

Secretaria de Estado da Educação do Paraná



EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
SABERES E PRÁTICAS

**GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
SABERES E PRÁTICAS**

**Curitiba
2012**

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme
Lei Federal nº. 10.994/04, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Autores: Catarina de Souza Moro; Daniele Marques Vieira;
Isis Moura Tavares; Márcia Amplatz; Marynelma Camargo Garanhani.

Organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral;
Roseli Correia de Barros Casagrande; Viviane Chulek.

Revisão, Editoração e Projeto Gráfico: Tag Comunicação

Dados internacionais de catalogação na publicação

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental : saberes e práticas / autores Catarina de Souza
Moro [et al] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande,
Viviane Chulek. - Curitiba : SEED-PR., 2012.

ISBN 978-85-8015-051-3

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Séries iniciais. I. Amaral, Arleandra Cristina
Talin do, org. II. Casagrande, Roseli Correia de Barros, org. III. Chulek, Viviane, org. IV. Título.

CDD370(816.2)

CDU37.014.22(816.2)

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência de Educação
Departamento de Educação Básica
Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Telefone (0XX)41 3340-1715 Fax (0XX)41 3342-09412
CEP 80240-900 – CURITIBA – PARANÁ – BRASIL

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL

GOVERNO DO PARANÁ

Carlos Alberto Richa

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Flávio Arns

DIRETORIA GERAL

Jorge Wekerlin

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Meroujy Giacomassi Cavet

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Cristina Theobald

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Bernardi Benatto

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Leila Cristina Mattei Cirino

Roseli Correia de Barros Casagrande

ORGANIZADORES

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Roseli Correia de Barros Casagrande

Viviane Chulek

AUTORES

Catarina de Souza Moro

Daniele Marques Vieira

Isis Moura Tavares

Márcia Amplatz

Marynelma Camargo Garanhani



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Apresentação | 7 |
| Introdução | 9 |
| Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental <i>Catarina Moro</i> | 11 |
| Aprendizagem por meio de jogos matemáticos <i>Márcia Beatriz Amplatz</i> | 23 |
| Arte na rua <i>Isis Moura Tavares</i> | 33 |
| Jogos de linguagem – estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento <i>Daniele Marques Vieira</i> | 43 |
| O movimento do corpo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma linguagem da criança <i>Marynelma Camargo Garanhani</i> | 64 |

APRESENTAÇÃO

Professores e Professoras; Gestores Municipais de Educação.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED organizou o documento **“Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas”** que oportuniza reflexões teórico-metodológicas para organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 10 anos. Esse documento foi elaborado por professores de Instituições de Ensino Superior que atuaram como docentes no Seminário Paranaense de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Nessa perspectiva, esta Secretaria prioriza por ações que concretizem o regime de colaboração, entre Estado e Município, ao distribuir este documento a cada professor e professora que atua com crianças de 0 a 10 anos nas escolas públicas paranaenses.

Enquanto órgão do Sistema Estadual de Ensino, a Secretaria de Estado da Educação entende este documento como sendo mais um subsídio teórico para repensar práticas pedagógicas que minimizem as rupturas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, convidamos os gestores, professores, pedagogos, enfim, todos os profissionais de educação, a compartilhar das reflexões teórico-metodológicas com o intuito de fortalecer a Educação Básica paranaense.

Meroujy Giacomassi Cavet
Superintendência da Educação

Flávio Arns
Secretário de Estado da Educação

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental, vem desenvolvendo ações que primam pela articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, buscando a concretização da relação entre a teoria e a prática com crianças de 0 a 10 anos. Dentre essas ações foi elaborado o documento “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas”, concebido como corolário de um ciclo de formação continuada, intitulado II Encontro Pedagógico de Educação Infantil e Anos Iniciais, que envolveu as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná.

O II Encontro Pedagógico de Educação Infantil e Anos Iniciais, realizado no ano de dois mil e nove, como outros organizados por essa Coordenação, constituiu-se em um evento de formação continuada direcionado aos gestores municipais de educação, no intuito de que os conhecimentos adquiridos fossem socializados com os professores (das redes municipais). Vale destacar que a definição do formato do evento, bem como dos conteúdos trabalhados, foram pautados em solicitações realizadas por gestores municipais que participaram de eventos anteriores.

O referido evento ocorreu em quatro polos: Curitiba, Maringá, Londrina e Foz do Iguaçu, organizado com o mesmo formato. Iniciou-se com a palestra “Infância, Ludicidade e Prática Docente”, ministrada pela Prof^a Dr^a Catarina de Souza Moro, e, na sequência, foram realizadas quatro Oficinas simultâneas, todas concebidas a partir de uma estreita relação entre a teoria e a prática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos matemáticos foram trabalhados em oficina de mesmo nome, ministrada pela Prof^a Ms. Márcia Amplatz, que enfatizou o jogo como uma estratégia que proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, fazendo com que o processo de aprendizagem seja significativo para quem ensina e para quem aprende. A oficina “Arte na Infância”, desenvolvida pela Prof^a Ms. Isis Moura Tavares, teve a intenção de proporcionar momentos de reflexão e experimentação nas quatro linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas. Na oficina “Jogos de Linguagem”, a Prof^a Ms. Daniele Marques Vieira apresentou diversos jogos e a mediação pedagógica como uma proposta metodológica que possibilita, ao professor, identificar os conhecimentos reais das crianças e planejar as intervenções. A Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani ministrou a oficina “Infância e Movimento”, na qual destacou a necessidade de uma prática pedagógica que compreenda o movimento como uma linguagem que contribui para a constituição de um sujeito produtor de cultura e é produzido pela cultura em que está inserido.

A programação do evento totalizou 20 horas de trabalho e cada cursista teve a possibilidade de participar da palestra de abertura de duas oficinas, definidas conforme as especifici-

dades dos municípios. Tiveram a oportunidade de confeccionar jogos e vivenciar estratégias metodológicas diferenciadas para o enriquecimento da prática pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No intuito de subsidiar a ampliação das discussões propostas no II Encontro Pedagógico de Educação Infantil e Anos Iniciais, junto aos professores das redes municipais de educação, considerou-se imprescindível registrar as discussões teórico-metodológicas realizadas durante o evento. Nesse sentido, os docentes que ministraram a palestra e as oficinas produziram artigos que foram organizados nesta publicação, a saber: “Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” – Profª Drª Catarina de Souza Moro; “Aprendizagem por meio de Jogos Matemáticos” – Profª Ms. Márcia Amplatz; “Arte na Rua” - Profª Ms. Isis Moura Tavares; “Jogos de Linguagem: estratégias para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento” – Profª Ms. Daniele Marques Vieira; “O movimento do corpo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma linguagem da criança” – Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani.

Espera-se que os referidos artigos contribuam para um (re)pensar da articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como afirma Kramer(2006), “embora a educação infantil e ensino fundamental sejam freqüentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. Assim, o trabalho pedagógico nas etapas e as estratégias de transição poderá favorecer “a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos”(KRAMER, 2011).

Coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE QUE CONSIDERE A LUDICIDADE E AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Catarina Moro¹

*Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...
Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...
Lenine e Dudu Falcão. Paciência.*

Este texto se coloca no conjunto do trabalho de formação proposto pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2009. Durante o referido ano ocorreram quatro momentos de formação com diferentes grupos de gestores municipais nos polos de Curitiba, Maringá, Londrina e Foz do Iguaçu, nos quais oportunizou-se o encontro e o intercâmbio entre os participantes.

Minha contribuição deu-se no início dos encontros por intermédio da proposta de reflexão sobre infância(s), ludicidade e trabalho docente. A intenção, no presente texto, é registrar os aspectos importantes referentes àquela reflexão.

Há algum tempo vimos nos questionando sobre o trabalho educativo proposto e realizado com as crianças nas duas primeiras etapas da Educação Básica, mais especificamente a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temos recentemente nos deparado com mudanças legislativas que implicam em alterações estruturais nestas etapas, e que se articulam às atuais concepções e conhecimentos que vêm sendo publicizados e debatidos sobre a(s) infância(s) e seus modos de apropriação de si e do mundo, assim como dos conhecimentos a ele pertinente.

Tendo essa referência como base, nos interessa indagar se fomos capazes de superar as ideias de que a criança, incluindo as bem pequenas, não detém hipóteses e conhecimentos sobre o que a cerca? Podemos afirmar que, senão todos, a maioria de nós, profissionais da educação, compartilha da representação de criança com base na sua pluralidade e na multiplicidade de competências – cognitivas, afetivas, comunicativas e relacionais?

¹ Doutora em Educação, professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE - e membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB - e do Fórum de Educação Infantil do Paraná - FEIPAR.

O clássico trabalho de Philippe Ariès (1981), intitulado *História Social da Criança e da Família*, indica o surgimento da noção de infância, como período de vida distinto da idade adulta, a partir do século XVII; decorrente das transformações que começaram na transição para a sociedade moderna. Vários outros autores contestam essa ideia e discutem sobre a infância e a existência social da criança, dentro de espaços sociais como a família e a escola, antes mesmo do referido século, seja na Idade Média ou na Grécia Antiga. (KUHLMANN JR., 1998; GÉLIS, 1991; SARAT, 2005; GAGNEBIN, 1997). Ariès (1981), para além de indicar a infância, antes da modernidade, como a idade daquele que não detém a palavra, aquele que não fala, a sugere em contraposição ao adulto como sendo a idade da ausência de razão.

No entanto, ainda nos dias de hoje, distantes tanto da idade moderna como dos períodos anteriores, somos surpreendidos por concepções de infância marcadas pela visão adultocêntrica. Tal visão sustenta a condição de não reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como ser competente para interagir nas distintas culturas humanas das quais fazemos parte. A fim de resgatar o potencial educativo das nossas ações e das instituições nas quais educamos crianças, devemos ter em conta as infâncias nas suas especificidades. E, sempre no plural, para que não tenhamos como referência um único padrão de existência social. Nesse sentido, é importante considerar a instituição - escola e/ou centro de educação infantil - como um lugar para o pleno exercício do potencial simbólico e imaginativo das crianças e jovens e, ainda, considerar as culturas infantis nesses espaços.

Liliana Sulzbach, diretora e roteirista brasileira, produziu um curta-metragem intitulado *A Invenção da Infância* (2000), no qual consegue, de forma esplêndida, mostrar as diversidades e multiplicidades próprias deste momento formativo para todos nós, seres humanos. Por intermédio de depoimentos que ela coleta junto a algumas crianças podemos testemunhar o quanto um mesmo período de desenvolvimento vai sendo marcado por questões próprias, nos assegurando que ao falarmos de infância(s) temos mesmo que fazê-lo no plural. Uma das crianças, trabalhadora e responsável por auxiliar na subsistência da família, ao ser perguntada se acha que ainda é criança, afirma que sim, pois gosta de brincar. Outra criança, com oito anos de idade, estudante, responde a mesma questão se dizendo adulta, pois tem uma agenda cotidiana repleta de atividades e compromissos. A obra de Liliana nos incita a refletir sobre o que podemos fazer e como agir para manter as infâncias no *locus* educativo, não permitindo que sejam roubadas de nossas crianças.

Desse modo, interessa retomar algumas contribuições da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-cultural acerca da discussão que propõem sobre as crianças e as culturas infantis, consideradas como construções sociais. Essas perspectivas têm em comum uma visão historicizadora e cultural do ser humano, indicando que a passagem da pequena infância para a infância se deve a dispositivos institucionais e, portanto, culturais, e que, justamente por isso, condicionam expectativas para uma e outra fase e implicam em modos de atendimento educacional específicos. (SARMENTO, 2005, 2007; CORSARO, 2005; PLAISANCE, 2004; MUKHI-

NA, 1996; LIUBLINSKAIA, 1979; BODROVA, 2008; FACCI, 2004; BISSOLI, 2005; LIMA, 2005).

Enquanto Vigotski (1996) adota o conceito de “situação social de desenvolvimento”, para referir-se à relação estabelecida entre a criança e a cultura que a rodeia, que é peculiar, única e irrepetível em qualquer momento do seu desenvolvimento; as discussões da Sociologia também se mostram contrárias à naturalização e universalização da infância. Mollo-Bouvier (2005, p. 393) expressa esse pensamento, por meio de algumas perguntas: “Pode-se delimitar a infância? [...] Com que idade se passa da pequena infância à infância?”. E, em seguida, nos alerta para o fato de que são exatamente as respostas a essas perguntas que irão objetivar as condições concretas para a “vivência de infância” que cada sociedade oferece às crianças.

Sarmiento (2007) nos fala de invisibilidades às quais o grupo geracional infantil foi e continua sendo submetido, quais sejam a: histórica, política e científica. Tais invisibilidades sustentam os discursos e as ações dos adultos quando desconsideram as múltiplas linguagens que as crianças expressam desde bebês; as diferentes racionalidades construídas nas interações das crianças entre si e com os adultos, que envolvem emoção e imaginação; o trabalho cotidiano que realizam; e a vivência da infância independente do modo como ela se dê.

É muito provável que tais invisibilidades estejam na base para o estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos a partir da inserção das crianças de menos idade, que antes faziam parte da etapa anterior, a Educação Infantil, configurando-se em um ponto de tensão relativo às preocupações com o risco de que essas crianças mais novas sejam tratadas do modo tradicional, como o Ensino Fundamental vem tratando as crianças com mais idade.

Por meio do engodo em se acelerar os processos educativos em função da demanda das novas gerações, corremos o risco de que as crianças continuem não sendo ouvidas e sequer sejam vistas em suas peculiaridades, sem que haja a preocupação de que elas possam reclamar ou se queixar disso. Entende-se que a condição atual da transformação de uma idade da Educação Infantil em idade do Ensino Fundamental deriva de uma acumulação histórica, afetada diretamente pelas invisibilidades que a(s) infância(s) vêm sofrendo.

Anteriormente, Sarmiento (2004) já havia discutido e nos indicado o que chamou de traços próprios das “culturas da infância”, destacando quatro eixos estruturantes: “interatividade”, conciliar e/ou estremar a “fantasia do real”, “reiteração” e “ludicidade”².

Considerando a “ludicidade” de modo ampliado, a partir de Sarmiento (2007) e também com base na Teoria Histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Elkonin, Liublinskaia, Mukhina, Bo-

² Interessa-nos discutir a “ludicidade” de modo mais aprofundado, o que será feito a seguir no texto. Assim, as considerações sobre os três outros eixos das culturas infantis são apresentados sumariamente nesta nota. A “interatividade” é compreendida a partir da heterogeneidade das realidades das quais as crianças participam, a família, a escola, a comunidade, destacando-se as relações entre pares e, nesses contextos, a partilha de conhecimentos, os jogos. A fusão/separação da “fantasia do real”, relaciona-se à transposição imaginária durante o faz de conta. Nele, a realidade concreta e imediata é reconstruída pelas crianças, permitindo a elas criar suas próprias interpretações das situações que vivenciam, ora conciliando realidade e fantasia, ora distinguindo-as. “Reiteração” diz respeito a como as crianças lidam com o tempo no cotidiano. Não há linearidade nessa apropriação, mas recursividade, repetição e recriação.

drova, Facci, entre outros), vemos que a mesma não é exclusiva das crianças, no entanto, constitui-se em elemento essencial das culturas infantis, pois se articula às aprendizagens, à sociabilidade e à produção imaginativa³.

Valorizar a infância no desenvolvimento humano requer estar atento ao detalhamento acerca de cada uma das culturas das crianças. É importante lembrarmos que tais condições estruturantes das culturas infantis não são estáveis ou estáticas, estando sujeitas a transformações decorrentes de inúmeras outras mudanças sociais. Por isso, o próprio Sarmiento (2004) realça a “institucionalização educativa da infância”, referindo que cada vez um número maior de crianças passa boa parte do seu tempo diário em instituições educativas, mesmo antes da idade obrigatória, apesar da fragilização da escola, dos problemas de qualidade e dos indicadores de ineficiência ou insucesso escolar. Do mesmo modo, Mollo-Bouvier (2005) e Plaisance (2004) destacam que as crianças se veem envolvidas cada vez mais precocemente no processo de escolarização, adentrando mais cedo na “*grande escola*”.

Como o mais comum acerca da divisão estrutural de séries ou turmas, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, se dá pela organização horizontal de idade, a socialização assegurada às crianças é quase que exclusivamente com coetâneos. É raro que essa estruturação seja questionada entre nós, sendo reificada como natural e mais adequada à sabida e comum necessidade de homogeneização, própria da cultura escolar.

Considerando que as crianças estão chegando com menos idade ao Ensino Fundamental, no qual as exigências são maiores, é necessário analisar com atenção as especificidades das infâncias, antes de simplesmente conformar as crianças à cultura escolar. Para Mollo-Bouvier (2005) o ingresso de crianças mais novas na escola obrigatória insere-se num movimento mundial de aceleração da infância. E nós, o que estamos oferecendo e esperando das nossas crianças? Como temos oportunizado a ludicidade na instituição educativa?

Para refletirmos a esse respeito recorro a alguns relatos e considerações de professores ao se referirem a como as brincadeiras vêm sendo incorporadas ao cotidiano educativo no Ensino Fundamental. Para alguns a brincadeira quase sempre é dirigida ou sugerida para resolver questões centradas nas dificuldades dos alunos; enquanto para outros estas, muitas vezes, acontecem no fim da aula, com o propósito de ocupar um tempo livre, no qual não se pode fazer nada mais sério. A brincadeira, outras vezes, significa uma trégua no trabalho intelectual, podendo ser sugerida pelas crianças e entendida pelo professor como uma oportunidade para descontração. Com frequência, são concebidas e utilizadas como recompensa a ser usufruída pelo aluno, após o trabalho bem feito.

Em relação às crianças, ao contrário, alguns pesquisadores têm percebido que elas brincam, mas escondido, longe dos olhos da professora, que não sabe ou finge não saber dessas

³ Merece atenção, em relação a esse eixo, a presença cada vez maior de brinquedos industrializados, propiciando o deslocamento da ênfase em brincar entre pares para brincar com objetos.

peripécias clandestinas, em diferentes espaços da escola, na sala, no pátio ou na quadra. (LARA, 2003; ALMEIDA e TEIXEIRA, 2007; TEIXEIRA, 2008; AMARAL, 2008).

Leontiev (1988), Mukhina (1996) e Bodrova (2008) realçam a importância do jogo, da ludicidade, da brincadeira nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis. A atividade do jogo tem em si um caráter simbólico, semiótico, no qual uma ação subentende outra, um objeto subentende outro; tanto para que tenham um sentido no jogo, como para que o jogo em si tenha sentido.

A dinâmica do jogo, da brincadeira de faz de conta (modalidade importante a ser considerada no cotidiano educativo) vai se alterando com a experiência das crianças. Assim, é comum que o tempo de duração dos jogos das crianças mais velhas seja maior, pois implica em mais planejamento, bem como uma quantidade maior de argumentos⁴, decorrentes da realidade mais ampla que essas crianças conhecem. Entre crianças mais velhas, o jogo pode durar dias, sendo interrompido e recomeçado. Com as crianças mais novas, não só o tempo de duração diminui como também o número e o tipo de argumentos e de temas.

Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações. (MUKHINA, 1996, p. 160). Nesse sentido, as crianças pautam seus comportamentos e ações no jogo em função das regras que conhecem, para agirem do mesmo modo como se age nas situações reais. Muitas vezes, esse aspecto é motivo de discussão entre os brincantes. Esse “desejo de reproduzir no jogo as relações entre os adultos faz a criança começar a necessitar de companheiros. Para isso, precisa chegar a acordos com os outros e organizar com eles uma brincadeira que envolva vários papéis”. Decorrente disso, as crianças “aprendem a coordenar suas ações com os demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1996, p. 163).

Mukhina (1996) e Liublinskaia (1979) são unânimes em citar, entre aspectos importantes da brincadeira de faz de conta para as crianças, o desenvolvimento:

- da atenção e da memória ativas, por meio da concentração em detalhes do jogo e lembrança das suas regras, ainda que implícitas;
- da linguagem comunicativa, coerente, permitindo a compreensão das trocas verbais;
- da previsão e do planejamento, antecipando o que deve fazer ou agindo em consequência da ação do seu interlocutor;
- da imaginação, da representação simbólica, atribuída e apreendida dos objetos utilizados.

Liublinskaia (1979) estende a relevância do jogo de simulação na vida infantil, considerando que por meio dele a criança:

⁴ Subentendem-se aqui temas, assuntos que permitem às crianças a efetivação de um enredo enriquecido nas brincadeiras.

- reflete sobre a realidade circundante que ela conhece;
- adquire e refina seus conhecimentos;
- raciocina acerca da solução de determinados problemas, que pode ser o próprio tema da brincadeira;
- reflete analiticamente sobre os conteúdos e/ou temas da brincadeira, estabelece relações e cria novas combinações;
- transforma ativamente a realidade;
- combina realidade e fantasia, mostrando o que ela quer, ainda que seja apenas um desejo, distante de ser factível;
- lida com contradições internas, tanto em função do papel desempenhado em que há possibilidades e limites, quanto em função da fidedignidade ou não à representação da realidade, ou ainda pela liberdade ou não na escolha do tema da brincadeira, entre outras contradições inerentes à ação de brincar.

Para Lara (2003), na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, profissionais e instituições devem buscar adequação e coerência em relação às especificidades das crianças, incluindo todas as vivências entendidas como essenciais para a construção do conhecimento. E o jogo de faz de conta merece amplo destaque nas discussões e nas práticas pedagógicas que envolvam a criança em idade pré-escolar e escolar⁵.

Assim, com base na Teoria Histórico-cultural, os professores devem efetivar uma prática docente,

[...] que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas. (SOUZA, 2007, p. 125).

Tais expectativas se somam às ambiguidades inerentes ao papel do professor na atualidade. Credita-se a ele a maior parte “da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais”, com exigências cada vez maiores acerca de suas competências profissionais; ao mesmo tempo em que a “ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual, à maioria de seus alunos,

5 Para isso, temos nos dias de hoje uma listagem nacional rica e extensa de estudos, pesquisas e livros acerca das temáticas que envolvem o brincar. Entre os muitos trabalhos destacam-se os de: Paula (2007), Martins (2002), Rocha (2000), Fantin (2000), Góes (2000), Kishimoto (1998, 1992), Mello e col. (1997), Oliveira (1994), Almeida (1995), Moraes e Carvalho (1994), Dias (1992), Bomtempo (1984), entre outros.

condição de excluído”. (NÓVOA, 1999, apud UNESCO, 2004, p. 17).

Gimeno-Sacristán (1995) configurou esse quadro como uma hiper-responsabilização do papel do professor, em que este é considerado exclusivamente em esfera individual e propícia ao isolamento. Sem dúvida nenhuma, a figura do professor é central no debate educacional, nem sempre do modo como, sobretudo, os programas oficiais e as políticas públicas a colocam. Pois, precisamos considerar que o professor, ao mesmo tempo em que produz uma educação no “chão” da escola, vai tendo sua história, seu papel e sua função marcados pelas condições daquele contexto social, político e profissional do qual faz parte.

As concepções e saberes profissionais do professor informam sua ação de ensinar e são nessa ação questionados e/ou recriados, para se ajustarem a cada situação educativa, implicando em um domínio profissional que vai além do domínio específico dos conteúdos ou das habilidades nas relações interpessoais.

Caldas (2007) ressalta a relação contraditória que permeia o trabalho docente, reconhecidamente precarizado. A autora discute acerca do protagonismo do professor em nível de discurso, propalado pelos órgãos oficiais, pelas políticas de formação inicial ou em serviço, pelas escolas e pelos próprios professores; contra o seu sofrimento, por vezes ou sempre negado, invisível, subsumido no cotidiano escolar. Isso mostra a contradição para os professores entre onipotência e impossibilidade perante o ensino.

Assim, entre alguns paradoxos que abrangem o ser professor na atualidade, vê-se que o protagonismo propalado sobre o papel do professor parece circunscrito à sua hiper-responsabilização, no que tange às dificuldades que seus alunos venham a demonstrar acerca dos conteúdos a serem aprendidos. No mais, em questões que envolvam reorganização curricular, seja da sua própria formação ou da formação de seus alunos; mudanças na organização da escola, da forma de gestão da instituição, participação da comunidade de pais, entre outras, é recorrente que o professor as assista de fora.

Para Freitas (2003) é necessário formar professores/educadores afinados com uma nova concepção de trabalho educativo, que tenham:

a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais –, que possibilitem sua formação integral, multilateral. (FREITAS, 2003, p. 1117).

Contudo, cabe o questionamento sobre como poderemos, mediante as complexidades do contexto escolar e da atividade docente em si, assegurar esses espaços na diversidade

de instituições educacionais que fazem parte das redes de ensino públicas? Quem assumiria essa responsabilidade?

Ao persistir a inexistência de um trabalho coletivo nas instituições educativas, mantém-se a responsabilidade na esfera individual. O professor fica sendo o responsável pela sua própria formação, por buscá-la e assim assumir a competitividade que acaba se colocando como inerente aos parâmetros contemporâneos. Ao invés da cooperação e solidariedade sonhadas, do “caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude” (FREITAS, 2003, p. 1-111), permanece a ação individualizada e solitária de alguns.

O que percebemos é que ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de tornar a escola, o centro de educação infantil, além de *locus* para o exercício profissional, um *locus* educativo, formativo, não apenas para os estudantes, mas também para o professor.

Miguel Arroyo (2003) nos faz uma provocação a partir do título do seu artigo “Quem de-forma o profissional do ensino?”. Nele é discutida a relação entre o fracasso escolar e a falta de preparo do professor, entendendo-a como uma simplificação perigosa. Faz um resgate sobre o papel da instituição educacional nessa (de)formação, afirmando a existência de problemas que se originam na organização do trabalho escolar e de condições de trabalho muitas vezes desmotivadoras - burocracia, relações hierárquicas, salários baixos, infraestrutura precária, falta de autonomia, relações de trabalho desqualificadoras, entre outras.

Como já fora assinalado anteriormente, a partir das diferentes fontes consultadas, o contexto institucional, com suas condições concretas, com suas demandas e devido às atribuições impostas ao professor, irá influenciar toda a sua trajetória profissional. São, principalmente, as condições cotidianas de trabalho que interferirão nas identidades singulares, nos modos de apropriação e construção de conhecimentos dos professores. Devemos considerar que a melhoria da infraestrutura das instituições, bem como das condições de trabalho devem acompanhar a melhora na formação e habilitação desses profissionais, um aspecto depende do outro e estão implicados entre si.

Caldas (2007, p. 57), tendo estudado o que chamou de desistência e resistência no trabalho docente, reitera que perante condições e processos adversos no trabalho “acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão”.

Sobre o interesse em permanecer sendo professor, alguns estudos revelam que o envolvimento e o engajamento com o trabalho existem para a maioria e podem dever-se: às relações que os professores estabelecem com seus alunos, o que de alguma forma lhes dá ou algum prestígio e satisfação ou a possibilidade de exercício de poder em relação aos alu-

nos; à associação entre docência e o exercício da cidadania, no sentido de possibilitar aos alunos das classes pobres, por intermédio de sua ação, a igualdade de acesso aos direitos sociais; ao trato com o conhecimento; ao desempenho de uma postura ética. Esses aspectos desvelam a percepção de um alto valor simbólico associado à função que exercem, por parte desses profissionais, distinguindo-os socialmente, mesmo em face à atual desvalorização da docência. (GATTI, 2000; PENNA, 2007; CODO, 1999).

Ensinar é algo que nasce de um compromisso de vida, que em algum momento quem é professor hoje assume para consigo. E a partir dessa decisão e da decisão de manter esse compromisso, o professor também deve assumir-se em constante aprendizado, no qual o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar; em que fica realçado o inacabamento do processo: o aprendizado é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando assim ser sempre reativado. Por isso, e para isso estamos nesse processo de formação, de leitura, de estudo, de problematização e de reflexão constantes em meio à invenção de novas subjetividades e de novos mundos

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. J. **O jogo de papéis: um estudo sobre o jogo de faz de conta na criança portadora de necessidades especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1995.

ALMEIDA, A. J. F. de; TEIXEIRA, T. C. F. **A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las; 16., 2007, São Paulo. Anais. Campinas: Unicamp, 2007.

AMARAL, A. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. In: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação.** Chapecó, SC: Argos, 2003.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

BODROVA, E. Make-believe Play versus Academic Skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, V. 16, n. 3, p.357-369, Sept. 2008.

BOMTEMPO, E. **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: USP, 1984.

CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes; CNTE, 1999.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DIAS, M. G. A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 363 – 371, 1992.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2007.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2000.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.095 -1.124, dez. 2003.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas de movimento e renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIMENO-SACRISTÀN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores(as). In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **Infância, escola e maternidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada**: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

GÓES, M. C. R. **O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO, 23; 2000; São Paulo. Anais: ANPED, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo: USP, 1992. Tese (Livre-docência).

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARA, S. M. S. R. de. **Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens.** São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e prática.** Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento psíquico da criança.** Lisboa: Estampa, 1979.

MARTINS, J. A. O. J. **O jogo protagonizado: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

MELLO, C. e col. A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 119-130, jan/abr. 1997.

MOLLO-BOUVIER, S. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. **Boletim de Psicologia**, XLIV (110/101), p. 21-30, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
PACIÊNCIA. **Acústico MTV**. Lenine e Dudu Falcão. Sony BMG, 2006.

PAULA, E. de. **Deu, já brincamos demais!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

PENNA, M. G. de **O. Professor de Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais de São Paulo**: Posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

SARAT, M. O surgimento do conceito de infância: do renascimento à modernidade. In: SARAT, M. (Org.). **Fundamentos filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra, a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação de Mestrado-USP. São Paulo: 2008.165 p.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS

Márcia Beatriz Amplatz⁶

O conhecimento matemático que a criança constrói faz parte de um processo contínuo, na busca de significados, relações, observações e, por meio da exploração de jogos, ela é capaz de descobrir e perceber o espaço, o tempo, as medidas, as formas, etc.

Os jogos apresentados durante o processo de aprendizagem da Matemática possuem uma forma mais motivadora na construção do pensamento da criança. Entre folhas de atividades ou jogos certamente as crianças preferem os jogos, pois a possibilidade de aprender e observar o que seu colega está elaborando, faz com que seja mais crítica na criação de estratégias, tornando o que aprende mais estimulante do que reproduzir somente exercícios.

Vários pesquisadores têm desenvolvido seus estudos sobre a importância dos jogos como uma estratégia metodológica a ser usada no dia a dia em sala de aula.

Segundo Kamii e Joseph (1992), os jogos podem ser usados para desenvolver a habilidade da criança ao pensar de forma independente, contribuindo para o processo de construção do conhecimento lógico-matemático.

Borin (2002) ressalta que o jogo tem um papel muito importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, aspectos esses necessários para a aprendizagem Matemática.

Kamii e Devries (2009) sugerem uma Matemática em que a criança descreva suas ações, discuta opiniões, levante hipóteses e consiga encontrar uma solução. Para a construção dessas ideias matemáticas o professor deve deixar que a criança explore, manipule e experimente diferentes materiais e estabeleça suas relações por meio do diálogo.

Então, podemos dizer que no trabalho com a Matemática o jogo é uma estratégia que proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, fazendo com que o processo de aprendizagem seja significativo para quem ensina e aprende.

Para Kishimoto (2003), o jogo tem a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir seus objetivos, executar suas jogadas e avaliar sua eficácia nos resultados.

Existem vários jogos que possibilitam ao aluno desenvolver seu plano de ação. No jogo “Quadrado do 15” a criança deve atingir um objetivo – encontrar os números que somados formam quinze nas laterais, horizontais e diagonais. Assim, o jogo torna-se um estímulo à capacidade lógica e ao raciocínio.

⁶ Possui graduação em pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, atuando principalmente no tema educação matemática.

QUADRADO DO 15

Participantes – Duas crianças.

Indicado para anos iniciais – 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

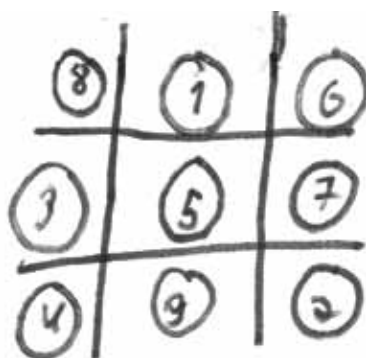
Material – Papel-cartão/cartolina/sulfite 15 cm X 15 cm, tampinhas numeradas de 1 a 9. Pedir que as crianças dividam a folha como se fossem jogar o “Jogo da Velha”, formando o tabuleiro.

Tópicos de aprendizado – Formas geométricas planas; adição.

Desenvolvimento – As crianças devem colocar as tampinhas sobre o tabuleiro de forma que a soma das três tampinhas em cada coluna, e também em cada linha, tenha como resultado o número quinze. A dupla deve explorar todas as combinações possíveis. É pertinente que as crianças realizem o registro de suas hipóteses.

Cabe destacar que, talvez, na primeira jogada, a criança não consiga preencher todas as combinações. O jogo deve ser feito em vários momentos. Podemos jogar por níveis, como, por exemplo: nível 1 - somente as combinações na horizontal; nível 2 - somente nas verticais; nível 3 - as combinações na horizontal e vertical; nível 4 - as combinações na diagonal, e assim sucessivamente.

Para a criança estar familiarizada com o trabalho de linhas e colunas nas turmas de Educação Infantil e na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, podemos trabalhar com o Jogo da Velha em diferentes versões.



Desenho: Thiago T. A. I.

O JOGO COMO FUNÇÃO SOCIAL

Segundo Piaget (1971), a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais. Brincando e jogando, ela aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca. Jogar contribui para a formação intelectual da criança, para a construção do pensamento formal capaz de manipular o raciocínio.

A criança, ao jogar, está construindo representações de si mesma, do outro e do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que comportamentos e hábitos são revelados. Por meio do jogo matemático há necessidade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar.

Essas situações fazem com que as crianças percebam que são integrantes de um grupo onde cada um dos membros deve ser respeitado e ouvido e que todos devem cumprir as regras estabelecidas. O jogo de regras é importante para o desenvolvimento da autonomia moral.

Para Piaget (1977, p. 21), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Assim, a criança constrói as relações de parceria, de respeito, além da crítica frente aos demais jogadores.

Percebemos na citação de Piaget que, além da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, o jogo possibilita as relações sociais nas quais cada integrante do grupo precisa cooperar e assumir suas responsabilidades com o sucesso ou o insucesso do que foi previamente combinado. A relação com o outro permite que haja um avanço maior na organização do pensamento do que se cada criança estivesse jogando sozinha.

Portanto, desde a Educação Infantil, o professor deve ter a preocupação com o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças. O respeito às ideias de todos os componentes do grupo, a valorização e discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos, é muito importante desde o início da construção do pensamento matemático.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

Os jogos foram classificados por Piaget em três grandes categorias:

Jogos de exercício

A atividade lúdica surge através da manipulação dos objetos e pelo movimento que se constitui em repetições, tais como: agarrar algum objeto e levá-lo à boca, sacudir objetos, emitir sons, engatinhar, etc.

A criança, muitas vezes, brinca sozinha com jogos de encaixes, montar torres, etc, sem a utilização da noção de regras.

Jogos simbólicos

Quanto mais a criança trabalha com jogos simbólicos e materiais concretos em mãos, mais terá capacidade de assimilação. Utilizando a fantasia representa, faz invenções, tornando-se produtora de linguagens e criadora de convenções próprias.

Jogos de regras

Estes jogos desenvolvem-se na infância e durante toda a vida da pessoa. Este período se caracteriza por jogos mais complexos e pelas regras estabelecidas pelo grupo. Tem um caráter competitivo, traduzido por um desafio. A interação social é muito importante neste momento da construção do pensamento.

A estratégia do trabalho em grupo na realização dos jogos propicia a troca de informações, criando o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e o respeito à maneira de pensar dos colegas.

Segundo Franco (1996), o jogo de regras compõe os campos afetivo, social e cognitivo. No campo afetivo, a criança aprende a lidar com os ciúmes, a inveja e a frustração; no campo social aprende a conviver com os outros, a cooperar, a ser solidário, a pensar e agir juntamente com seus colegas; no campo cognitivo há necessidade constante de pensar, construir estratégias, errar e acertar.

Para o desenvolvimento dos campos citados por Franco é de suma importância que as regras do jogo sejam elaboradas pela turma. Numa produção de texto coletiva, as crianças decidem como será o jogo e o professor faz o registro no quadro ou em folha para fixar na sala ou no ambiente em que acontecerá o jogo.

DOMINÓ GIGANTE

NÓS CONVERSAMOS SOBRE COMO JOGAR O DOMINÓ GIGANTE E DESCOBRIMOS COM NOSSA TURMA ALGUMAS REGRAS:

- CADA CRIANÇA FICARÁ COM DUAS PEÇAS.
- O JOGO COMEÇA COM QUEM TEM O CARRETÃO.
- O CARRETÃO É A PEÇA QUE TEM A MAIOR QUANTIDADE, UM EXEMPLO É O SEIS COM SEIS. DEPOIS QUE A CRIANÇA QUE TEM O SEIS COM SEIS COLOCAR A PEÇA NO CHÃO O COLEGA QUE ESTÁ DO LADO DIREITO CONTINUA.
- SE O COLEGA NÃO TIVER A PEÇA PASSA A VEZ.
- TEMOS QUE CUIDAR PARA NÃO PASSAR NA FRENTE DO COLEGA QUANDO TEMOS A PEÇA.
- TEMOS QUE CUIDAR AO COLOCAR A PEÇA NO CHÃO PARA NÃO DESMANCHAR A TRILHA DO DOMINÓ. VAMOS ANDANDO E NÃO CORRENDO. ESTE JOGO NÃO TEM VENCEDOR, QUEM VENCE É A TURMA QUANDO FECHA O DOMINÓ (AMPLATZ, 2006).⁷

No jogo “Dominó Gigante” o objetivo é fazer com que a criança compare quantidades.

⁷ Jogo produzido em sala de aula por turma do 2º ano.

DOMINÓ GIGANTE

Participantes – A turma ou pequenos grupos.

Indicado para Educação Infantil e 1º ano.

Material – Papel-cartão/cartolina/sulfite 16 cm X 32 cm, dividida em duas partes. Uma para colagem de “bolinhas” e a outra para colagem de rótulos/figuras ou símbolos numéricos. O dominó é composto por 28 peças, podendo o professor dobrar a quantidade de peças conforme a quantidade de alunos.

Tópicos de aprendizado – Formas geométricas planas; números de 1 a 6; noções de proximidade: perto/longe, dentro/fora.

Desenvolvimento – Professor e alunos formam um círculo. Cada criança estará com uma ou duas peças (a critério do professor). Depois de determinadas regras, começa o jogo com o jogador que tem o carretão. Este coloca a peça no centro da roda. Assim, sucessivamente, cada criança que tiver a peça que coincida com um dos extremos do dominó que está no chão, coloca a sua peça. Se na sua vez de jogar a criança não tiver a peça para colocar no centro, passa a vez. Nesse jogo não há um vencedor, podemos listar quem colocou a peça por primeiro, segundo,.... mas, no final, é a turma quem ganha se todos colocarem as suas peças.

Registro - No jogo do Dominó Gigante, a geometria se faz presente nas noções de espaço, direção e sentido, discriminação visual, memória visual. A produção do registro, em forma de desenho, revela as percepções geométricas que a criança desenvolveu durante o jogo.



Desenho: Thiago T. A. I.

PLANEJANDO COM OS JOGOS MATEMÁTICOS

Sabemos que os jogos são educativos e requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos. Por isso, devemos ocupar um horário dentro de nosso planejamento, de modo a explorar todo o potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir.

Bem-planejados, os jogos são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento. As autoras Smole, Diniz e Cândido (2007) orientam o professor na apresentação do jogo ao grupo.

1. Apresentação do jogo aos alunos - Nesse momento, o professor deve despertar o interesse da turma no jogo, a necessidade de aprender, a vontade de jogar e o desafio

para a superação de algum obstáculo. Os conceitos a serem trabalhados devem ser entendidos pelos alunos, pois estes darão base para a construção de novos conceitos.

2. Organização da classe para jogar - Depois da apresentação do jogo, a escolha do grupo pode ser livre ou conforme critérios apresentados pelo professor e/ou alunos. Podemos organizar os grupos de modo que os alunos com mais facilidade fiquem com os que precisam avançar mais; ou formar grupos com semelhante compreensão do jogo para que o professor possa intervir no grupo dos jogadores que precisam mais de sua atenção, sem direcionar o raciocínio do aluno, incentivando-o a buscar soluções.
3. O tempo de jogar – A organização deve ser feita pelo professor considerando o tempo de aprendizagem e do tempo de aula. O tempo de aprender exige que haja repetições, reflexões, discussões sobre as estratégias de cada criança ou de cada grupo e depois o registro. Quanto ao tempo de aula, o professor deve pensar na sua realidade e decidir com os alunos o tempo que vai utilizar para o jogo.

O JOGO MATEMÁTICO E O PAPEL DO PROFESSOR

Quando o professor apresenta um jogo matemático à sua turma, cabe orientar e estimular a aprendizagem, criando primeiramente um ambiente socializador com seus alunos, explorando as experiências vivenciadas para mostrar que a Matemática é utilizada para facilitar o cotidiano.

O professor desempenha o papel de mediador promovendo o debate sobre os resultados e reformulando as soluções mais adequadas. Assim, ao optar pelos jogos em sala de aula o professor deve ter a consciência de selecionar os conteúdos a serem trabalhados e classificá-los se for para fixação ou construção de novos conceitos.

Para que o trabalho em grupo seja enriquecedor para a aprendizagem, as crianças precisam conversar, elaborar suas hipóteses e até “torcer” enquanto jogam. Borin (2002) diz que quando usamos jogo em sala de aula, a conversa ou o barulho para alguns é inevitável, pois as crianças estão discutindo para chegarem a resultados.

No jogo das “Tampinhas” elas precisam contar e, para muitas crianças, isso acontece oralmente. Contam as suas tampinhas e as dos colegas para durante o jogo observarem quem tem mais e quem tem menos.

JOGO DAS TAMPINHAS

Participantes – Três a quatro crianças.

Indicado para Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

Material – Prato de papelão e/ou isopor, tampinhas, dados.

Tópicos de aprendizado - Noções de sequência, cor, classificação, ideia aditiva e subtrativa.

Desenvolvimento – Coloca-se uma determinada quantidade de tampinhas numa bandeja no centro da mesa. Em grupos, as crianças jogam o dado (uma de cada vez) e pegam a quantidade de tampinhas que marcou o dado, independente da cor. Ganha a criança que tiver mais tampinhas em seu pratinho. Depois do jogo, solicitar que elas criem sequências e registrem em forma de desenho.



Desenho: Thiago T. A. I.

Problematização - O professor problematiza com os alunos: Sem contar, quem tem mais tampinhas em seu grupo? Quem tem menos? Quem será que tem mais tampinhas azuis? E as vermelhas? Paulo tem cinco tampinhas azuis e Ana tem três, quem tem mais? Quantas tampinhas Paulo tem a mais? Vamos contar juntos?

Varição – Para trabalhar a ideia subtrativa, o professor coloca vinte tampinhas num prato para cada grupo. Cada criança joga o dado e retira do prato as tampinhas de acordo com a quantidade indicada nos dados.

Existem muitas variações para esse jogo. A partir do 2º ano podemos pontuar as tampinhas conforme sua cor. A azul vale um ponto, a vermelha vale dois pontos e a branca, três pontos. Depois do jogo, a criança conta quantos pontos conseguiu no total. Para o 3º ano até o 5º ano, cada cor de tampinha pode representar as ordens do sistema de numeração decimal. Para essas crianças outra sugestão é que joguem os dois dados e multipliquem o resultado.

O trabalho com jogos matemáticos em sala de aula faz com que o professor consiga observar mais a aprendizagem matemática, percebendo:

- as dificuldades reais dos alunos;
- se o conteúdo matemático trabalhado foi assimilado;
- se o aluno elabora perguntas e tira conclusões durante a jogada.

Alguns critérios foram elaborados por Krulik e Rudnik (apud BORIN, 2002), para a promoção do aprendizado da Matemática com a utilização dos jogos; sobre os quais concluímos que:

1. o jogo é uma atividade que as crianças realizam juntas, e prioritariamente deve ser para dois ou mais jogadores;
2. o jogo deve ter as regras preestabelecidas pelo grupo e não podem ser modificadas no decorrer de uma rodada;
3. o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores;
4. o jogo deve permitir que cada jogador utilize suas estratégias. A sorte deve ter um papel secundário ou nada interferir.

Através do jogo Salute (KAMII, 1986) trabalhamos o conteúdo de multiplicação, favorecendo a concentração e o cálculo mental que são facilmente memorizados pela criança através da compreensão do processo multiplicativo.

SALUTE

Participantes – Três alunos.

Indicado para anos iniciais – 3º ano do Ensino Fundamental.

Material – Fichas ou cartas confeccionadas pelas crianças ou pelo professor, numeradas de 1 a 5 (ou de 1 a 9, conforme multiplicação a ser trabalhada).

Tópicos de aprendizado – Multiplicação.

Desenvolvimento - As cartas são distribuídas igualmente para dois dos três jogadores, que devem sentar-se frente a frente, com seus montes de cartas virados para baixo. Ao mesmo tempo, os dois retiram a carta de cima de seus montes e gritam Salute, segurando-as perto de seus rostos, de maneira que possam ver somente a carta de seu adversário. O terceiro jogador anuncia o produto das duas cartas, e entre os dois jogadores aquele que primeiro descobrir o valor de sua carta leva o par para si. Ganha aquele que conseguir o maior número de cartas.

Por exemplo: O jogador A mostra o 5 para o jogador B que mostra o 4. O terceiro jogador anuncia 20. Então o jogador A, observando a carta do seu colega, deve calcular mentalmente e anunciar que a sua ficha é de número 5.

Variação - Este jogo pode ser indicado para o 2º ano do Ensino Fundamental utilizando a adição ou subtração das fichas.



Desenho: Thiago T. A. I.

A participação das crianças em diferentes tipos de jogos matemáticos contrapõe a ideia de que para se aprender Matemática é necessário um ambiente que predomine a rigidez e o silêncio.

Para não deixar o trabalho da Matemática mecanizado e repetitivo devemos buscar alternativas por meio do jogo, tornando o aprendizado mais significativo, no qual a criança participe raciocinando e compreendendo o que está sendo elaborado.

Por meio do jogo, a criança se desenvolve de uma maneira integral, pois se sente estimulada na construção dos conceitos, buscando, junto com seus colegas, soluções para um determinado problema apresentado pelo professor e/ou colegas de sala.

Por esse motivo, essa ferramenta deve ser utilizada periodicamente, pois oferece situações de aprendizagem significativa, possibilitando a apropriação dos conteúdos de uma forma mais descontraída.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME/USP, 2002.

FRANCO, A. **Matemática**: o pensar e o jogo nas relações numéricas. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papyrus, 1986.

KAMII, C.; JOSEPH, L. **Aritmética**: novas perspectivas implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papyrus, 1992.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**. Implicações da teoria de Piaget. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M. I.; CANDIDO, P. **Cadernos do mathema jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARTE NA RUA

Isis Moura Tavares⁸

A oficina Arte na Rua foi desenvolvida com professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a intenção de proporcionar momentos de reflexão e experimentação artística. As oficinas mesclaram, de forma equilibrada, discussões teóricas e leituras sobre concepção, metodologia, conteúdos e avaliação em arte e atividades práticas relacionadas, obviamente, aos assuntos discutidos teoricamente. A intenção do trabalho foi desenvolver propostas que unissem as quatro linguagens artísticas: **dança, música, teatro e artes visuais**, mostrando a possibilidade de se trabalhar de forma transdisciplinar dentro da própria área de Arte, estabelecendo relações entre as linguagens e a concepção proposta. A ideia central desse texto é esclarecer algumas questões básicas sobre a concepção de ensino de Arte trabalhada durante os encontros e exemplificar como essa proposta pode ser aplicada nas instituições educativas, levando em consideração a realidade de cada espaço institucional.

OBJETIVOS DO ENSINO DA ARTE

O ser humano precisa da arte e a escola não pode deixar de suprir essa necessidade. Arte como expressão, como conhecimento, como forma de ver e expressar-se no mundo. A arte está presente no nosso cotidiano, nas músicas que ouvimos ou cantamos, nas imagens que vemos para ir trabalhar, nos momentos em que mudamos nossa voz para brincar com nossos filhos, nos bailes de formatura... Teatro, música, dança e artes visuais fazem parte da nossa vida e são importantes instrumentos de compreensão da realidade, conquista de cidadania, sensibilização e ampliação cultural.

A concepção de arte com a qual trabalhamos nos cursos se fundamenta, inicialmente, na necessidade estética dos indivíduos, que precisam expressar e dar significado aos objetos que produzem.

Essa concepção leva em consideração que o homem produz objetos, entre os quais aqueles que denomina artísticos. Estes objetos artísticos satisfazem uma necessidade que é essencialmente humana e que transcende a função meramente utilitária - a necessidade estética.

(...)

O homem é um ser criador que se expressa, conhece e transforma a realidade através da arte. Para isso precisa que seus sentidos sejam formados, isto é, que suas percepções sejam desenvolvidas para que ele possa consumir, fruir e produzir artisticamente. (TAVARES; TROJAN, 1998, p. 9-10).

⁸ Possui graduação, licenciatura, em Educação Artística – Música, pela Faculdade de Artes do Paraná (1992); especialização em Educação - Tecnologia e Sociedade, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet); é mestre pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente, é professora do Instituto Federal do Paraná, e exerce ainda assessoria pedagógica.

Dessa maneira, os seres humanos precisam, para compreender as manifestações artísticas e se expressar por meio delas, reconhecer os objetos artísticos para, a partir desse “re-conhecimento”, compreender sua função, a maneira como foram feitos, os princípios que organizaram sua criação, e, conseqüentemente compreender melhor o mundo que os cerca. Inicialmente, devemos conceituar, mesmo que de forma resumida, o que são só objetos artísticos. Podemos considerá-los como aqueles que não têm uma função prático-utilitária imediata. Para que serve uma peça de teatro? Partindo de uma visão simplista, uma peça de teatro não tem uma utilidade imediata, a não ser a satisfação da necessidade humana da Arte.

A arte lida com significações sui generis, irredutíveis a outros tipos de significações. As obras de arte são antes de mais objetos estéticos, e perdem a sua relevância própria quando as consideramos como se fossem apenas objetos vulgares. (...) devemos debruçar-nos sobre a compreensão das obras de arte enquanto objectos estéticos, uma forma de compreensão forçosamente diferente da compreensão de outros tipos de objectos (PARSONS, 1992, p.13).

Os objetos artísticos são formas de expressão, representação e conhecimento da realidade humana, que mostram visões de mundo e maneiras de pensar e interpretar a realidade. Portanto, o fundamental nessa proposta é entender a função da arte como forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio das linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais.

Não se deve confundir a arte com o objeto decorativo, que deixa os ambientes mais bonitos, a escola mais alegre, o Dia das Mães mais agradável ou a espera no consultório médico menos estressante. A arte pode assumir essas características, mas não apenas essas e nem as tem como prioridade, pois o ser humano não tem apenas manifestações agradáveis ou suaves, e sim uma infinidade de manifestações que mostram realidades, ideias e contextos diversos.

Assim sendo, em sala de aula, o professor de Arte deve sempre buscar com seus alunos a função, o significado dos objetos estéticos ou artísticos. Identificar um objeto artístico não é difícil, eles estão à nossa volta, basta conhecer alguns princípios básicos que definem o que é ARTE para identificá-los.

Partindo da nossa reflexão, temos um primeiro aspecto a ser considerado: a necessidade estética do ser humano e a importância de sua satisfação, na vida e, conseqüentemente, na instituição educativa.

A partir dessas reflexões é de vital importância que o educador propicie aos seus educandos um contato efetivo com o legado cultural da humanidade, oportunizando, além do acesso, o conhecimento dos aspectos mais significativos da cultura artística, em suas diversas manifestações.

Portanto, entendendo a arte como uma manifestação humana, isto é, como uma das maneiras do ser humano se expressar e mostrar sua visão do mundo, podemos dizer que os dois grandes objetivos do ensino da Arte na educação são:

- produzir e apreciar arte para conhecer o seu significado, de forma crítica;
- formar e ampliar os sentidos para, por meio do conhecimento artístico, perceber as diferentes formas de interpretar e expressar a realidade humana por meio da arte.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Partindo dos objetivos do Ensino da Arte, educar pela arte pressupõe uma proposta metodológica, isto é, um jeito de fazer que possibilite ao professor trabalhar com o aluno para que este aperfeiçoe seu modo de ver, ouvir, sentir, criticar e interpretar a realidade com o intuito de ampliar suas possibilidades de apreciação e expressão artística.

A formação dos sentidos, o conhecimento artístico e a atividade artística (produção e apreciação), constituem os três eixos do encaminhamento metodológico no ensino da Arte na instituição educativa. Esses três eixos são trabalhados simultaneamente no dia a dia, mas serão tratados separadamente nesse documento para facilitar a compreensão do professor.

As quatro linguagens (teatro, música, dança e artes visuais) podem e devem ser trabalhadas paralelamente, desde que o professor não perca de vista a importância de conhecer e planejar suas atividades considerando os conteúdos específicos de cada linguagem.

FORMAÇÃO DOS SENTIDOS:

Formar, sensibilizar, apurar os sentidos para que o aluno compreenda o significado da produção artística, mantendo contato com as linguagens por meio da exploração de objetos, brinquedos, imagens, sons, jogos, composições e outros subsídios que o possibilite a produzir e a apreciar a arte.

É o trabalho com a cultura visual, sonora, cênica e da dança que propiciará à criança perceber o significado dos objetos e interpretar as diferentes linguagens artísticas.

CONHECIMENTO ARTÍSTICO:

O trabalho com o conhecimento artístico deve propiciar ao aluno oportunidades de conhecer os aspectos mais significativos da cultura artística e suas diversas manifestações, adquirindo o domínio dos conteúdos necessários à apreciação e produção artística, bem como o conhecimento da história da arte, seus elementos, técnicas e gêneros, através da exploração e questionamentos sobre os mesmos.

Alguns dos questionamentos sobre as diferentes linguagens artísticas podem ser: O que é isso? Como foi feito? Quem fez isso? Como? Onde? Quando? Você já viu alguma coisa parecida com essa? Vamos fazer a mesma pose desta imagem?

ATIVIDADE ARTÍSTICA: APRECIÇÃO E PRODUÇÃO

Este eixo consiste em possibilitar ao aluno elaborar estratégias de produção e apreciação da arte. Essas estratégias podem ser elaboradas a partir de um tema, um estilo, uma técnica, uma história, um jogo, uma poesia, um som, etc., desde que esses estímulos tenham um significado para a criança e relação com sua vida.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo a produção de outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam os diferentes modos de pensar e agir. Através de trabalhos contínuos de exploração de materiais, técnicas, imagens, etc., os alunos podem tornar-se mais capazes de perceber e entender arte.

O QUE TRABALHAR EM ARTE?

O trabalho de Arte na educação tem como objeto de estudo a composição artística, representada pelas obras de arte e demais objetos que fazem parte da realidade humana, concretizada por meio das diferentes linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Cada uma das linguagens artísticas possui códigos específicos, de acordo com o seu meio de expressão:

- Artes visuais: imagem.
- Música: som.
- Teatro: representação.
- Dança: movimento expressivo.

Essas quatro linguagens devem ser trabalhadas levando-se em conta suas especificidades e de forma equilibrada, para que o aluno tenha acesso a todas elas: o professor pode trabalhar o conteúdo de forma separada ou de forma integrada com as diferentes linguagens.

Os conteúdos de Arte a serem trabalhados nas quatro linguagens artísticas serão organizados do seguinte modo: elementos formais, composição artística, técnicas, gêneros e história da arte. Esses conteúdos deverão ser detalhados e aprofundados gradualmente de acordo com cada faixa etária.

O estudo dos conteúdos e das atividades de produção e apreciação artística poderá subsidiar o professor para que ele faça as escolhas mais adequadas às faixas etárias. O interesse e a realidade da turma também devem ser levados em consideração durante a elaboração do planejamento. Pode-se partir do interesse dos alunos e encaminhar o trabalho com os conteúdos.

Por exemplo, para responder as indagações: “quem” fez, “onde” e “quando”, o aluno precisa conhecer os diferentes períodos ou movimentos. Para entender “como” determinada mú-

sica foi composta, ele precisa estudar as técnicas de composição musical com os elementos sonoros. Assim como para responder a pergunta “o que é?”, deve conhecer os gêneros e as técnicas artísticas. Todos esses conhecimentos permitirão ao aluno chegar à função da arte, compreendendo o que diferencia um objeto artístico de quaisquer outros objetos.

Existem muitas formas de sistematizar o conhecimento artístico, mas optamos por este caminho porque nos parece uma forma de organização dos conteúdos, em primeiro lugar, coerente com a proposta e também porque apresenta saberes fundamentais aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

DESENHO INFANTIL

Como o desenho faz parte do cotidiano escolar, tanto como atividade artística como estratégia para outras áreas do conhecimento, é importante compreender melhor como ele pode ser utilizado e quando realmente está abrindo caminhos e facilitando o desenvolvimento infantil.

Essas questões precisam ser repensadas e o texto abaixo tem intenção de discutir a padronização de desenhos, a falta de conteúdo e liberdade ao se usar desenhos mimeografados em sala de aula e a importância de atualizarmos nossos conhecimentos sobre a metodologia do ensino de Arte.

1. [Desenhos de crianças brasileiras recusados em Milão?]

1948. No mesmo ano em que a importante Escolinha de Arte do Brasil era criada no Rio de Janeiro pelo artista e educador Augusto Rodrigues, foi realizada a Exposição Internacional de Arte Infantil, em Milão. A comissão de seleção recebeu trabalhos de crianças dos vários continentes e todos os desenhos das crianças brasileiras foram recusados.

Aos olhos da comissão julgadora teríamos um subdesenvolvimento cultural? Um olhar europeu teria expectativas diferentes? A multiculturalidade não seria valorizada? Nenhuma dessas perguntas direciona para a resposta correta.

O músico Koellreuter e Geni Marcondes, que na época estavam na Itália, entrevistaram a vice-presidente da instituição organizadora. Em artigo publicado pelo O Estado de Minas de 1949, afirmam:

Quisemos saber qual fora o critério adotado para a escolha dos desenhos expostos. A Dra. Paccagnella respondeu-nos: "os mais espontâneos, naturalmente, foram os preferidos. Fizemos uma seleção na remessa de cada país e tudo o que nos pareceu ajudado ou mesmo sugerido por adultos foi deixado de lado. No entanto, esse trabalho seletivo não pôde ser feito em relação aos desenhos vindos do Brasil. Como vêem - e a pedagoga sorriu gentilmente do nosso embaraço -, não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras. Isso não quer dizer, é claro, que a infância do Brasil não sinta necessidade de usar também a linguagem gráfica, como a infância de todos os países do mundo. Apenas, creio que fizeram lá uma seleção completamente inversa da que fizemos aqui. Preferiram as criações espontâneas

pelos desenhos assim chamados 'bem-feitinhos' e carentes de originalidade. Acharam, por certo, que isto aqui (e apontou um renque de palmeiras feito com régua e apresentando uma perspectiva perfeita) era mais interessante do que uma criação deste tipo" (mostrou o desenho de um pequeno argentino, encantador, de liberdade inventiva). A Dra. Paccagnella tinha razão. Nada menos representativo, menos vivo que as produções brasileiras da exposição. Era como se nossas crianças tivessem nascido mortas e aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade. (Escolinha de arte do Brasil. Brasília, INEP, 1980. p. 32.)

Os recusados, na verdade, não foram os desenhos das crianças brasileiras, mas os responsáveis pela seleção feita no Brasil. Provavelmente pensaram: "Se é para ir à Europa, não podemos enviar qualquer coisa!" E pais ou professores deram a sua "ajudazinha", a famosa "mão de gato". E será que ela não está presente até hoje? Aqueles desenhos mimeografados para colorir, presentes como atividades planejadas, tanto para crianças como para alunos de curso de magistério em suas pastas de arte (arte?) são atestados de que não eram capazes de fazer nada melhor. No círculo vicioso, repetem-se as "mãos de gato", repetem-se os desenhos copiados. E, provavelmente, hoje seriam recusadas também as produções, com aspecto de releitura, que copiam - e não reinventam - Picasso ou Miró, os preferidos.

(MARTINS, M. C. D. **Desenvolvimento expressivo**: movimentos da metamorfose. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Mimeo.)

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ensino fundamental

1. Hip-Hop



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tpendrive/arquivo/imagem/conteudos/imagens/arte/2grafite6.jpg>

Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tpendrive/arquivos/conteudos/imagens/arte/2grafite5.jpg>

Material: TV, DVD, aparelho de som, fotos, vídeos, músicas.

Desenvolvimento: depois de pesquisar com os alunos o movimento *Hip-Hop* (histórico; movimento no Brasil e no mundo; elementos que o constituem, como o break e o grafite, principais representantes) e apreciar imagens (fotos ou vídeos) de pessoas dançando *break*, realizar alguns dos movimentos apreciados com muita força e com suavidade, para frente e para trás, criando pequenas sequências e salientando as diferenças expressivas nos dois casos.

Os alunos vivenciarão princípios básicos do *break* com seu corpo, sentirão as dificuldades dos movimentos, as partes do corpo mais utilizadas, os momentos de dança solo ou em grupo, entre outros conteúdos. É importante que todos participem da atividade, mesmo fazendo movimentos mais simples, pois é um momento de integração do grupo e produção artística fundamental para a compreensão dos conteúdos deste movimento artístico.

2. Rap



Fonte: http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/File/imagens/3educacao_fisica/8dance13.jpg

Material: Aparelho de som e músicas (raps).

Desenvolvimento: inicialmente ouvir vários raps e perceber algumas características dessa forma musical: canto declamado, acentos das palavras em lugares adequados ao ritmo da música e não necessariamente a sílaba tônica; acompanhamento do DJ com sons feitos a partir da raspagem da agulha de vitrolas em vinis ou com sons previamente gravados; e o uso do *backing*, grupo, normalmente de cantoras que cantam o refrão da música, entre outras. Utilizar o texto **Camundongo's rap** para criar um *rap*. Primeiramente, a turma toda pode ser dividida em grupo e cada equipe trabalhar com uma estrofe, usando as batidas rítmicas e o canto recitado característico desta forma musical. Depois de trabalhar a música, apresentar em grupos. Se possível filmar ou gravar para posterior apreciação e avaliação com a turma.

| CAMUNDONGO'S RAP | |
|--|---|
| Tino Gomes | |
| <p>Sou o rato Camundongo, sou esperto pra danar. Sou o terror da ratazana que só quer me atazanar. Sou do rap-rip-rop, todo pop popular. No buraco me escondo Pro bichano não pegar. É, sim... Sou esperto pra danar. É, sim... Esse rato é popular! Do gato não tenho medo,</p> | <p>ele é muito devagar. Por mais que seja ligeiro não consegue me pegar. Quando ligo o meu som, a galera quer dançar. É uma festa onde eu moro, ninguém quer sair de lá. É, sim... A galera quer dançar. É, sim... O gatinho é devagar! (...) (GOMES, 1996)</p> |

EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Grafitegem



Foto: Isis Moura Tavares

Material: tinta guache diluída em água e cola branca, papel-bobina, bichanas de regar plantas ou similar; fita crepe para colar o papel-bobina na parede.

Desenvolvimento: depois de apreciar imagens de grafitegem em fotos, vídeo ou ao vivo em um passeio, grafitar paredes cobertas com papel bobina ou outro material com bichanas de molhar plantas. Colocar tinta guache misturada com água e cola branca, deixando bem-líquida, para “espirrar” na parede, experimentando a técnica de grafitegem sem perigo e sem o uso da tinta tóxica. Com isso, a criança terá oportunidade de pintar em outra posição, usando um suporte vertical e simular uma grafitegem como as feitas na rua.

2. Stêncil



Foto: Isis Moura Tavares

Material: papel sulfite; tesoura (rasgadura); tinta guache e rolinhos de pintura pequenos.

Desenvolvimento: depois de apreciar pelas ruas ou em fotos e vídeo imagens de stêncils, usar a técnica do stêncil e pintar com rolinhos de pintura sobre o papel grafitado, em outra parede ou nos sulfites sobre a mesa. A técnica do stêncil também é usada por artistas de rua. Para realizar a atividade será necessário, inicialmente, cortar ou rasgar o sulfite dobrado ao meio (como se faziam toalhinhas rendadas), para formar figuras vazadas no sulfite. Depois, as crianças receberão tinta guache com consistência cremosa em bandejas de isopor e rolinhos de espuma para pintura. Devem colocar sua folha sobre outra folha sulfite, sobre a grafitagem feita anteriormente ou qualquer outro papel (coletiva ou individualmente) e passar o rolinho entintado sobre os espaços vazados, tomando cuidado para mexer o mínimo possível a folha superior. Ao se tirar a folha, os formatos vazados ficarão registrados no papel debaixo, como fazem os artistas de rua nas paredes.

REFERÊNCIAS:

ARTISTA grafitando. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/Image/conteudos/imagens/arte/2grafite5.jpg>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

DANÇA. Disponível em : <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/File/imagens/3educacao_fisica/8dance13.jpg> Acesso em: 15 maio 2010.

GOMES, T. **Camundongo's rap**. São Paulo: Formato, 1996.

MARTINS, M. C. D. **Desenvolvimento expressivo**: movimentos da metamorfose. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MURO grafitado. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/Image/conteudos/imagens/arte/2grafite6.jpg>>. Acesso em: 15 maio 2010.

PARSONS, M. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

TAVARES, I. M.; TROJAN, R. **Cadernos pedagógicos**: educação artística. Curitiba: UFPR, 1998.

JOGOS DE LINGUAGEM – ESTRATÉGIA PARA ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Daniele Marques Vieira⁹

CONTEXTO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alcançamos a primeira década do século XXI e o tema da alfabetização está presente em programas de formação continuada em função dos vários desafios que a escola tem enfrentado. Aparentemente não há nada que já não tenha sido abordado, em geral, quando se inicia uma discussão sobre esse tema com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os mesmos alegam já terem realizado cursos diversos sobre como ensinar a ler e a escrever, conhecem estratégias e autores renomados na área, e diante das propostas mais inovadoras demonstram já estarem cansados da teoria.

É notório que as práticas educativas presentes nas escolas atuais revelam o enfrentamento dos professores sobre o desafio da diversidade cultural e da universalização da educação básica. Finalizamos o século XX com os direitos das crianças e adolescentes (ECA, 1990) em forma de lei. Desde então, muitas ações resultaram desse novo modo de entender a criança e a infância. Para refletir sobre essa problemática, destaca-se o documentário “A invenção da infância”, de Liliana Sulzbach (2000), que retrata a diversidade brasileira e, por meio de depoimentos, revela a infância de crianças que vivem *uma vida de adulto*, mas que pensam que ainda são crianças, o que desvela a condição de que ser criança não *significa ter infância*. Em contrapartida, no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, os sistemas de ensino têm sido orientados para o atendimento à criança de seis anos de idade mediante adequação de sua proposta pedagógica, propiciando a aproximação dos anos iniciais com a Educação Infantil no intuito de garantir à criança seus direitos. (BRASIL, 2007).

Em relação ao processo de alfabetização, diante desse quadro, podemos constatar uma complexidade que o caracteriza, e com isso indagar sobre seus vários determinantes. Dentre esses, gostaria de destacar a realidade sociocultural dos envolvidos – crianças e adultos –, os condicionantes didático-pedagógicos – concepção e operacionalização da ação educativa –, e a condição de aprendiz da criança, no que concerne à sua relação com o conhecimento e à capacidade de fazer uso da linguagem com compreensão.

9 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1994) e mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (1998). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná. Possui experiência na área da Educação Infantil, sendo coordenadora e professora supervisora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia. Atua também como professora de Fundamentos de Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil (NEPIE) e do Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI) da UFPR, e participante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do PR.

Sobre a realidade sociocultural das crianças, pesquisas já demonstraram a relevância que a vivência social e o repertório cultural têm para o processo de alfabetização. (GARCIA, 2001). Ao entendermos que as primeiras experiências do sujeito com a língua são resultantes das interações que ocorrem em seu contexto de origem, os ambientes que frequenta, portanto, deverão atuar como referências para a sua compreensão da função social de práticas de uso das linguagens oral e escrita.

Desse modo, nos primeiros anos de vida da criança, a família e a escola constituem contextos de aprendizagens estruturantes e complementares, sendo fundamental para a sua inserção social que ocorra a interlocução entre pais e professores no que tange à comunicação e à ampliação de oportunidades de acesso aos bens culturais. No entanto, não basta considerarmos apenas a condição sociocultural da criança como determinante desse processo, o acervo cultural que alicerça a prática dos professores alfabetizadores também interfere no mesmo. Por um lado, a formação inicial e a formação continuada exercem a função de preparar o professor para a prática educativa, de outro lado, a sua vivência cotidiana no que se refere às práticas sociais de usos da língua reflete a sua concepção de alfabetização, o modo como a linguagem é apresentada às crianças e, conseqüentemente, muitas vezes, arraigada na forma como foram alfabetizadas, à revelia dos processos formativos.

No âmbito das práticas pedagógicas escolares, os condicionantes didático-pedagógicos em relação à alfabetização configuram a concepção de ensino e de aprendizagem delimitada na proposta pedagógica da instituição, desde os recursos advindos dela à prática efetiva do professor em sala de aula. Nesse contexto, a mediação pedagógica realizada pelo pedagogo na escola, por outros profissionais envolvidos em programas de formação continuada, ou docentes de cursos de capacitação, representa uma possibilidade de mudança para o professor alfabetizador. Sobretudo, quando no processo coletivo de formação profissional as oportunidades de aprofundamento e discussão sobre as práticas alfabetizadoras propiciem trocas de experiências quanto à efetivação da transposição didática de conceitos, bem como a visibilidade dos processos implícitos à aquisição da linguagem escrita pela criança.

Dentre os desafios para a mediação pedagógica junto aos professores destaca-se a influência dos métodos de alfabetização, os quais constituem referência acerca desse processo. Mesmo que exista clareza por parte da equipe pedagógica da instituição em relação à metodologia de trabalho a ser desenvolvida na sistematização da alfabetização, o professor terá sempre a sua concepção como referência, o que requer dos programas de formação continuada o foco nesse aspecto. Muitas vezes há um grande investimento por parte das redes municipais em cursos e formações que enfatizam práticas sem a devida reflexão sobre as bases epistemológicas dos conceitos que as sustentam, em muitos casos apropria-se da forma, mas não do conteúdo. Nessa perspectiva, indaga-se a respeito da coerência de Propostas Pedagógicas que mencionam autores interacionistas e realizam no cotidiano uma prática

homogênea em relação ao conhecimento, tal como na organização da turma com um único grupo sem considerar a diversidade de conhecimentos, ou na utilização de um método como único caminho para a aprendizagem da linguagem escrita.

Frente às controvérsias sobre a eficiência e a pertinência dos métodos de alfabetização, vale lembrar Luiz Carlos Cagliari.

Como dizia uma velha professora, bom método é aquele que dá bons resultados. Isso não quer dizer que os métodos são todos iguais, bons ou ruins. Método é ferramenta e um bom artista com uma ferramenta inadequada não consegue obter os resultados desejados. Um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professor. Para isso, o professor precisa de uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua tarefa como professor e como educador. (CAGLIARI, 2007, p. 65).

O papel do professor como alguém que ensina e do aluno como alguém que aprende ainda perdura como modelo institucionalizado na escola, à revelia de uma aprendizagem da linguagem escrita, pautada no sentido de por que e para que se escreve, muitas vezes o professor não percebe que o bom resultado não se resume ao domínio do código pela criança, ou da escrita reproduzida no caderno por meio da cópia.

A escola tradicional deixou muitas heranças nas práticas alfabetizadoras, algumas, que, ressignificadas, podem constituir ferramentas adequadas para atender a demandas identificadas pelo professor, desde que estejam sob o seu controle, ou seja, que ele possa conduzir as crianças nos caminhos que irão percorrer sempre equilibrando desafios e diversificando propostas sem reincidir apenas na repetição. Estudos, em diversas áreas, voltados à alfabetização, mostram cada vez mais a relevância que se tem dado ao processo de aprendizagem.

Já na década de 1960, Paulo Freire (1991) enfatizava o valor do sentido e do significado da escrita para o sujeito que aprende por meio da sua leitura de mundo, na palavra-mundo. Em suas pesquisas na década de 1980, Emília Ferreiro (2001) identificou modos como a criança pequena constrói a escrita, representada por hipóteses que revelam a sua percepção sobre os signos da língua, associados ao seu repertório cultural, e que mesmo antes de ir para a escola ela já tem ideias sobre a escrita, atribuindo significados a ela. Na década de 1990, a questão do letramento passa a ser difundida por pesquisadoras como Magda Soares (2006) e Leda Tfouni (2006), que já vinham estudando esse tema, do qual evocam a compreensão como condição para a autonomia do sujeito em relação à escrita. Tal condição também está relacionada à ampliação cultural da criança mediante a experiência com outras linguagens, o que contribui para a formação do seu olhar estético sobre o mundo e para a elaboração de possibilidades que o conhecimento enseja na construção da cidadania.

Portanto, não basta decodificar, é preciso compreender o que se escreve, relacionar o conhecimento com a experiência e, com isso, estabelecer parâmetros reconhecíveis para haver a apropriação das práticas usuais da língua de forma significativa.

A criança como sujeito aprendente passa, então, a ser vista como protagonista do seu processo educativo, pois é a partir da sua realidade sociocultural, da sua condição de letramento que o professor poderá propor ações pertinentes ao seu conhecimento de mundo e, a partir disso, promover avanços em sua aprendizagem da linguagem escrita. Nesse bojo, a criança protagonista é aquela que elabora e confronta conhecimentos na tentativa de fazer uso da escrita em suas práticas sociais. Sua produção é permeada de sentidos construídos e alicerçados em situações cotidianas e suas escritas representam os significados que ela atribui aos símbolos e à sua compreensão sobre o código alfabético.

No entanto, a criança não está sozinha nesse processo. Seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar, é por meio da interação com o outro que ela se constitui um sujeito da cultura, capaz de se comunicar e agregar novos conhecimentos, uma vez que se apropria da linguagem como instrumento. Desde bebê, a criança convive com os signos da língua. Conforme as suas habilidades se desenvolvem, a manifestação de suas capacidades comunicativas possibilita o aprimoramento da linguagem oral, o que se dá na interação com adultos e crianças mais velhas. Por isso, é fundamental que as crianças continuem tendo oportunidades para interagir e trocar conhecimentos durante o processo de alfabetização.

Se entendermos que na Educação Infantil a criança poderá ter o contato com a linguagem escrita, como mais uma linguagem da cultura, essa vivência na instituição educativa, seja ela pública ou privada, deve corresponder a uma prática pedagógica pautada nas DCNEI (Resolução CNE/CEB, nº 5/2009), a fim de garantir à criança experiências exploratórias em relação à língua. Nesse contexto, a oralidade se constitui foco das práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que o adulto, enquanto leitor e escritor, se torna uma referência para a criança e modelo para representar as práticas de uso da língua, tanto para ler como para escrever. Assim, as demandas das crianças pequenas passam a ser mediadas pelos instrumentos de comunicação presentes na cultura, e com isso a leitura de escritos e a sua representação pelo professor-escriva¹⁰ fornecem subsídios para as suas tentativas de inserção no mundo letrado.

Frente a isso, compreender a criança pequena em relação às suas demandas, significa atribuir à primeira etapa da educação básica a competência de oferecer oportunidades que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas capacidades, na medida em que constrói a sua identidade e autonomia em interação com a cultura.

No entanto, ao adentrar no Ensino Fundamental, a criança passa por desafios que a escola nem sempre considera. Em geral, espera-se que a criança os supere sozinha. O período que compreende o início do processo de sistematização da alfabetização, sobretudo, o primeiro ciclo, no qual as crianças estão realizando a aquisição da linguagem escrita, se caracteriza por uma diversidade de conhecimentos, os quais devem ser contemplados com a finalidade de promover o avanço dessa aprendizagem.

¹⁰ Ao assumir o papel de escriba o professor realiza a escrita pela criança em momentos de registro de vivências coletivas, ao transcrever a sua fala e ao sistematizar situações compartilhadas pelo grupo.

Com a inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, evidencia-se mais ainda a necessidade de uma maior interlocução entre as etapas da Educação Básica, com o intuito de integrar formas de abordar o conhecimento mais adequado à faixa etária em questão. Considerando que as demandas das crianças, nesse período, se diferenciam em função da sua experiência sociocultural e de seu percurso escolar, as estratégias também devem se diferenciar, com o objetivo de atender às especificidades individuais, em relação às suas habilidades, conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas.

Pode-se dizer que a criança que frequentou a Educação Infantil teve mais oportunidades para conhecer a cultura escolar, no mínimo está mais familiarizada com as práticas cotidianas da escola. Mas, ainda assim, a sua condição de letramento depende das oportunidades oferecidas em relação às múltiplas linguagens, no que tange à sua forma de interação com o conhecimento e sobre a sua inserção no mundo.

Soares (2006) define a natureza do processo de alfabetização como um conjunto de habilidades, cujo fenômeno complexo e multifacetado indica a necessidade de se reconhecer as áreas que estão implicadas nesse processo de forma articulada e integrada. Tais áreas constituem facetas¹¹ a serem investigadas do ponto de vista metodológico, por meio de possibilidades estratégicas, que mesmo sendo destacadas didaticamente, devem ser relacionadas entre si. Sendo assim, do ponto de vista da aprendizagem, aquilo que se denomina como dificuldade da criança, pode ser melhor compreendido quando são evidenciados os fatores que determinam seu processo educativo, para, a partir deles, realizar propostas de intervenções pedagógicas pertinentes.

Ao contemplar a realidade sociocultural dos alunos das classes populares, na busca pela construção de uma escola pública de qualidade, Garcia (2001) direciona a sua pesquisa sobre a prática docente, o que, segundo a autora, se constitui em critério de investigação revelador da concepção do professor alfabetizador, diante da qual, por meio das leituras teóricas da prática que a ela retorna, é que se torna possível ocorrer a sua transformação.

Se por um lado a investigação sobre a prática docente constituiu-se em um caminho para a reflexão acerca da qualidade na escola pública, por outro lado é urgente compreender o papel da ação pedagógica realizada pela equipe escolar, que deve estar articulada com as políticas públicas do município e com o sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, ressalta-se o papel fundamental da mediação pedagógica¹² que orienta a ação do professor alfabetizador para contemplar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida, pois, frente a essa realidade, a prática educativa poderá promover por meio de estratégias diversas, a ampliação desses conhecimentos de forma reflexiva, com o domínio do código gráfico e do sistema alfabético, e a compreensão da função da escrita como prática social, tendo como finalidade o processo de letramento no qual a criança possa desenvolver a sua autonomia intelectual.

11 Soares indica que tais facetas referem-se às perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e a linguística.

12 Compreendida desde a ação do pedagogo que orienta e acompanha o processo de ensino/aprendizagem - formação continuada - à ação educativa do professor em sala de aula.

Dentre os fatores presentes nesse contexto, a diversidade – de conhecimentos, experiências e habilidades –, desvela-se como um critério que nem sempre é considerado no contexto da alfabetização, mas que vem sendo discutido amplamente pelos professores alfabetizadores, sobretudo, frente à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Assim, ao considerar a etapa inicial de sistematização da alfabetização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas¹³ – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o conhecimento se constrói na mesma medida em que ocorrem situações significativas nas quais as crianças se envolvem e que é por meio delas que experienciam e aprimoram habilidades essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprendente.

Nessa práxis educativa, ao conceber o conhecimento como uma construção histórica, social e dinâmica e que, portanto, precisa ser contextualizado para que a criança o compreenda, interprete e relacione com seus conhecimentos prévios, o professor propicia um processo de ensinagem que constrói significados e promove possibilidades ao processo de aprendizagem (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003).

Uma intervenção pedagógica consequente que vise promover mudanças significativas ao processo educativo da criança, principalmente, quando este permanece cristalizado em um desempenho insuficiente para a aquisição da linguagem escrita com autonomia, precisa ser objetiva e oferecer novas possibilidades, a fim de que a criança experiencie outros modos de aprender. Considerando a relevância do acompanhamento desse processo, para uma maior eficiência da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que a criança necessita de desafios para conquistar novas habilidades e ampliar suas capacidades, é que a mediação da aprendizagem se justifica, e tal ação caracteriza uma prática avaliativa permanente, sob uma concepção formativa e reguladora. (BRASIL, 2007).

Tendo em vista o pressuposto sociointeracionista, que considera a ação da criança essencial para o seu desenvolvimento ao interagir com os elementos da cultura no seu meio social, destaca-se a organização em pequenos grupos como condição favorável à troca de conhecimentos já adquiridos e, sobretudo, à ampliação de novos conhecimentos – com desafio mediado pelo professor. Nessas situações, “a criança pode participar ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, construindo conhecimentos e constituindo sua

13 Segundo Ana Maria L. Varejão, as atividades diversificadas constituem uma alternativa educacional bastante adequada para o contexto da pré-escola (na década de 1990, quando a criança de 6 anos ainda estava situada na Educação Infantil), em que se pese a organização do espaço e de propostas diferenciadas por meio de diversas áreas, como artes, linguagem, matemática e outras. Nessa pesquisa, a estratégia das atividades diversificadas será adaptada para a proposta de jogos de linguagem.

identidade a partir de relações interpessoais” . (HOFFMANN, 2006, p. 21).

Sob essa concepção, Hoffmann enfatiza a avaliação segundo uma perspectiva vygotskyana que ressalta a necessidade de analisar o potencial de aprendizagem do indivíduo para propor o desenvolvimento do potencial avaliado, ou seja, reconhecidas as habilidades já conquistadas, a ação pedagógica deverá focalizar a ampliação de suas capacidades por meio da mediação, como intervenção pedagógica desafiadora do potencial de cada criança, tarefa essencial do avaliador, cujo papel é o de buscar uma articulação significativa entre os conceitos construídos pela criança e formas mais elaboradas de compreensão da realidade. (HOFFMANN, 2006, p. 21).

Nesse contexto de aprendizagem, além da experiência com o conhecimento a criança vivencia situações cooperativas em que exerce sua capacidade de aceitar estratégias de *interação solidária com parceiros* e, sobretudo, tem a oportunidade de realizar ações construindo sua autonomia em relação ao conhecimento escolar. (GARMS *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 186). Para tanto, o professor deve intervir planejando momentos em que as crianças possam exercer as atividades propostas com autonomia, propiciando o aprendizado do trabalho cooperativo e, também, momentos dirigidos às demandas identificadas no processo de aprendizagem de cada um, com atividades específicas para cada pequeno grupo.

O planejamento das atividades diversificadas ocorre, portanto, mediante a avaliação do desempenho e das produções das crianças em situações de sistematização da escrita, da sua capacidade de analisar linguisticamente um texto, bem como das situações de uso funcional da linguagem, uma vez que estas representam as práticas linguísticas do grupo, mapeadas por meio dos registros individualizados em pautas de observação.

Nesse sentido, as observações realizadas pelo professor ao longo do processo educativo configuram a sua avaliação permanente e subsidiam o encaminhamento das estratégias pedagógicas para promover o avanço da aprendizagem pelos alunos. Como proposta metodológica, este encaminhamento consiste em uma série de procedimentos relacionados ao processo de aprendizagem, sendo desafio para o professor alfabetizador identificar os conhecimentos reais das crianças por meio de suas escritas espontâneas, para, a partir delas, pensar suas intervenções – os jogos de linguagem e a mediação pedagógica.

UMA METODOLOGIA PARA A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS¹⁴

As atividades diversificadas com jogos de linguagens, aqui propostas, estruturam-se a partir dos aspectos abaixo relacionados:

1. As atividades são determinadas a partir das demandas da turma, mediante diagnóstico.

¹⁴ Essa orientação teórico-metodológica é oriunda da pesquisa “Alfabetização, letramento e suas metodologias”, realizada por esta autora durante o período de 2006 a 2009 na Universidade Tuiuti do Paraná e veiculada em processos formativos de professores.

2. O ambiente é organizado em pequenos grupos previstos pelo professor.
3. Cada grupo desenvolve uma atividade específica – jogo de linguagem - conforme suas demandas.
4. Os jogos de linguagem cumprem objetivos pedagógicos.
5. Sua realização depende de procedimentos previamente estabelecidos com a turma.
6. Compõem a rotina.

Inicialmente, propõe-se o diagnóstico, tendo como parâmetro metodológico uma ação educativa baseada na *interação* com o meio – material e humano – e na reflexão como o caminho para a compreensão e construção de uma escrita autônoma. Assim, a representação da escrita pela criança, realizada por meio de estratégias diferenciadas, que podem também ser aplicadas cotidianamente, constituem uma ótima ferramenta para as coletas de escrita espontânea como modo de elaboração de hipóteses e de conhecimentos sobre a escrita.

Como estratégia de coleta de escrita espontânea, propõe-se as atividades de desenho/escrita, o ditado, ou a frase-desafio, no entanto, para o seu encaminhamento deve-se considerar como procedimentos estruturantes: uma atividade deflagradora, uma atividade de representação e a transcrição.

Desenho/escrita (exemplo 1)

| |
|-------------------------|
| NOME: _____ DATA: _____ |
| |
| |

Desenho/escrita (exemplo 2)

| | |
|-------------------------|---------------|
| NOME: _____ DATA: _____ | TÍTULO: _____ |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Essa proposta tem como finalidade que a criança realize a representação gráfica sobre o assunto discutido na atividade deflagradora, lançando mão dos recursos que têm para compor os elementos de sua representação no espaço destinado ao desenho, e com suas hipóteses

de escritos, no espaço destinado à escrita.

Atividade deflagradora: discussão de um tema, a leitura de uma história ou um conto, a conversa sobre assuntos que estão sendo pesquisados ou de interesse do grupo.

Atividade de representação: cada criança poderá escrever e depois desenhar, ou vice-versa, sobre o que foi abordado em folha apropriada, conforme o exemplo anterior.

Transcrição: confrontar a hipótese de escrita realizada com a língua padrão com a transcrição da escrita da criança para a escrita alfabética, a fim de estabelecer parâmetro de leitura.

Ditado

| | |
|-------------------------|-------------------|
| NOME: _____ DATA: _____ | |
| 1. _____ _____ | 2. _____ _____ |
| 3. _____ _____ | 4. _____ _____ |

Nessa proposta, a finalidade é que a criança estabeleça a relação entre o fonema e o grafema, ou seja, que ela represente aquilo que foi capaz de discriminar em sua escuta e realize o escrito, conforme a sua compreensão da língua, para depois confrontá-lo com a escrita padrão.

Atividade deflagradora: a leitura de uma história, a discussão de um tema de interesse do grupo ou, ainda, a escolha aleatória de objetos da sala de aula.

Atividade de representação: a escrita das palavras e da frase, pela criança, contendo as mesmas palavras enunciadas/ditadas pelo professor em folha apropriada conforme o exemplo já mencionado.

Transcrição: após todos terminarem de escrever as palavras e a frase ditadas, o professor escreverá as palavras em um modelo similar à folha, no quadro, e as crianças deverão copiar abaixo da sua escrita para fins de comparação.

Frase-desafio

| |
|-------------------------|
| NOME: _____ DATA: _____ |
| |
| |
| |

Na frase-desafio, a criança utilizará a imaginação como elemento lúdico para representar graficamente, do mesmo modo que o desenho/escrita.

Atividade deflagradora: apresentação de uma situação-problema para discutir com o grupo o contexto e as ações envolvidas.

Atividade de representação: cada criança poderá pensar em uma solução e representá-la em papel apropriado conforme o exemplo já mencionado.

Transcrição: confrontar a hipótese de escrita realizada com a língua padrão com a transcrição da escrita da criança para a escrita alfabética, a fim de estabelecer parâmetro de leitura.

Mediante a coleta de escrita - diagnóstico inicial -, o professor poderá planejar a organização do ambiente da sala de aula com a oferta de diferentes propostas a serem realizadas pelos pequenos grupos¹⁵.

PRINCÍPIOS E OBJETIVOS NORTEADORES

1. Partir dos conhecimentos prévios das crianças.
2. Propiciar a interação entre pares (crianças com possibilidade de comunicação).
3. Promover o avanço da aprendizagem por meio de desafios possíveis (aqueles que a criança poderá realizar com alguma ajuda).
4. Estimular a reflexão sobre as hipóteses de escrita.
5. Promover o desenvolvimento de habilidades estruturais para a conquista da autonomia em relação ao uso da língua.
6. Desenvolver as atitudes de cooperação, solidariedade, criatividade (inventividade) e criticidade.

Ao estabelecer os procedimentos necessários para o funcionamento de cada pequeno grupo, cria-se um modo compartilhado de aprendizagens, ao mesmo tempo em que também se oportuniza o aprimoramento de habilidades, o que significa para algumas crianças o exercício de sua autonomia intelectual.

Nesse contexto, os processos de aprendizagens deverão ser mediados sempre que necessário – crianças menos experientes precisam de modelos objetivos em relação aos procedimentos dos jogos, e crianças mais experientes precisam de modelos atitudinais em relação à diversidade. Isso significa que não é suficiente apenas a valorização do significado expresso pela criança, é fundamental a intervenção pedagógica como forma de confrontá-la por meio de desafios possíveis, ou seja, que suas tentativas de exploração e hipóteses sejam problematizadas, para que possa refletir e avançar em sua compreensão acerca do sistema de es-

¹⁵ Esta organização deve se dar a partir dos conhecimentos das crianças em relação à língua e dos objetivos estabelecidos pelo professor – interação e aprimoramento de conhecimentos prévios.

crita. Do mesmo modo, as crianças mais experientes que já são capazes de realizar a escrita alfabética, mas precisam dominar as convenções linguísticas, podem avançar na medida em que compreenderem que suas escritas devem seguir padrões para serem lidas.

PROCEDIMENTOS ESTRUTURAIS

- Apresentação das regras das atividades: jogos; desafios de elaboração.
- Combinados sobre o funcionamento das atividades: pequenos grupos determinados; verificação do material que será utilizado; cooperação entre colegas; organização final.
- Socialização dos aprendizados da turma.
- Sistematização dos conhecimentos novos dos grupos (material acessível para consulta).

Tendo em vista que as atividades diversificadas não só contemplam ações para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, como também para promover aprendizagens atitudinais, é que se destacam os princípios da autonomia e da cooperação, os quais alicerçam essa proposta. Sendo assim, durante a realização da atividade e na sua finalização as crianças deverão cuidar e organizar, de forma coletiva, os materiais.

Considera-se, ainda, a possibilidade de sistematização dos conhecimentos adquiridos pelo grupo a serem registrados pelo professor, no quadro ou em cartaz, a partir dos depoimentos das crianças. O registro dos resultados dessa vivência de aprendizagens pretende propiciar uma maior integração das crianças ao processo educativo, pois, ao evidenciarem suas conquistas, elas se tornam mais autoconfiantes, além desse momento possibilitar a consolidação de conhecimentos e constituir parâmetros para sua prática de escrita – regras acerca da língua padrão. Dessa forma, dando continuidade ao processo de ensinagem, o professor pode propor, como procedimentos posteriores, destacar em um cartaz os aprendizados realizados pelo grupo, como conhecimentos referenciais, os quais poderão ser consultados durante o processo de sistematização da linguagem escrita em situações de produção de textos, de autocorreção ou de produção de texto coletivo. Mediante o registro sobre os conhecimentos adquiridos, o professor pode, ainda, questionar as crianças em relação aos avanços observados, *o que sabemos*, e sugestionar o grupo acerca de novos conhecimentos, *o que podemos aprender*. O que lhe permite sempre incluir todos, tanto os que estão em processo de aquisição do código, como os que estão em processo de aprimoramento da linguagem escrita.

Ao longo desse processo, o professor é capaz de reconhecer nas produções das crianças o que já são capazes de realizar com autonomia. Nas situações de jogos de linguagem pode-se observar o desempenho da criança, o modo pelo qual realiza a aquisição do código gráfico e as relações do sistema alfabético, assim como o uso cotidiano dessa linguagem revela sua compreensão acerca da função social da escrita. Nas próximas propostas de “Atividades Diversificadas”, os grupos podem ser rearranjados pelo professor com a finalidade de promover o

aprimoramento das habilidades já conquistadas, realizando os desafios propostos com autonomia, assim como a ampliação das experiências com a linguagem por meio de novos desafios. Nesse sentido, no entanto, é primordial que seja constituída como prática uma cultura educativa que antecipa, observa, documenta e revê cotidianamente os processos de aprendizagens.

AS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista que na Educação Infantil a linguagem escrita é mais uma das linguagens da cultura que está presente no cotidiano da criança, e que, por vezes, desperta a sua curiosidade, as atividades que enfatizam o código alfabético cumprem os objetivos de fomentar e de instigar a criança a elaborar hipóteses sobre a escrita, porém, apoiadas sempre no desenho ou na figura, o que possibilitará a comunicação e a realização daquilo que foi proposto, seja a representação gráfica, ou o jogo, independentemente do seu domínio sobre a língua. Nesse sentido, a exploração dos símbolos tem a finalidade de favorecer a criança nas tarefas de distinguir, identificar e refletir sobre o que é capaz de perceber acerca do sistema de escrita e, com isso, promover a compreensão e não a mera execução do que foi proposto.

É importante ressaltar que nessa faixa etária algumas crianças podem reconhecer e tentar representar os signos da língua, e outras não se interessar tanto por escritos, mas, diante da atividade proposta, entram em contato com as possibilidades de representação gráfica presentes na cultura, disso decorre a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky¹⁶, que reafirma a importância da interação no processo de aprendizagem quando crianças mais experientes constituem modelos para as demais. Com a periodicidade da atividade, as crianças se apropriam dos procedimentos de representação – a escrita do nome; o espaço do desenho; o espaço da escrita –, os quais devem ser retomados sempre no início da atividade para favorecer a concentração e tornar claro o objetivo daquilo que farão, além de propiciar a elas o exercício de sua autonomia intelectual enquanto o professor pode circular na sala para observar e mediar as crianças que tiverem necessidade de mais orientações.

Para elaborar as atividades, o professor pode se apoiar em suas observações durante os momentos em que se apresenta como escriba e que as crianças fazem inferências ao código alfabético relacionando seus conhecimentos à representação realizada, ou nos escritos das crianças representados em atividades propostas como o desenho/escrita (exemplo 1) e a frase-desafio, uma vez que representam indícios de suas hipóteses.

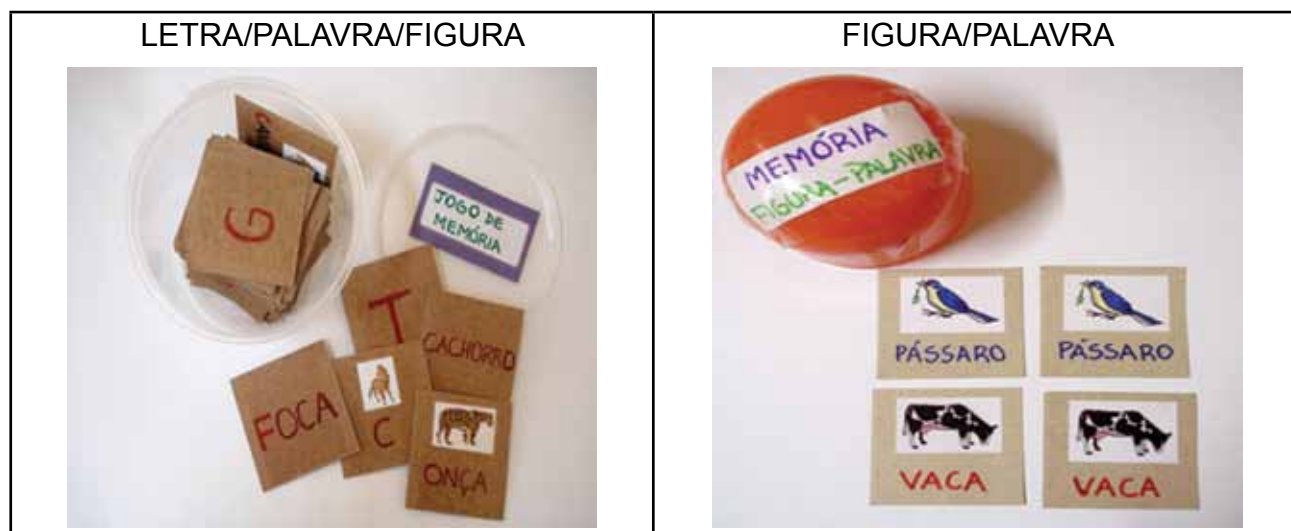
1. Coleta de Escrita Espontânea: a partir dos 4 anos, sugere-se o desenho/escrita (exemplo 1) e a frase-desafio, que podem ser realizados uma vez a cada quinze dias, e depois alternadas na rotina semanal. Para tornar o desenho/escrita mais envolvente

16 Vale lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal "... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes." (VYGOTSKY, L. S. 1991, p. 97).

como atividade de representação, pode-se utilizar elementos de intervenção colados na folha no espaço do desenho (formas geométricas, retalho de tecido, pedaço de papel de diferentes texturas,...), a fim de estimular a criatividade da criança e o aprimoramento de sua representação gráfica.

2. Jogos de linguagem: a partir dos 3 anos, pode-se propor quatro jogos diferentes, formando grupos com até quatro crianças em cada mesa. Os jogos podem ser propostos semanalmente e os integrantes dos grupos podem trocar de jogo após o término de uma jogada. As peças devem conter sempre figura/foto bem-definidas e preferencialmente coloridas, o que favorece a discriminação visual. Letras e palavras devem ser escritas em caixa-alta com traçado bem definido e sempre acompanhar as figuras que representam. Conter, no máximo, 20 peças. Exemplos de jogos: memória (figura/figura; figura/palavra/figura; nomes da turma), dominó (figura/figura; figura/letra), bingo (figuras; letras), caça-figuras (cartela de figuras/letras).

MEMÓRIA



Esse jogo é, em geral, bastante conhecido das crianças, assim não apresenta dificuldade de compreensão quanto ao seu funcionamento, uma vez que consiste na identificação do símbolo/figura igual ou correspondente. O desafio está em discriminar visualmente a imagem da cartela e relacionar com o outro que forma seu par.

DOMINÓ

Esse jogo também é comum entre as crianças dessa faixa etária e pode ter variações em suas cartelas, desde que contemplem os símbolos das figuras referentes ao tema do jogo, ou seja, se o tema proposto refere-se a animais (vaca, cachorro, gato e galo), além das figuras desses animais, as cartelas poderão conter as palavras e letras correspondentes a elas. Com isso, o desafio constitui a identificação e a correspondência dos elementos que representam o objeto (imagem), envolvendo possibilidades que a criança poderá perceber no decorrer do jogo.

CAÇA-GRAVURAS¹⁷

Esse jogo pode ser proposto àquelas crianças que já demonstram hipóteses de escritos, que indicam a construção da palavra de forma a corresponder fonema e grafema. Assim, durante o jogo, a tentativa de identificar a palavra escrita com a figura se constitui um desafio

¹⁷ Esse jogo tem a finalidade de contemplar as crianças que estão na Educação Infantil e demonstram interesse pela escrita.

para elas, uma vez que buscarão relacionar o código à sua que decifração. Tem maior pertinência nos grupos que envolvem a faixa etária de 4 a 6 anos.

Material: 4 cartelas contendo 6 figuras diferentes cada uma, 24 palavras escritas em fichas.

Participantes: 4 crianças.

1. Cada criança deverá receber uma cartela com diferentes figuras (ou gravuras) para encontrar as palavras correspondentes.
2. As fichas com as palavras correspondentes deverão estar dispostas na mesa de modo que cada criança possa pegar aquela que achar conveniente, contudo haverá apenas 1 ficha com a palavra correspondente para cada cartela.

Para encontrar as fichas com as palavras correspondentes, a criança deverá relacionar o escrito com a figura, buscando distinguir o que sabe em relação ao código e decifrar o que está escrito. Em geral, a criança pequena distingue a primeira letra em relação às demais, assim como o faz em relação ao seu próprio nome. Porém isso não é uma regra, ela pode também identificar as letras no meio da palavra e fazer inferências a respeito. O grupo poderá confrontar suas hipóteses de escrita (as fichas das palavras escolhidas para relacionar às figuras na cartela) e quando houver divergência, as crianças poderão refletir coletivamente a respeito, pois é desse conflito que surgem as discussões entre crianças mais experientes e crianças menos experientes (ZDP), e ocorre a troca de conhecimentos. Com isso, o jogo propicia a leitura dedutiva pela criança e valoriza diferentes níveis de conhecimentos em relação ao domínio da língua, promovendo a inclusão e, ao mesmo tempo, a confrontação de hipóteses de escrita pelo grupo de crianças em uma mesa coletiva. Para desafiar as crianças a ampliar seus conhecimentos e aprimorar suas hipóteses acerca da escrita, apresentam-se posteriormente cartelas com pelo menos duas figuras que comecem com a mesma letra, provocando a reflexão em relação às palavras associadas às figuras e maior discussão do grupo em torno dos resultados de cada cartela.

AS ATIVIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O início do Ensino Fundamental, mais precisamente o 1º ano, contempla crianças com diferentes condições em relação aos seus conhecimentos acerca da língua. Com isso, torna-se pertinente iniciar o processo de sistematização da língua com atividades recorrentes na Educação Infantil que possibilitem, a elas, realizar com maior autonomia as tarefas de representação de seus escritos.

Vale destacar que os anos iniciais do Ensino Fundamental se caracterizam pela sistematização do processo de alfabetização e, com isso, as propostas apresentadas às crianças têm a finalidade de promover o avanço de sua aprendizagem em relação à aquisição do código alfabético, da decifração da escrita e do domínio de uso da língua com compreensão.

Assim, as atividades que envolvem a linguagem escrita devem propiciar a manipulação dos conhecimentos que a criança já tem e favorecer a sua ampliação por meio da confrontação e reelaboração de escritos. Para tanto, a periodicidade da atividade, além de propiciar que a criança se aproprie dos procedimentos e realize a tarefa proposta com maior domínio, também pode auxiliá-la a se dedicar mais às reflexões durante o momento de representação de seus escritos.

1. Coleta de escritos infantis¹⁸: pode-se propor no 1º ano o desenho/escrita, o ditado e a frase-desafio, inicialmente uma vez a cada quinze dias e, depois, incluí-los na rotina semanal. Nesse momento, é fundamental que o professor realize a transcrição dos escritos para a criança confrontá-los com a escrita padrão, estabelecendo-se um parâmetro que ela deverá ter para alcançar. A partir do 2º ano pode-se propor uma folha diferente com a intencionalidade de que os escritos sejam maiores, sugerindo a produção de texto (exemplo 2). A confrontação poderá ocorrer pela própria criança com a indicação do professor às listas e a outros registros que tiverem disponíveis na sala, de forma que ela possa consultá-los.
2. Jogos de linguagem: a organização dos grupos deve seguir os critérios determinados na metodologia, considerando os conhecimentos prévios das crianças para a escolha dos jogos, que devem ser diferentes em cada grupo. Os jogos podem ser propostos duas vezes por semana ou semanalmente, de acordo com o planejamento do professor. Inicialmente, no 1º ano, as peças devem conter figura/foto para favorecer a identificação e discriminação visual. Letras e palavras devem ser escritas em caixa-alta, principalmente para o 1º e 2º anos, com traçado bem definido e compor com as figuras que representam. No máximo 40 peças. Exemplos de jogos: bingo (figuras/letras/palavras), memória (figura/letra/palavra), dominó (figura/letra/palavra), monta e desmonta (figura/alfabeto móvel), salada de letras (figura/alfabeto móvel), dado de letras (vogais/consoantes), textoteca (acervo de diferentes tipos de textos: receita/descritivo/poesia/literário; versinhos/cantigas/parlendas/adivinhas), iconoteca (acervo de imagens diversas: paisagens/animais/objetos/pessoas), trilha de letras (tabuleiro com letras/dado), trilha das vitaminas (tabuleiro com informações escritas e figuras/dado) acervo de fichas de palavras-chave (palavras/figuras) e construção do nome (ficha com figura e espaços das letras/alfabeto móvel).

18 O conceito de escrita espontânea, atribuído às representações das crianças na educação infantil, aqui será convertido a escritos infantis, uma vez que deverão corresponder às tentativas de escrita padrão, confrontadas pelo professor.

DADOS DE LETRAS



Esse jogo propõe que, ao jogar os dados, a criança parta do som formado pela junção das letras (unidade silábica) para identificar uma palavra que inicie com esse som. As variações do jogo dependem dos desafios que o professor considerar pertinentes. Pode-se propor um dado e a letra que cair será a letra inicial da palavra, ou fazer parte da palavra em outra posição e, ainda, pode-se considerar válida a sílaba no meio da palavra.

TROCA DE LETRA INICIAL



Esse jogo tem como finalidade evidenciar que algumas palavras podem ter a mesma finalização diferindo apenas a letra inicial. A ficha que será manipulada contém a letra e a figura do elemento que a palavra formada representa, a fim de favorecer que a criança faça sua leitura mesmo que seja indutiva.

CONSTRUÇÃO DA PALAVRA – NOME; FIGURA/LETRA

Nesse jogo, a criança utilizará o alfabeto móvel de forma livre, procurando formar a palavra que representa a figura que está na ficha. Conforme o desafio que o professor considerar pertinente, pode-se colocar uma quantidade maior de letras para a criança elaborar sua hipótese de escrita, ou, em um conjunto de fichas, anexar as letras que formam as palavras representadas pelas figuras nas fichas.

Uma variação dessa proposta seria apresentar uma quantidade de figuras e o alfabeto móvel, dentre eles, a criança retira uma carta contendo uma figura e com o alfabeto móvel, constrói sua hipótese.

SALADA DE LETRAS¹⁹

Nessa atividade a criança construirá a palavra a partir de sua hipótese de escrita utilizando os espaços predeterminados como a indicação da quantidade de letras. Para conflitar as hipóteses das crianças envolvidas no jogo, pode-se colocar na mesa as letras exatas para formar as palavras representadas pelas figuras, com isso se uma criança utilizar uma letra que não corresponder à palavra que está construindo e outro colega precisar dessa letra para construir a sua palavra, a discussão gerada desse conflito propiciará a reflexão do grupo sobre a solução do problema.

Material: 4 pratos com uma figura de fruta e os espaços para colocar as letras da palavra; 1 potinho com as letras soltas que formam os nomes das frutas.

Participantes: 4 crianças.

1. Cada criança escolhe um prato para formar a palavra.
2. Durante as tentativas de construir a palavra, as crianças poderão discutir entre si, pois o desafio é de representar as palavras de forma que não sobrem espaços nos pratos, e quando a quantidade de letras é exata, que não falem letras.

¹⁹ Essa atividade foi inspirada em VAREJÃO, Ana Maria L. Atividades diversificadas no processo de alfabetização pré-escolar. Porto Alegre: Kuarup, [1980].

TRILHA DE VITAMINAS



Esse jogo propõe a escrita das palavras que representam as figuras no tabuleiro e, também, a leitura como um desafio que deverá ser realizado pelos integrantes do jogo. Os escritos poderão ser confrontados ao final do jogo, a fim de afirmar a escrita padrão como parâmetro a ser alcançado.

Material: 1 dado de números; 1 tabuleiro de trilha; 4 botões de cores diferentes.

Participantes: 4 crianças.

1. As quatro crianças, com seus botões posicionados na marca de saída do tabuleiro, jogam o dado. Inicia o jogo quem tirar o maior número.
2. A seguir, conforme o número jogado, a criança deverá andar as casas da trilha e, sempre, ao encontrar uma fruta ou verdura, escreverá o nome dela e pulará três casas; se encontrar uma guloseima, voltará duas casas.
3. Ganha a criança que chegar até a cesta de frutas primeiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007.
- CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização: o duelo dos métodos**. In: SILVA, E. T. Silva. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTOURA, M. **Jogo de palavras**. Curitiba: Gramofone, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUIMARÃES, C. M. **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.
- HOFFMAN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 16 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SILVA, F. J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TÔ DE OLHO EM VOCÊ. Artistas diversos. Selo Gramofone, 2004. CD.
- VAREJÃO, A. M. L. **Atividades diversificadas no processo de alfabetização pré-escolar**. Série Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LINGUAGEM DA CRIANÇA

Marynelma Camargo Garanhani²⁰

PARA INICIAR A CONVERSA...OS SABERES SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL

Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e o do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Apoiada nessas considerações, entendo a movimentação da criança como uma linguagem não verbal²¹ que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da compreensão de significados, expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação. Portanto, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, (BRASIL, 1998) e o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI, 2002). A justificativa para essa afirmação é que a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Por isso, necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio. (GARANHANI, 2004).

Mas como isso ocorre?

Ao descrever o processo de desenvolvimento infantil, Wallon ressalta que a criança, já no início do seu desenvolvimento, estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades. Portanto, na fase inicial do desenvolvimento infantil, os movimentos do corpo se apresentam como instrumentos expressivos de bem-estar e mal-estar. (MAHONEY, 2000).

20 Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciada em Educação Física e mestre em Educação: currículo e conhecimento pela UFPR; doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, é coordenadora do projeto de pesquisa e formação “*EDUCAMOVIMENTO: saberes e prática na Educação Física*” (UFPR) e do Grupo de Estudos e Pesquisas “*Cultura e Movimento na educação da Criança*” (CMEC/UFPR). Ainda, no âmbito da UFPR, é professora do Mestrado em Educação (Linha Cultura, Escola e Ensino) e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR).

21 Palomo (2001) nos explica que linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação. Pode ser de dois tipos: a verbal, cujos sinais são as palavras, e a não verbal, que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos, etc.

Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram. Os objetos e a organização do espaço constituem, nesse momento, uma oportunidade ou ocasião de movimentação e exploração do corpo e, essa constatação, propicia estudos e discussões pedagógicas sobre o material educativo no processo de desenvolvimento da criança pequena.

Nesse período do desenvolvimento infantil, a fala acompanhada do andar possibilita ainda à criança o ingresso no mundo dos símbolos. Wallon (1942) enfatiza: é na idade de 2 a 3 anos que a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento e isso lhe dará condições de se apropriar do conhecimento cultural acumulado, historicamente, pelo meio social.

A capacidade de simbolização se inicia quando a criança começa a imitar²² o que vê ao redor e a expressar o seu pensamento por **ideomovimentos** – pensamento apoiado por gestos –, o que lhe possibilita ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento.

O gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, pelos gestos a criança simula uma situação de utilização do objeto sem tê-lo, de fato, presente; trata-se de um ato sem o objeto real. [...] Essa atividade que o faz-de-conta se faz presente consiste, portanto, na descoberta e no exercício do desdobramento da realidade, pressupondo o início da representação. [...] O desdobramento da realidade só será possível, no entanto, quando houver a subordinação da atividade sensório-motora à representação. Nesse momento, assiste-se ao início da organização do pensamento; a criança é capaz de dar significação ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrar para um objeto a sua representação e para a representação um signo. (COSTA, 2000, p. 35).

Mas para a criança constituir a imagem e representá-la é preciso, antes, conhecer e estabelecer relações corporais com o objeto e/ou a situação que serão representados. Oliveira (1996), quando aborda o desenvolvimento infantil, numa visão sociointeracionista, nos explica:

Ao imitar o outro, as crianças necessitam captar o modelo de suas características básicas, percebendo-o a partir de sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a ele. Com isso, decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio ao qual estão inseridas e diferenciando os elementos originais que são trazidos para a situação presente (OLIVEIRA, 1996, p.143).

Em síntese, a capacidade de simbolizar se amplia quando a criança percebe, com ajuda da fala, as sensações do seu corpo na manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de situações diferenciadas. Portanto, a **linguagem** é o instrumento que vai mobilizar a

22 Fonseca (1989), com base nos estudos de Wallon, nos orienta que “a imitação é uma forma de actividade que parece implicar de uma maneira incontestável relações entre o movimento e a representação. A criança esboça o movimento já em relação a algo exterior a si própria, os movimentos deixam de responder imediatamente a uma necessidade impulsional para se ajustarem às situações exteriores. (...) A imitação passa primeiramente por uma fase passiva e, posteriormente, por uma fase activa. Em qualquer delas a imitação corresponde ao prelúdio da representação psicológica”. (FONSECA, 1989, p. 227).

percepção²³, organizar a compreensão e elaborar a expressividade da criança no mundo dos símbolos de um determinado contexto histórico-cultural.

Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito²⁴ cultural.

Na idade de 3 a 6 anos, o domínio de praxias²⁵ culturais (alimentar-se sozinha, amarrar os sapatos, escovar os dentes, etc.) pode propiciar o aperfeiçoamento da expressividade infantil e, conseqüentemente, uma autonomia na movimentação corporal. Ao tornar-se capaz de distinguir os objetos, de identificar a sua cor, a sua forma, as suas dimensões e as suas próprias qualidades táteis e olfativas, a criança desenvolve, cada vez mais, a dependência em experimentar modelos de movimentos corporais do seu meio sociocultural. Portanto, os movimentos do corpo tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também, constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio no qual a criança se encontra. Assim, na idade de 3 a 6 anos, os gestos instrumentais (praxias) sofrem um processo de especialização e, segundo Galvão (1995), é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural.

Já na idade posterior, entre 6 e 11 anos,

... os gestos estão mais precisos e localizados, de forma que ela pode selecionar o gesto adequado à ação que deseja realizar. Pode também planejar mentalmente o movimento e prever etapas e conseqüências do deslocamento, o que garante uma desenvoltura maior na exploração do ambiente e nas atividades de conquista do mundo objetivo. (AMARAL, 2000, p.52).

Em síntese, os progressos da linguagem oral, da representação (verbal e não verbal) e o aperfeiçoamento de movimentos corporais constituem condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, de uma **linguagem corporal**.

Essas reflexões nos levam a pensar que a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc., e, este fato, nos faz (re) pensar uma concepção de educação escolar que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

23 Entende-se percepção como a interpretação de sensações, com a ajuda dos símbolos e conceitos presentes na cultura na qual se está inserido.

24 Neste texto, a compreensão de sujeito se apoia nas considerações de Charlot (2000), o qual diz: o sujeito é um ser humano social e singular, que se produz ele mesmo e é produzido através da educação. Para esta compreensão é necessário considerar que toda relação consigo mesmo passa pela minha relação com o outro, ou seja, o que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social.

25 Praxias são movimentos conscientes, intencionais, organizados, que visam um objetivo ou um resultado determinado.

O CORPO FALA, O CORPO CANTA, O CORPO BRINCA... OS MOVIMENTOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao entender que as instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são meios educativos em que a criança extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da inserção e interação num grupo diferente do seu meio familiar, concluo que estas instituições são meios privilegiados para o desenvolvimento da autonomia corporal e vivências de diversos modelos de movimentos corporais provenientes da cultura em que a criança se encontra.

Nesse cenário, as ações sistematizadas e intencionais poderão proporcionar o conhecimento e o domínio de sua movimentação corporal, conseqüentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação. Para isso, é necessária uma prática pedagógica que atenda não somente as características e necessidades do desenvolvimento infantil, mas também como uma linguagem que contribui para a constituição de um sujeito que produz cultura e é produzido pela cultura em que está inserido.

Esta prática pedagógica poderá ser norteada por três eixos (GARANHANI, 2010).

- Aprendizagens que envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal** infantil.
- Aprendizagens que levem à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da **socialização**.
- Aprendizagens que levem à **ampliação do conhecimento de práticas corporais** historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Esses eixos deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico do professor, embora na elaboração e organização das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro, conforme as características e necessidades de cuidado/educação²⁶ presentes em cada idade da infância. Portanto, um eixo não exclui o outro (GARANHANI, 2004), conforme nos mostra a representação gráfica:

26 A utilização deste termo se deu em consonância às orientações presentes no documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (MEC/SEB, 2007, p.8), o qual diz: "... a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do **cuidado** e da **educação** de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidade específicas." (grifo meu).



Para uma melhor compreensão da figura, traduzo-a da seguinte maneira: na busca da **autonomia** de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua **identidade corporal**. No entanto, esse processo só ocorre na relação com o outro, que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na **socialização**. Nesse cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. O professor deve **sistematizar e ampliar esses conhecimentos**, não esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que se apresentam em cada idade. (GARANHANI, 2010).

A integração desses eixos, na prática docente com a criança, se faz pelo **brincar**, que se apresenta na educação da infância como um princípio pedagógico, pois segundo Leontiev (1988) é no brincar que a criança adapta as suas condições às do objeto e/ou às condições exigidas pela ação, com a preservação do próprio conteúdo da ação. É nesse processo que ela consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no meio, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.

Assim, brincando em atividade de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os diferentes aspectos de sua formação, inclusive físicos e motores, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Poderá entender, também, que os movimentos que envolvem possibilidades de deslocamentos do corpo (como exemplos: caminhar, correr, saltar, rolar, etc.), manipulação de objetos (como exemplos: lançar, pegar, tocar, arremessar, etc.) e equilíbrio (como exemplos: girar, balançar, agachar, etc.) se configuram em diversas práticas e essas, na pequena infância, se apresentam na forma de jogos, atividades rítmicas, brincadeiras ginásticas e artísticas.

... ao ingressar na escola, independentemente da idade em que se encontra, a criança traz consigo saberes sobre os movimentos que se realiza com o seu corpo, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. Desse modo, a escola poderá sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre o seu movimentar. (GARANHANI, 2008, p. 137).

Em síntese, uma proposta pedagógica com base nos eixos apresentados nos faz dar atenção para a construção de objetivos, seleção de atividades e organização de espaços e materiais que favoreçam o trabalho educativo com o movimento. Esse procedimento é necessário para que a criança tenha oportunidade de diversas vivências e explorações de seu movimentar. Nesse cenário, a organização pedagógica do ambiente o torna um recurso de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Para isso, deve ser planejado de forma cuidadosa pelo profissional responsável pela educação da infância.

Segundo Angel (1995), organizar um ambiente de aprendizagem não é, simplesmente, propor uma série de materiais para que as crianças brinquem. É necessário escolher e combinar os materiais apropriados aos objetivos que se pretende alcançar, sem perder de vista que esses materiais devem ser atrativos, acolhedores e seguros.

Um dos ambientes de aprendizagem de movimentos são os **parques infantis**. Eles estão presentes nas escolas da criança e podem ser utilizados como espaço didático-pedagógico para o trabalho educativo do movimento. Mas, na maioria das vezes, são usados apenas como um lugar em que a criança brinca livremente, sem que haja nenhuma intervenção pedagógica.

Nos dias de hoje, há estudos (FILGUEIRAS e FREYBERGER, 2001; OLIVEIRA, 2002; HORN, 2004; CABANELLAS e ESLAVA, 2005) que discutem a organização dos espaços na Educação Infantil e consideram o parque como um recurso didático-pedagógico deste contexto educacional. Veem-no como um meio privilegiado à educação da infância devido aos equipamentos que, por meio da brincadeira, convidam à vivência de desafios relacionados com a movimentação do corpo, vivências estas que mobilizam a iniciativa individual e, em algumas situações, favorecem também a ajuda mútua por meio de parcerias.

Em síntese, no contexto da instituição escolar infantil, o parque constitui não só um espaço de interação das crianças, mas também um espaço privilegiado para o trabalho educativo com o movimento. Essas constatações levam a entender o parque como um espaço privilegiado para a prática de movimentos, como também um ambiente de aprendizagem da escola em que o professor poderá desafiar a criança no seu movimentar.

PARA FINALIZAR... PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Os aportes teóricos apresentados, bem como as reflexões, me levaram a sistematizar algumas sugestões de práticas de movimentos nos diferentes eixos de trabalho que configuram esta proposta. No entanto, é importante repetir que: os eixos **se integram** no fazer pedagógico do trabalho educativo com o movimento, apesar de haver a predominância de um sobre o outro, conforme o objetivo e/ou a atividade proposta em cada idade.

A seguir, apresento quadros que sistematizam orientações e sugestões de práticas em cada eixo. O primeiro quadro é do eixo **Autonomia e identidade corporal**.

Autonomia e identidade corporal

Neste eixo de trabalho serão proporcionadas práticas que oportunizem o conhecimento e o domínio do corpo para o desenvolvimento físico e motor, por meio do desenvolvimento de capacidades e aprendizagem de habilidades. Por exemplo: práticas que desenvolvam a **força** (capacidade física) nos membros inferiores e o **esquema corporal** (capacidade perceptivo-motora) da criança, para que esta consiga ficar em pé (movimento de equilíbrio), condição para aprender a **andar**. Para isso, é preciso organizar um espaço rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimentos em diferentes espaços, como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade. Além disso, planejar o uso de equipamentos e materiais que estimulem a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros.

Exemplos de objetivos

- Exploração e conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações.
- Adaptação corporal progressivamente autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas.
- Observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros.
- Disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos (GARANHANI, 2010).

Sugestões de práticas

(Educação Infantil - 1/2 anos)

Disponibilizar, às crianças, diferentes equipamentos para a vivência de diversas formas de se movimentar, caracterizadas como **brincadeiras ginásticas**. Por exemplo: utilizar o brinquedo minhocão para que as crianças passem por dentro do túnel de diferentes formas (engatinhando, arrastando-se, deslocando-se de costas, de frente, etc.).

Sugestões de práticas

(Anos Iniciais - 8/9 anos)

Proporcionar, às crianças, a vivência de jogos e brincadeiras que desenvolvam as noções frente, atrás, esquerda, direita, etc. (capacidades de percepção do espaço). Por exemplo: Em duplas, uma criança será um robô e a outra criança o comandante do robô. A dupla deverá combinar os comandos para o robô caminhar, ou seja, quando tocar na barriga, o robô caminhará para a frente, ao tocar nos ombros caminhará para a esquerda ou direita, etc. A tarefa é comandar o deslocamento do robô no meio de um grupo de crianças que também estão caracterizadas como robôs.

Varição da atividade: o professor poderá fazer essa brincadeira em trios, sendo dois robôs para uma só criança comandar, ou então em quartetos, sendo três robôs para uma só criança comandar, aumentando, portanto, a complexidade da atividade.

Na sequência, apresento o quadro que mostra sugestões de práticas de movimentos para o eixo **Sociabilização**:

Socialização

Este eixo de trabalho implica na compreensão de movimentos do corpo como forma de linguagem, e isto ocorre na relação com as pessoas e objetos presentes no meio socio-cultural em que a criança está inserida.

Exemplos de objetivos

- Confiança nas possibilidades de movimentação corporal.
- Esforço para vencer as situações de desafios.
- Aceitação das diferenças corporais.
- Colaboração e iniciativa com o grupo.
- Expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções.
- Diferenciação de posturas e atitudes corporais. (GARANHANI, 2010).

Sugestões de práticas

(Educação Infantil - 2/3 anos)

Ensinar cantigas de roda tradicionais e brinquedos cantados com gestos. Por exemplo: Roda cutia, Atirei o pau no gato, etc.

Organizar pequenos grupos para brincar com o mesmo brinquedo, por exemplo: jogos de encaixe ou montagem.

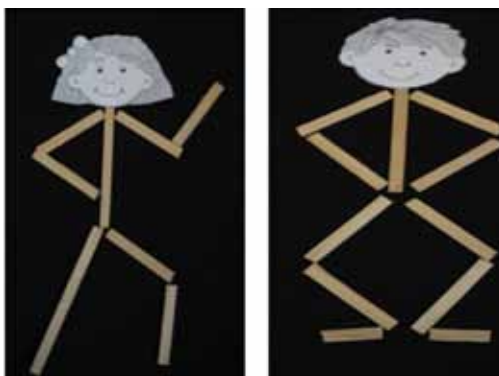
Sugestões de práticas

(Anos Iniciais - 6/7 anos)

Proporcionar jogos e brincadeiras em que as crianças aprendam a lidar com os significados dos gestos do corpo. Por exemplo: o professor trabalhará com as crianças, o que significa uma pessoa ser líder e então irá brincar de Siga o Líder. Tudo o que o líder comandar o restante da turma deverá executar.

Variação da atividade: o professor poderá combinar com as crianças os significados dos comandos do líder.

Proporcionar brincadeiras de Construção de Bonecos, por exemplo: a construção de bonecos de palitos. As crianças deverão montar o seu boneco no chão e brincar de circular entre eles de diferentes formas. Ao sinal do professor, deverão parar na frente do boneco e reproduzir com o próprio corpo a posição do boneco.



E, para finalizar, apresento o quadro que trata do eixo **Ampliação de práticas corporais infantis**:

| Ampliação das práticas corporais infantis | |
|---|--|
| <p>No eixo de trabalho proposto, a criança, por meio do conhecimento e/ou (re) conhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re) organização das diversas práticas corporais infantis presentes em seu meio sociocultural, poderá sistematizar e ampliar o seu conhecimento em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar.</p> | |
| Exemplos de objetivos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e se apropriar de jogos e brincadeiras tradicionais do seu meio sociocultural. - Identificar e apreciar as diferentes manifestações de danças folclóricas do seu meio sociocultural. - Vivenciar e/ou construir brincadeiras que utilizem elementos de esportes ginásticos, por exemplo: movimentos de cambalhotas, etc. - Participar e/ou (re) organizar jogos de oposição¹¹ que utilizem elementos das lutas, por exemplo: movimentos de imobilização. | |
| Sugestões de práticas (Educação Infantil - 4/5) | Sugestões de práticas (Anos Iniciais – 9/10 anos) |
| Disponibilizar, às crianças, um repertório de jogos e brincadeiras tradicionais. Por exemplo: Coelhoinho sai da Toca, Amarelinha, Pique-esconde, etc. | Trabalhar, com as crianças, as práticas corporais que se apresentam como conteúdos da Educação Física Escolar, sendo: os jogos e as brincadeiras, as ginásticas e as danças, os elementos das lutas e dos esportes. (GARANHANI, 2010). |

Para finalizar, ressalto que na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental o trabalho educativo com o movimento poderá estar a cargo do professor de Educação Física, mas este deverá ser realizado em parceria com os professores de referência da turma. Portanto, é tarefa destes professores:

- propor, orientar e desenvolver projetos pedagógicos sobre o movimento;
- propor e organizar ambientes de aprendizagem de movimentos;
- selecionar materiais e equipamentos educativos que oportunizem o movimentar da criança;
- selecionar e planejar práticas educativas de movimento;
- elaborar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva e intencional.

Diante do exposto, considero que este não é um momento de finalizar as reflexões e

sugestões apresentadas. É um momento de incentivar discussões para um aprofundamento dessas ideias, as quais poderão ser mobilizadas por meio da formação de professores e de políticas educacionais que valorizem o movimento do corpo infantil, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como uma linguagem da criança.

REFERÊNCIAS

ÀNGEL, J. B. **La utilización del material y del espacio em educación física**. Barcelona: INDE, 1995.

AMARAL, S. A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. **Territórios da la infância: diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Editorial Grão, 2005.

COSTA, L. H. F. M. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FILGUEIRAS, I. P.; FREYBERGER, A. Brincadeiras e jogos no parque. **Avisa Lá**; revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo, n. 5, p. 16-21, jan. 2001.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento humano**. Da filogênese à ontogênese da motricidade. Lisboa: Editorial Notícias, 1989.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**. V. 5, p.106-122, jul / jun. 2002.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

_____. Educação física. In: PARANÁ. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: SEED, 2010.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Z. R de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: complicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, V. 8, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMO, S. M. S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, V. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1942.



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO