja homogênea, não-conflitosa, em condições de aprendizagem idênticas e com estudantes que deixem para fora da sala as marcas de suas diferenças”.

Neste sentido, enfatizamos que não podemos tratar as pequenas cidades da Amazônia como se fossem uma grande cidade, ou mesmo uma cidade média, onde existe uma eficiente rede de estradas e de transporte. Aqui, nesta parte da Amazônia, a realidade é outra. Cidades pequenas como Uarini são localizadas a grandes distâncias da capital, usam exclusivamente os rios para se deslocarem e são formadas por populações

indígenas e oriundas do campo, que, mesmo estando nas cidades, mantêm muito de seus trabalhos nos roçados, nos rios e nas florestas. Para muitas famílias, a cidade é apenas um local de residência, onde tem maior acesso aos serviços públicos (educação, saúde, assistência social etc.), põem seus filhos para estudar, ou mantêm um emprego temporário para um dos familiares, mas, para manterem-se na vida, precisam trabalhar e ensinar os filhos a plantar e colher; pescar e fazer os instrumentos de pesca; caçar e coletar. Para os descendentes dessa população, pescar, caçar não é apenas realizar uma atividade econômica, mas é encontrar “outros sujeitos que buscam o mesmo. Neste momento realizam a troca, não aquelas troca das relações econômicas e sim a troca de experiências, de vivências, de trajetórias” (Costa, 2012, p. 145).

Esta realidade socioeconômica das famílias coloca, por sua vez, muitos desafios para o sistema educacional no que se refere à sua adaptação aos problemas reais da sociedade. Um deles é como trabalhar um calendário escolar que consiga de um lado atender aos conteúdos, e, até mesmo ao direito, bem como ao dever, da manutenção das crianças em sala de aula e, de outro lado, levar em conta as necessidades de sobrevivência e de formação do homem para a vida na Amazônia. Por esta razão “diferentemente de outros animais, biologicamente destinados a uma determinada tarefa, a herança genética do homem não garante a vida social, coletiva. É preciso aprender. Daí a educação ser um vínculo entre o conhecimento e ação” Colares, 2011).

No caso em estudo, o Outro representa, precisamente, os educandos e suas famílias residentes no município de Uarini, Escola Estadual Hermano Stradelli, partícipes de um sistema sociocultural muito diferente do sistema escolar formal das grandes cidades. Estas diferenças trazem conflitos diários para o ambiente escolar e, quase sempre, uma parte acusa a outra de intransigência e intolerância. É exatamente este campo de conflito de práticas educacionais e pedagógicas diferentes que nos interessa e é dentro deste campo que buscaremos discutir a Educação Comparada.

Por isso, na atualidade, cada vez mais, essas “ausências periódicas” das crianças se tornam frequentes na vida de muitas famílias. Em que pese o “prejuízo educacional” que elas sofrem, vê-se que, fora do ambiente escolar, se sentem livres para brincar, correr, tomar banho nos igarapés, e aprender com seus pais e seus familiares os meios de sobrevivência necessários para sua vida adulta. Estas atitudes, no entanto, são vistas pelo estado como empecilhos para o “bom” funcionamento do sistema escolar, pois caracteriza descumprimento das regras estabelecidas no

PPP – Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da escola, prejudicando assim o processo de escolarização da criança.

A EDUCAÇÃO COMPARADA

Como propõe Nóvoa (2009, p. 24), a Educação Comparada está relacionada a um “campo de poder” onde se dão as relações de “centro e periferias” e as “práticas discursivas que consagram sentidos”. Nessa relação “centro e periferia” fica claro que o modelo ocidental presente no sistema educacional exerce o poder de “centro” em relação ao modelo educacional e ao modo de vida das comunidades e famílias que são vistas ou colocadas como a “periferia” nesse modelo de pensamento.

Pode-se dizer que essa atitude exercida pelos pais, mesmo sendo interpretada pelo estado como uma ação errada, oferece uma formação para a vida das crianças que se dá por meio do aprendizado experiencial. A escola via reunião, bem como por meio da busca ativa juntamente com as redes de ação protetiva às crianças, instrui os pais quanto aos cuidados que devem ser tomados para manter as crianças na escola, assim como o que preconiza o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, no tópico Lei de Abandono Intelectual, mas o que a escola recebe é uma cobrança de que ela deveria ser mais compreensiva, ser flexível e procurar entender as realidades das famílias.

Os pais, no entanto, afirmam com olhar entristecido que manter a criança na escola é ótimo e correto na Lei, porém, indagam: quem vai nos dar de comer, de beber, calçar e manter a sobrevivência da nossa família? Essa peculiaridade existente nas famílias de baixa renda é preocupante e propõe reflexões constantes sobre o educar e o cuidar para a vida. O governo federal e o próprio governo estadual oferecem recursos financeiros por meio de Programas Sociais como Bolsa Família, Auxílio Gás e outros, para ajudar a manter a criança na escola, cobrando em contrapartida a frequência diária escolar. Porém, essa ação, nesse contexto, não é suficiente, pois não se trata apenas de alimentação e sim de aprender as formas de viver da região.

Esse aspecto mostra que o sistema escolar a partir da legislação entende que educar é repassar o conteúdo e cumprir a carga horária determinada, buscando obter sempre as melhores notas no sistema educacional. Mas, diante dos resultados quase sempre desanimadores em relação às notas e frequências escolares, não seria melhor flexibilizar as normas e os limites estabelecidos buscando cada vez mais esse “outro” que está sendo jogado para fora da escola e, por vezes, pela escola?

Ou flexibilizar os horários de entrada e saída nas escolas ao invés de enrijecer o sistema? Ou, ainda, encontrar uma metodologia que procure aproveitar a necessária participação dos estudantes nas atividades de seus pais e responsáveis para estudo e conhecimento da própria realidade do estudante?

É sabido que a escola é o Estado e ao enrijecer estes sistemas fica difícil trabalhar as diferenças que permeiam o cotidiano das escolas e dos estudantes. Porém, o Estado precisa criar estruturas para sanar essas pendências, mas o que se percebe é um desresponsabilizar-se e um descumprir-se do que se tem que cumprir: a formação das crianças. Uma das soluções parece ser que o Estado mude completamente a estrutura educacional levando em conta a realidade das escolas e das famílias, ou comunidade escolar.

Nesse âmbito dialogamos com Kandel (1956), que afirma:

[...] a educação comparada abrangia mais do que o estudo da estrutura dos sistemas de ensino e dos aspectos em torno da organização e administração, currículo e métodos dos mesmos, devendo visar “descobrir as causas subjacentes, a fim de explicar porque os sistemas educacionais dos diversos países diferem um dos outros, quais os objetivos e os propósitos que os movem, quais as suas fontes, quais os princípios gerais que emanam” (p. 28).

No entender deste autor, à educação comparada cabia “descobrir como o sistema de educação nacional se enraíza na cultura do país” (p. 29) pelo que, ao “estudar o sistema educacional de uma nação”, tinha que “devotar considerável atenção à sua organização social, política e econômica e a seus antecedentes culturais” (p. 32).

Compreendemos que a legislação brasileira é idealista no sentido de que projeta um “dever” baseado numa tradição ocidental de educação. A escola, por sua vez, é e vive a realidade que se choca com esse idealismo. Observa-se, deste modo, que pelo menos parte da escola e da comunidade quer uma sociedade, e o Estado quer outra. Logo, temos à vista uma problemática que permite interpretar e buscar soluções para que tenhamos uma educação de qualidade e equidade. Temos, portanto, conflitos iminentes na escola que precisam ser resolvidos, pois seus desdobramentos nos diversos contextos educacionais nacionais são gritantes.

Neste sentido, quando as crianças retornam à escola é necessário buscar novas metodologias para que atendam suas necessidades e para

que o ensino e a aprendizagem saiam do tradicional e mudem as práticas pedagógicas em sala de aula compreendendo que esta não é mais o único local para se desenvolver uma aprendizagem ativa e significativa para o educando. E há na própria legislação educacional espaços para isto.

UM POUCO DA LEGISLAÇÃO

Com as novas metodologias ativas e significativas a serem realizadas nas salas de aula e/ou propostas nas atividades para casa, é possível possibilitar aos educandos um novo viés de educação para que assim tornem-se os principais protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem, atendendo o que é proposto na nova Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, 2017).

Neste sentido é válido afirmar que:

Em tal contexto, a escola pública, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo escolar e a prática educativa precisam ser analisados na conjuntura social em que estão inseridos, isto é, o ensino e a prática educativa estabelecem relações com a história do seu tempo e do contexto sociocultural. O entendimento desse pressuposto deve levar em consideração o lugar que a educação básica ocupa nas políticas públicas (Gonçalves, 2020, p. 21-22).

Após esta leitura, compreendemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, designa, em seu artigo 26, alguns princípios caracterizados maiores e que norteiam os sistemas educacionais de todos os países (Assembleia Geral dos Estados Unidos). Dentre esses, podemos destacar: I - todos têm direito à educação, e a educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental; II - a educação elementar deve ser compulsória; III - a educação deve ser dirigida para o desenvolvimento pleno da pessoa e para reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve ainda possibilitar a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as Nações, grupos raciais e religiosos, bem como avançar com os esforços para se alcançar a paz universal e duradoura entre os povos.

Sobre esse aspecto é pertinente frisar que praticamente todos os países adotaram a Declaração de Nova Delhi (1993), que é explícita ao reconhecer que:

A educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos e do respeito pela diversidade cultural. Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (Declaração de Nova Delhi, 1993, p. 2).

Diante do exposto compreendemos que nesta Declaração é nítido o reconhecimento da subordinação dos conteúdos programáticos à diversidade cultural, de modo que os conteúdos e métodos de educação promovam o desenvolvimento para servir às necessidades básicas de aprendizagem de todo educando a partir de sua realidade social. Percebemos, portanto, que a Declaração é compatível com os problemas externos que as famílias enfrentam na vida diária, retirando a criança da escola para ir aos sítios.

Seguindo essa premissa, entendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresenta os elementos conceituais que devem contemplar a dimensão da formação humana, inovando no que concerne à educação formal, no sentido de que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Frigotto, 1995).

Para isto vê-se que, no Art. 1º da Lei 9.394/96, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No § 2º é afirmado que: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996).

A partir do que preconiza a legislação em vigor, é válido frisar que a educação, de modo geral, abrange os processos formativos que acontecem na vida familiar, sim, bem como na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e nas instituições de ensino.

Até porque se a educação escolar, de acordo com a LDBEN, deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, é pertinente que a escola pública esteja munida de instrumentos fundamentais que são o cerne da formação humana do educando. Destacamos aqui o PPP - Projeto Político Pedagógico e o CE - currículo escolar, importantes instrumentos para o desenvolvimento do processo educacional e compreensão da vida cotidiana de cada família inserida no âmbito escolar.

METODOLOGIA

O termo metodologia nos remete à compreensão de que se trata do estudo de todos os caminhos a serem percorridos durante o trabalho pensado, planejado e executado. Nos remete à constituição de uma etapa de um projeto, que se torna relevante para a conclusão dos resultados. Momento criterioso, pois tem-se que ter um olhar cuidadoso acerca dos momentos realizados para que as informações sejam verídicas e fidedignas ao objeto enfocado.

Por esta razão este trabalho foi desenvolvido a partir de observações realizadas na Escola Estadual Hermano Stradelli, localizada na zona urbana da cidade de Uarini-AM, onde trabalho como pedagoga há cinco anos intercalados (2013 a janeiro de 2015; 2021 a 2023). Tal proposta foi instigada durante as reflexões nas aulas do curso de Especialização Saberes e Práticas, no que concerne a não aprendizagem de crianças nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa.

Esta escola atende um público na faixa etária de 6 a 12 anos (com educandos repetentes) que contempla o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano. A responsabilidade do serviço educacional nela oferecido é da SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino e toda a estrutura escolar (professores, materiais didáticos pedagógicos, calendário escolar, proposta curricular) são provenientes e determinados por esta secretaria.

Nesse sentido, para a construção deste trabalho, foi realizada, primeiramente, pesquisa bibliográfica, com o objetivo de adquirir informações pertinentes à temática em foco. Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, concretizaram-se observações in loco todos os dias em cada sala de aula para averiguar quais crianças estavam ausentes da escola, seguida dos passos da etnografia – registros das informações obtidas.

Posteriormente, foram feitas convocatórias aos pais de forma manuscrita nos cadernos das crianças assim que retornam à escola na intenção de manter uma relação dialógica entre pais e filhos e constatar se a criança é assistida no acompanhamento das atividades escolares. No

que se refere à pesquisa de campo voltada para a área de educação, foram realizados memorandos convocando os pais responsáveis pelas crianças para que se dirigissem à escola e, junto à equipe gestora e pedagógica, fosse feito algo em prol do processo de ensino e aprendizagem dos nossos menores. A entrega desses memorandos é feita via Busca Ativa nas residências das famílias pelo pedagogo e professores, que necessitam retornar muitas vezes ao local por motivo de a casa estar sempre fechada.

Ao recebermos os pais no âmbito escolar, é feita a Orientação Educacional com o pedagogo na presença dos professores da turma em que o educando estuda com o objetivo de direcioná-lo a manter-se atualizado quanto ao desenvolvimento de estudante e cidadão de direitos e assim manter firme o relacionamento entre o ambiente escolar, a família e o meio social em que vive.

Todas essas ações aconteceram por meio dos princípios da Educação Comparada, entendida como um método comparativo para que se possa deslindar a realidade. Aqui se destaca, então, a realidade educacional pedagógica da Escola Estadual Hermano Stradelli em Uarini-AM.

Em relação à Educação Comparada, é válido frisar que: “a Educação Comparada (Pedagogia Comparada) não é normativa. Não prescreve o que deveria ser feito. Tenta apenas compreender o que se faz e porque é assim” (Mialaret *et al.*, 1977). Pois, a comparação é o processo de perceber diferenças e semelhanças, para perceber o outro e a partir dele, se reconhecer (Franco, 2000).

Diante do exposto, seguir os princípios do método da Educação Comparada é compreender que estamos fazendo comparações não apenas de sistemas educacionais diversos (o escolar e o social), mas de valores éticos, morais, religiosos e culturais. Busca-se confrontar essas duas realidades educacionais: a da escola (baseada em normas, currículos e legislação nacional e local e, portanto, na educação ocidental) e a educação familiar baseada na cultura local e que busca educar as crianças e jovens para a vida e para o trabalho, especialmente o trabalho informal.

RESULTADOS ALCANÇADOS

PARA ALÉM DA ESCOLA E DA VIDA URBANA

Na fase inicial do trabalho foram realizadas observações in loco, bem como buscas ativas nas residências das famílias das crianças que estavam faltando aulas, que duraram de 3 dias a uma semana e até um mês. Nem todas as buscas foram satisfatórias, pois uma parte das casas

visitadas encontrava-se fechada. Dificilmente os pais comunicam a escola sobre a retirada da criança, pois sabem que não é correto deixá-las sem aula. Mas a situação pela qual passam é maior e mais urgente no ato de decisão: “levo ou deixo meu, meu filho (a)”? Eis a questão!

Em seguida realizamos encaminhamento de memorandos para que atendessem e comprovassem as chamativas das famílias e responsáveis e concomitante orientação educacional aos pais, responsáveis e às crianças na tentativa de amenizar a ausência destas do âmbito escolar.

SOBRE A AUSÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Para entendermos esta questão, conversamos com pais, responsáveis e estudantes em diferentes momentos da nossa prática pedagógica. Na fala de um educando, ficou assim expressado: “Pedagoga, prefiro ir para a roça com meus pais, porque de lá consigo ter dinheiro para comprar meus lanches e comprar rancho para mim e meus irmãos” (educando R.J.L.L., 8 anos de idade). Em outra oportunidade e, na presença dos pais, uma criança respondeu: “Pedagoga, falto aula sim, mas é porque quero ganhar dinheiro como meu pai ganha, vendendo farinha ova de bodó” (T.S.S., 9 anos de idade).

A partir da justa legislação de proteção das crianças e da luta contra o trabalho infantil num país onde a escravidão e outras formas de trabalho compulsório foram algumas das bases de sua formação social, a fala dessas crianças é uma denúncia incontestável. Aliás, foi para combater o trabalho infantil, a pobreza e a exclusão social que o governo federal criou o Programa Bolsa Família. Não negamos nem contestamos a legislação, menos ainda as políticas públicas dela decorrentes, hoje, um dos poucos mecanismos de distribuição de renda. Não acreditamos também que se trate apenas de “ir pra roça, ganhar um dinheirinho pra comprar lanche”. Na verdade, estas vozes, quase não ouvidas, querem chamar a atenção para outro aspecto da questão: a necessidade de as crianças aprenderem os meios de vida da região, cuja aprendizagem não se dá na escola, mas na longa prática de observar, fazer, errar e refazer. Em outras palavras, um homem ou mulher só vai se tornar um roceiro, pescador ou caçador, se participar dos processos e rituais de aprendizagem desde criança.

Em uma chamativa ouviu-se de uma criança: “faltei uma semana de aula, porque precisei acompanhar meu avô até o sítio para capinar a roça, pois não tem quem vá com ele. Ele pode cair no caminho da roça e não tem quem o ajude, ele é idoso” (educando M.C.S., 8 anos de idade).

Neste aspecto vê-se, para além do cuidado com o avô demonstrado pela criança, que certamente é a repercussão do cuidado da família pelos idosos, que mostra também que a aposentadoria dos trabalhadores rurais não é suficiente para manter a sobrevivência do aposentado. Pelo contrário, aposentados e aposentadas que ainda têm condições mínimas de trabalho continuam exercendo sua antiga profissão ou fazem outro tipo de trabalho para complementar sua renda familiar. Por outro lado, não podemos deixar de notar no caso da criança mencionada – que serve também para ilustrar outras situações – que acompanhar os avós é uma prática corriqueira na região amazônica. No caso ilustrado acima, é preciso considerar que estar do lado do avô, nas atividades laborais, é uma oportunidade ímpar de aprender as técnicas tradicionais do trabalho agrícola familiar e de ter acesso a antigos, e bem sedimentados, conhecimentos carregados de geração em geração.

Outros aspectos contribuem também para que as crianças tenham que acompanhar seus pais ou responsáveis nos trabalhos diários ou semanais, deixando de ir à escola de forma regular. Um deles é a situação de pais separados, o que leva, muitas vezes, as crianças a residirem com a mãe, com o pai, avós, tios ou outros parentes. Um caso desses foi registrado por um educando de 11 anos de idade: “gosto de estudar, mas sempre falto às aulas porque meus pais são separados e sou o filho mais velho, preciso ajudar meu pai nos trabalhos da roça quando ele tá de folga do trabalho dele” (educando J.H.S.S.). Enfatizamos aqui também a referência da criança que enquanto filho mais velho se vê com a responsabilidade de ajudar a criar os irmãos mais novos. Isso é muito particular das comunidades rurais que possuem famílias grandes e precisam de mais mão de obra para o trabalho na lavoura.

Destacamos também que muitas crianças nascidas e familiarizadas nos sítios, rios e nas comunidades ribeirinhas, ao mudarem para as cidades, não conseguem se sentir bem nesse novo lugar, que lhes parece estranho, perigoso e sem liberdade. Uma criança, ao responder por que estava faltando muito as aulas, disse com voz chorosa: “é melhor ir para o sítio, porque lá a gente brinca feliz, sem perigo das motos, dos carros; solto pipa e não precisa comprar comida. A gente pesca peixe no igarapé e meu pai e meus tios caçam animais do mato para comermos” (educando A.C.N., 8 anos de idade). Vimos, portanto, que para além das brincadeiras livres dos “perigos” encontrados na cidade, a fartura de comida proporcionada pela caça e pela pesca é outro elemento destacado pela criança. Ou seja, mesmo com seus oito anos ela sabe identificar perfeitamente o melhor lugar para viver.

Em orientação educacional a uma mãe, ouviu-se em bom tom: “Pedagoga, não sei o que fazer, meu filho não quer estudar, não quer vir à escola, não faz as atividades em casa, já dei pisa (coça) nele e nada, só quer saber de ir para o sítio onde trabalhamos, pois gosta muito de tomar banho no igarapé e de pescar” (Mãe do educando J.P.B., 6 anos de idade).

Na fala desta mãe é possível analisar que: para os pais que matricularam seus filhos pela primeira vez na escola, e estes não querem ir para a aula, pode ser um desafio extremamente frustrante, pois, afinal, o que querem é que suas crianças sejam felizes em suas caminhadas, principalmente na escolar, e que, sempre que possível, não encontrem sofrimento nessa jornada. Por outro lado, nota-se na fala dessa mãe que a escola não é atrativa. Que brincar, tomar banho no igarapé e pescar é mais divertido e atrativo do que estar na escola. Isto fica mais claro nos depoimentos seguintes: “Gosto muito de ir para o sítio porque é chato demais estudar, dói minha cabeça e não consigo aprender” (educanda E.P.S., 8 anos de idade). “Gosto de ir para o sítio porque tem igarapé para a gente tomar banho e montar nos bois que nos leva até as roças. Eles são bem mansinhos. Não faz mal para a gente” (Educando A.C.N., de 8 anos de idade).

A VIDA ENTRE O URBANO E O RURAL, OU ONDE A DUALIDADE NÃO CAMINHA PARA O UNO, MAS PARA O MÚLTIPLO

Os estudos sobre cidades pequenas no Brasil (Silva *et al.*, 2023) e na Amazônia (Costa, 2012, p. 44) têm demonstrado muitos aspectos que apontam cada vez mais para a necessidade de olhar para as cidades pequenas de forma complexa. No caso amazônico, além da comunicação, do comércio e da circulação de mercadorias que tradicionalmente constituíram seus aspectos mais marcantes, hoje a presença das políticas públicas, tornam esses lugares ainda mais centrais na vida das populações de baixa renda. É lá que se vende os produtos da pesca, da caça e da agricultura nas feiras e mercados. É lá que adquirem os produtos industrializados, como também é lá que se recebe os benefícios sociais do governo, se tira os registros de nascimento, casamento etc. Deste modo, ela é cada vez mais importante, mesmo para as populações rurais e ribeirinha que a circundam.

Em meio a essa diversidade, acentuamos os tipos de trabalho dos pais e responsáveis pelos estudantes da Escola Hermano Stradelli. No quadro abaixo, pode-se identificar que da amostra de 10 pais e responsáveis, de diferentes anos escolares, todos trabalham na agricultura,

mesmo aqueles que têm algum trabalho na cidade de forma efetiva ou por contrato provisório. Isto mostra claramente o caráter da transitoriedade do trabalho na cidade de Uarini. Transitório não no sentido de fazer a passagem de uma forma de trabalho a outra, mas propondo um outro sentido, o de transitar entre mundos diferentes, ou aparentemente diferentes.

Tabela 1 – Profissões dos pais e responsáveis pelos educandos

Nº	Profissão/Trabalho Pai	Profissão/Trabalho Mãe	Profissão/Trabalho Responsável
01	Agricultor	Empregada doméstica e agricultura	-
02	Ajudante de açougueiro e trabalha na agricultura	Trabalha em casa e na agricultura	-
03	Agricultor e vigia diurno de uma escola municipal	Trabalha em casa e na agricultura	-
04	Agricultor e vigia noturno de uma escola municipal	Trabalha em casa e na agricultura	-
05	Borracheiro e mecânico, trabalha na agricultura	Trabalha em casa e na agricultura	-
06	Agricultor	Agricultora	-
07	Digitador – Assistente Administrativo e agricultor	Auxiliar de professora de uma escola municipal e agricultora	-
08	-	-	Comerciantes e Agricultores
09	Agricultor	Trabalha em casa e é agricultora	-
10	Comerciante e agricultor	Comerciante e agricultora	-

Fonte: Autoria própria

Os resultados obtidos revelam ainda que é necessário escutar e compreender cada família quando descobrimos que a criança não quer ir para a escola, ou falta vários dias. A primeira etapa é investigar quais as causas que cercam a recusa ou a ausência da criança. Posteriormente,

dialogar com a família e mostrar que o diálogo faz toda diferença na vida do estudante e incentivá-lo a participar de outras formas, evitando qualquer punição aos estudantes, seja dando-lhe faltas ou atribuindo-lhe notas aleatoriamente.

Nossa observação de campo, contudo, mostra que o levar as crianças para essas atividades da vida prática não se dá pela falta de valorização da educação, ou de desconhecimento das regras da escola, nem mesmo pelos pais ou responsáveis não terem com quem deixar os filhos, mas pela necessidade imperiosa de educá-los para a sobrevivência numa região onde há baixos índices de empregos formais e onde se tem que “ganhar a vida” retirando produtos da floresta e dos rios.

No que se refere ao campo de estudo, o que se observou até agora é que a escola ainda não está preparada estruturalmente para lidar com essa realidade e nem tem estas questões como problemas fundamentais a serem resolvidos. Os planejamentos ocorrem seguindo a hierarquia do fluxograma escolar (SEDUC, direção da escola, pedagogo, professores, etc.) sem levar em conta a comunidade escolar como um todo (pais, educandos, famílias). Estes últimos são, quase sempre, apenas informados de como será executado o planejamento anual, semestral ou bimestral, sem poder influir nas decisões relativas ao sistema de ensino e aprendizagem. Por esta razão, há muitos conflitos que expressam os problemas de distanciamento entre a escola e a sociedade.

A partir das experiências vivenciadas no âmbito escolar e em momentos de orientação educacional feita por nós às famílias das “crianças faltosas” – por terem sido retiradas da escola para irem aos sítios –, foi possível perceber o quanto é difícil para estas famílias manterem seus filhos estudando diariamente e o porquê de muitas destas terem matriculado suas crianças diretamente no 1º ano do Ensino Fundamental, e não primeiro na Educação Infantil, como é preconizado em Lei. Entendemos, portanto, que:

Sem dúvida, ensinar é algo muito difícil e trabalhoso. E mais difícil se torna quando as condições atrapalham. Mas é preciso que o exercício de ensinar permaneça vinculado ao intento de promover as condições necessárias para, transcendendo o instruir e o adestrar, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica do viver (Morais, 1986, p. 6).

Deste modo, consideram-se relevantes os serviços do pedagogo com formação em orientação educacional para melhor organizar o trabalho pedagógico via atendimento e orientação para que haja a constituição de sujeitos críticos, desenvolvimento de vínculos e cooperação mútua como as famílias e demais membros da escola, como é proposto pela educação que deve ser transformadora e permanente.

Neste sentido propomos ações em três níveis: a) a curto prazo, intervenções político- pedagógicas com o objetivo de reintegrar os educandos que são considerados faltosos, ou mesmo preguiçosos ou ainda conhecidos como filhos de pais separados ou irresponsáveis, dando-lhes uma nova oportunidade para que possam concluir os estudos; b) a longo prazo, que se repense os PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, os currículos, as metodologias e os conteúdos educacionais para acolher essa realidade, e não excluí-la. Em outras palavras, é preciso pensar se na maioria das vezes não é a escola e a sociedade quem abandona os estudantes e não o contrário; c) por fim um diálogo entre a educação “urbana” e a educação do campo visto que esta última possui uma discussão teórica, epistemológica e metodológica já bastante sedimentada e que tem contribuído para se enxergar as populações camponesas como sujeitos sociais e não como objetos dos processos educacionais. Procedimento que se sente falta nas cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término deste trabalho em que refletimos sobre as “ausências periódicas” das crianças estudantes do 1º ao 5º ano é válido salientar algumas considerações. Primeiramente, frisar a importância dos instrumentos metodológicos que nos permitiram desenvolver a pesquisa com êxito e nos proporcionaram um conhecimento mais amplo da realidade vivida pelas crianças quanto às saídas aos sítios dos familiares, mesmo sabendo que nos carrega de certa forma a uma situação controversa e polêmica ao que propõe o sistema educacional quando afirma que – lugar de criança é na escola.

A pesquisa bibliográfica nos mostrou com clareza os pressupostos teóricos que norteiam a temática em foco facilitando a compreensão e produção textual do trabalho e, principalmente, dos resultados alcançados. Merece destaque também o trabalho de campo, importante instrumento que facilitou a análise da realidade pesquisada por meio da observação in loco e que contribuiu para deslindar os processos das “ausências periódicas” dos educandos no campo escolar, bem como

o processo da transitoriedade que acontece no ir e vir entre mundos diferentes, mas com aprendizagens significativas para a vida dos educandos, que são como são, vivenciam com seus familiares sua realidade local, seus problemas e possuem suas particularidades e que não podem ser como nós, professores, pedagogos queremos que sejam. Consideramos que a escolha da temática possa contribuir para o processo não apenas investigativo, e teórico, mas, sim, para um olhar holístico e crítico do pedagogo no ambiente escolar durante sua prática pedagógica, em que procurou-se encontrar um equilíbrio entre as duas realidades observadas (educação escolar e a educação familiar) sendo este um dos desafios que todo pedagogo encontra e encontrará no seu ‘que fazer’ no ambiente escolar.

A escola, por sua vez, deve ser entendida como um local de difícil escolha no que concerne a atender as demandas das famílias que ali matriculam seus filhos, vivem e convivem pedagogicamente em busca de uma educação de qualidade e que precisam migrar mesmo que periodicamente para outro mundo – os sítios, em busca de melhores condições de vida. Caso contrário, vai nos parecer vivermos em um descompasso entre a necessidade que as crianças têm de estudar e a necessidade de sobrevivência das famílias.

Nesse sentido, é mister que a escola desenvolva uma educação de caráter emancipatório e comprometida com as questões atuais. E, sobretudo, que possa contribuir com os educandos, professores e as famílias que fazem parte do quadro escolar a continuarem conectados com o mundo – escola/sítio, sem perder o foco de que este promove educação e educações para a aprendizagem e não para a avaliação da aprendizagem, colocando assim diferentes saberes em diálogo e compreendendo que as experiências vividas pelas crianças podem ser trabalhadas na riqueza da diversidade cultural.

Diante do que foi exposto aqui, e levando em consideração as lacunas entre aberto, esclarecermos que ficaram questões que merecem reflexão posteriores. Mas acreditamos que este trabalho seja o caminho para novas pesquisas e que possa possibilitar novos propósitos no campo educacional, principalmente em investigação da prática pedagógica atuada pelo pedagogo escolar, levando à compreensão do papel da Educação no interior do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC. Brasília, MEC, 2017.
- BRASIL, *Lei n. 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teóricometodológicas: Críticas e Proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. ISSN: 1676-2584.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. *Diversidade Cultural: desafios educacionais no contexto amazônico*. Disponível em: <https://...anpae.org.br/simpósio2011/cdron/PDFs/TrabalhosCompleto/comunicaçõesrelatos/0068.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- COSTA, T. C. *A relação cidade e rio na Amazônia: mudanças e permanências frente ao processo de urbanização recente, o exemplo de Santarém (PA)*. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- DECLARAÇÃO de Nova Delhi, *Sobre Educação para Todos*. Nova Delhi, 1993.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GONÇALVES, A. S. Relação entre currículo escolar e pobreza nos anos iniciais do ensino fundamental. In: COSTA, G. M. C. (org.). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020, p. 19-30.
- KANDEL, I. L. *Uma nova era em educação: estudo comparativo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- KANDEL, I. L. O estudo da educação comparada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXV, n. 62, abr./jun. 1956.
- MORAIS, R. *O que é Ensinar?* São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.
- SEVALHO, M. L. L. *Caderno de Campo*, 2023.
- SILVA, P. F. J. *et al. Cidades pequenas no contexto brasileiro: perspectivas de estudo [livro eletrônico]* - 1. ed. Porto Alegre, RS: Totalbooks, 2023.

ÍNDICE DE ASSUNTO

A

- Adição: 119, 121, 142, 149, 155, 167, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 185, 191, 192, 196, 228, 261, 268, 273, 293, 304, 317
- Alfabetização: 14, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 29, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 64, 65, 66, 72, 73, 75, 79, 80, 81, 118, 126, 190, 195, 246, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 295, 296, 297, 298, 317
- Álgebra: 174, 202, 317
- Alimentação: 253, 254, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 274, 303, 317
- Amazônia: 301, 302, 311, 316, 317
- Aprendizagem: 9, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 60, 64, 69, 71, 75, 78, 79, 102, 107, 108, 109, 113, 114, 116, 118, 121, 123, 124, 126, 127, 129, 132, 134, 138, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 213, 215, 219, 221, 225, 227, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 294, 295, 299, 300, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 315, 317
- Artes: 47, 65, 148, 157, 203, 204, 214, 218, 253, 259, 262, 263, 266, 267, 271, 317

Avaliação: 33, 33, 36,
47, 64, 73, 75, 79,
102, 108, 109, 112, 114,
116, 150, 169, 171, 173,
177, 178, 184, 197, 207,
219, 233, 235, 237, 239,
247, 261, 262, 265, 271,
272, 273, 274, 315, 318

B

BNCC: 20, 65, 82,
135, 136, 137, 188,
191, 268, 286,
287, 288

Brincadeira: 57, 118,
119, 143, 144, 145,
146, 149, 156, 158,
159, 163, 167, 168,
169, 170, 176, 187,
188, 189, 237, 240,
247, 267, 268, 271,
294, 310, 318

C

Cantigas: 50, 318

Cidadania: 189, 277, 297,
306, 318

Ciências: 13, 14, 21,
133, 190, 229, 236, 245,
251, 252, 253, 259, 260,
261, 262, 263, 265, 266,
271, 272, 283, 289,
297, 318

Cognição: 30, 145, 318

Consciência fonológica: 49,
50, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 65, 318

Contaçon de história: 33, 318

Cultura: 9, 13, 14,
15, 18, 19, 26, 34,
47, 49, 50, 71, 104,
105, 106, 107, 110, 115,
116, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 126, 127, 142,
143, 145, 186, 222, 238,
256, 258, 268, 271, 281,
282, 293, 294, 297, 301,
302, 304, 305, 306, 308,
311, 312, 315, 316, 318

D

Diversidade: 11, 13,
15, 19, 20, 36,
104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115,
126, 127, 166, 169,
222, 228, 230, 231,
237, 238, 245, 250,
251, 267, 268, 294,
306, 311, 315,
316, 318

Divisão: 143, 149, 150, 155,
167, 172, 173, 174, 175,
176, 180, 185, 191, 192,
193, 196, 254, 255, 318

Dramatização: 38, 318

E

Enciclopédia: 69, 70,
82, 319

Educação: 2, 8, 9,
11, 12, 13, 21, 22,
23, 25, 26, 27, 28,
33, 34, 46, 47, 48,
49, 54, 56, 60, 72,
79, 80, 104, 106, 107,
109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 121,
127, 129, 131, 132, 133,
134, 135, 137, 139, 140,
142, 143, 144, 148, 149,
152, 155, 156, 165, 166,
168, 170, 176, 180, 182,
183, 188, 189, 194, 195,
213, 214, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228,
229, 230, 233, 236, 238,
241, 242, 243, 244, 247,
249, 250, 251, 252, 254,
255, 256, 267, 268, 269,
270, 283, 284, 285, 286,
290, 296, 297, 299, 300,
301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 313, 314,
315, 316, 319

Educação do Campo: 301, 314

Educação inclusiva: 12,
107, 113, 114, 115, 117,
230, 242, 243, 244, 247,
250, 251, 252, 319

Educação indígena: 301

Ensino: 4, 8, 9,
11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40,
44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 52, 54, 55,
56, 60, 64, 65, 66,
67, 71, 72, 73, 75,
80, 81, 106, 108, 109,
110, 113, 114, 116, 118,
119, 121, 123, 126, 127,
129, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 139, 140,
142, 143, 147, 148, 151,
152, 153, 154, 154, 156,
157, 158, 159, 160, 163,
165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 174, 176,
177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 194, 195,
196, 200, 201, 202, 203,
204, 205, 206, 207, 208,
210, 211, 213, 214, 221,
222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 230, 231, 232,
234, 236, 238, 240, 241,
243, 244, 245, 246, 247,
248, 249, 250, 252, 253,
254, 255, 260, 262, 263,
267, 268, 269, 277, 278,
279, 280, 284, 285, 286,
287, 288, 289, 290, 291,
294, 295, 296, 297, 299,
300, 304, 305, 306, 307,

308, 313, 316, 319, 5,
6, 7, 324

Escrita: 13, 14, 17,
18, 19, 20, 26, 29,
33, 36, 37, 38, 39,
44, 45, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56,
57, 59, 60, 64, 65,
66, 68, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 84, 85,
89, 102, 120, 121, 123,
124, 125, 126, 193, 197,
225, 264, 278, 279, 280,
281, 282, 283, 284, 285,
286, 288, 289, 290, 291,
294, 295, 296, 297, 320

F

Família: 68, 108, 113, 233,
235, 243, 246, 247, 252,
295, 300, 302, 303, 304,
306, 307, 308, 309, 310,
312, 313, 314, 315, 320

Formação: 4, 9, 11,
12, 13, 14, 15, 16,
19, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 31, 33, 34,
45, 48, 50, 52, 56,
65, 66, 69, 71, 72,
74, 75, 80, 81, 89,
106, 107, 116, 117, 118,
126, 131, 132, 133, 134,
137, 138, 139, 140, 141,
142, 144, 148, 151, 152,

165, 166, 168, 169, 171,
182, 189, 194, 203, 205,
206, 210, 214, 215, 221,
222, 223, 224, 225, 226,
229, 230, 231, 232, 233,
236, 238, 243, 244, 245,
246, 247, 248, 249, 250,
252, 253, 254, 255, 256,
259, 262, 268, 270, 277,
278, 286, 287, 288, 289,
292, 295, 300, 302, 303,
304, 306, 307, 309, 314,
320, 5, 324

Formação de leitores: 33,
48, 106, 126, 320

Formação de professores: 11,
12, 15, 16, 21, 22,
23, 25, 26, 116, 134,
141, 166, 232, 236, 247,
249, 252, 320

G

Gêneros textuais: 38, 71,
294, 297, 320

Geometria: 135, 137, 138,
139, 160, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207,
208, 210, 211, 213, 214,
215, 320

I

Inclusão: 13, 15, 26,
50, 64, 104, 105, 106,

107, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116,
117, 126, 144, 165, 230,
231, 232, 233, 236, 237,
238, 239, 240, 241, 242,
243, 244, 245, 246, 247,
249, 250, 251, 252,
283, 320

Interdisciplinaridade: 254,
259, 261, 268, 269, 321

L

Leitura: 14, 17, 18,
19, 20, 24, 29, 33,
36, 37, 38, 39, 41,
43, 44, 45, 49, 50,
51, 54, 55, 56, 57,
59, 60, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81,
83, 85, 86, 88, 89,
90, 91, 98, 99, 105,
106, 107, 108, 109, 111,
114, 116, 117, 118, 120,
121, 123, 124, 126, 139,
148, 165, 242, 254, 264,
270, 272, 278, 279, 280,
281, 282, 283, 284, 285,
287, 289, 290, 291, 295,
296, 298, 305, 321

Lenda: 73, 83, 118,
119, 120, 121, 122, 123,
124, 126, 127, 321

Letramento: 17, 18, 19,
20, 21, 24, 25, 26,
29, 33, 34, 45, 47,
48, 51, 60, 69, 72,
73, 80, 121, 127, 136,
189, 229, 277, 278, 280,
281, 282, 283, 284, 285,
286, 288, 289, 290, 291,
292, 293, 295, 296, 297,
298, 321, 7

Língua Portuguesa: 4, 8,
9, 11, 12, 16, 17,
19, 20, 21, 24, 27,
28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37,
38, 40, 45, 46, 47,
48, 73, 80, 81, 108,
110, 118, 119, 121, 123,
126, 127, 137, 165, 186,
259, 260, 261, 262, 263,
264, 271, 272, 284, 285,
288, 290, 291, 295,
307, 321

Literatura: 12, 28, 32,
33, 80, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116,
117, 120, 126, 127, 155,
241, 277, 287, 321

Ludicidade: 9, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 39,
40, 46, 47, 48, 108,
138, 142, 143, 146, 148,
151, 152, 153, 154, 156,
158, 162, 163, 166, 169,

170, 182, 187, 189, 193,
194, 195, 210, 211, 253,
254, 255, 259, 262, 263,
264, 266, 267, 268, 269,
270, 271, 321

M

Matemática: 8, 9, 11,
17, 24, 108, 110, 129,
130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139,
140, 142, 143, 148, 149,
150, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 165,
166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 179, 180, 181,
182, 183, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 194,
195, 196, 197, 200, 201,
202, 203, 205, 210, 213,
214, 229, 253, 259, 260,
261, 262, 263, 266, 271,
273, 277, 278, 285, 288,
289, 290, 291, 292, 293,
294, 295, 296, 297,
307, 322

Medidas: 150, 201, 246,
247, 272, 322

Metodologias ativas: 108, 187,
253, 256, 257, 259, 262,
263, 264, 267, 268, 269,
270, 271, 305, 316, 322,

Multiplicação: 142, 149, 150,
154, 155, 167, 172, 173,
174, 175, 176, 180, 185,
191, 192, 196, 260, 322

Música: 57, 127, 148, 322

O

Oralidade: 14, 17, 18,
20, 24, 33, 35,
36, 37, 64, 65,
66, 71, 72, 73,
74, 78, 80, 81,
119, 123, 124, 126,
189, 322

P

Parlenda: 73, 83, 118,
119, 120, 121, 122, 123,
124, 126, 127, 322

Produção textual: 77, 124,
314, 322

R

RCA: 268

S

Sequência didática: 206, 208,
211, 215, 322

Subtração: 142, 149, 150,
155, 167, 172, 173, 174,
175, 176, 180, 185, 191,
192, 196, 261, 273, 323

T

TEA: 234

Tecnologia: 8, 11, 12,
17, 22, 31, 34, 47,
136, 138, 139, 186, 221,
222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 257, 260,
261, 279, 323

título Saberes e Práticas de docentes em
formação nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental

organizadores Maristela Barbosa Silveira e Silva
Alcides de Castro Amorim Neto
Carlos Renato Rosário de Jesus
Cláudio Barros Vitor
Jeiviane Dos Santos Justiniano
Jorge de Menezes Rodrigues
Kelly Christiane Silva de Souza
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Otávio Rios Portela
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

tipografias Miller Text
Ubuntu

número de páginas 324



para conhecer mais da *editora*UEA e de nossas publicações,
acesse o qr code abaixo



ueaeditora



O volume que agora o leitor tem em mãos constitui um dos mais significativos resultados da parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas-UEA e a Secretaria de Educação e Desporto Escolar - SEDUC, que, por meio do Programa Mestre Qualificado, implementaram o curso de “Especialização em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática”, entre 2022 e 2024, o qual atendeu quase três mil professores(as) da rede pública do Estado. Além da própria formação e aperfeiçoamento em suas práticas docentes e da apreensão de subsídios teóricos que vieram a fundamentar novas abordagens em sala de aula, o curso também fomentou a iniciativa entre os professores(as) cursistas de produzir atividades, projetos, sequências didáticas, dinâmicas e diversas outras propostas metodológicas, as quais, aqui reunidas, consubstanciam a finalidade maior do projeto: garantir que a qualidade da Educação Básica em nossa região se desenvolva e entregue para a sociedade cidadãos capazes de com ela contribuir e a partir dela se transformar. O registro desses trabalhos está aqui sistematizado. Esperamos que possam ser vislumbrados muito mais do que apenas textos acadêmicos, e sim, como a materialidade irrevogável da pesquisa em educação, que resulta amiúde de sua própria valorização e investimento.

Boa leitura!

André Luiz Nunes Zogahib
Arlete Ferreira Mendonça



editora
UEA



MESTRE
QUALI
FICADO



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Secretaria de
Estado de Educação
e Desporto Escolar



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO