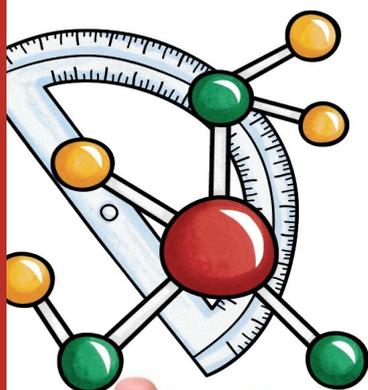


Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos  
(Organizadora)

# A PRÁTICA EDUCATIVA EM SEUS MÚLTIPLOS OLHARES: DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR



**A PRÁTICA EDUCATIVA EM SEUS  
MÚLTIPLOS OLHARES: DIÁLOGOS  
ABERTOS SOBRE A APRENDIZAGEM  
ESCOLAR**



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).  
Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA  
Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ  
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA  
Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA  
Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza-UFPA  
Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA  
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP  
Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA  
Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB  
Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga-UFPA  
Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA  
Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA  
Prof.<sup>a</sup> Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM  
Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT  
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali  
Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA  
Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA  
Prof.<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG  
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE  
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG  
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro  
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Érima Maria de Amorim-UFPE  
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE  
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT  
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE  
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG  
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA  
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP  
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI  
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cátia Rezende-UNIFEV  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Katiane Pereira da Silva-UFRA  
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva-FIS  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP  
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja  
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves - IFF  
Prof. Me. Ennio Silva de Souza - IEMA  
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos  
(Organizadora)

# **A PRÁTICA EDUCATIVA EM SEUS MÚLTIPLOS OLHARES: DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Edição 1

Belém-PA  
RFB Editora  
2022

---

© 2022 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2022 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
91 98885-7730  
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

**Editor-Chefe**  
Prof. Dr. Ednilson Souza  
**Diagramação**  
Worges Editoração  
**Design da capa**  
Autor  
**Imagens da capa**  
www.canva.com

**Revisão de texto**  
O autor  
**Bibliotecária**  
Janaina Karina Alves Trigo Ramos  
**Produtor editorial**  
Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558893035>

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

P912

A prática educativa em seus múltiplos olhares: diálogos abertos sobre a aprendizagem escolar / Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos (Organizadora). – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

134 p.

ISBN: 978-65-5889-303-5

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035

1. Educação. 2. Aprendizagem. I. Santos, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

*"[...] ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente". Moacir Gadotti (2011, p.23)*



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....</b>	<b>13</b>
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.1	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>29</b>
Lidiane Martins Pinheiro Lacerda	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.2	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>53</b>
Lusilene do Carmo Moraes Rodrigues	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.3	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A IMPORTÂNCIA DO FOMENTO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>67</b>
Elton Araújo Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.4	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....</b>	<b>85</b>
Gertrudes Sousa Veloso	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.5	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>O USO DE JOGOS DE TABULEIRO NO FOMENTO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA.....</b>	<b>99</b>
Fernando Costa Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.6	
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>DINAMICIDADE NA AULA DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>115</b>
Antônio Valtemir de Oliveira de Sousa	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.7	
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>129</b>
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>130</b>

---



# APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta discussões e reflexões sobre a educação num contexto multifacetado. Trilha pelos níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, no sentido chamar o docente para uma conversa e despertar nele a reflexão sobre a sua prática pedagógica. Resulta de vivências, estudos e pesquisas docentes no contexto escolar e de um trabalho desenvolvido enquanto Professora Formadora na Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso nos Cursos de Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) e do Curso de Especialização em Ensino da Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Monte Castelo, São Luís-Maranhão, realizadas durante o ano de 2021, sob os quais atuei como orientadora e coautora.

As discussões aqui presentes e que compõem este livro foram ampliadas e alinhadas, no sentido de trazer pontos necessários para esse enlace. Ao todos são sete trabalhos (7 capítulos) e em cada texto são apresentadas reflexões que tem sido alvo de múltiplos estudos e pesquisas assim como da carência deles, principalmente quanto a compreensão das práticas de ensino diante de um cenário heterogêneo e mutável.

O texto inicial, de autoria da organizadora *Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos* trata do combustível essencial para a aprendizagem, a motivação. Ressalta que por meio do lúdico, a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual pode ser impulsionada. Esse texto abre caminho para os demais trabalhos serem refletidos. O texto de *Lidiane Martins Pinheiro Lacerda* trata sobre os campos de experiência discutidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e como esse ponto pode influenciar ou determinar a aprendizagem das crianças, assim como quais implicações estão sendo sentidas na prática docente; o trabalho de *Lusilene do Carmo Moraes Rodrigues* busca proporcionar ao docente da Educação Infantil uma reflexão sobre a importância da ludicidade nessa etapa da educação básica e como essa proposta pode interferir na aprendizagem das crianças; o trabalho de *Elton Araújo Silva* aborda outro ponto muito necessário agora para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual se trata sobre a importância em se pensar na potencialização do hábito da leitura como forma de plantar a semente de um futuro leitor crítico e reflexivo tendo como mediador o professor; o texto de *Gertrudes Sousa Veloso* explora a formação inicial do professor de matemática (licenciado) buscando refletir como tem sido construída sua formação e como isso pode ser crucial para realizar uma prática pedagógica no ensino e aprendizagem da matemática nos anos finais do Ensino Fundamental; o trabalho de *Fernando Costa Silva* apresenta os jogos de tabuleiro como aliados no processo de en-

sino e aprendizagem da matemática e como essas ferramentas podem ser valiosas no contexto escolar em benefício do professor e do aluno.

No último texto escrito por *Antônio Valtemir de Oliveira de Sousa*, o autor discerne sobre o uso de materiais manipuláveis simples para a abstração de determinados conteúdos curriculares da matemática, bem como docentes e discentes podem se envolver nesse percurso. Em síntese, todos os escritos aqui expostos convergem em único ponto – a aprendizagem, fomentada por meio do elemento lúdico, da inserção ou ressignificação de metodologias de ensino, formação de professores, tipos de materiais entre outros aspectos.

Espero que apreciem os textos aqui apresentados e desfrutem do que a leitura destes escritos pode direcionar. E que as linhas aqui trabalhadas lhe permitam auxiliar, orientar, complementar e ajudar nos seus estudos e principalmente na sua atuação e prática pedagógica diante de um cenário constantemente em mudança. E como já sinalizava o grande educador Moacir Gadotti, em sua maravilhosa obra *a Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, “Educar para outro mundo possível é educar para outros mundos possíveis”.

Desejo uma boa leitura a todos!

*Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos*

*Organizadora*

# **CAPÍTULO 1**

---

## **MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Reflexões no contexto pedagógico, a partir do  
elemento lúdico**

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.1

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação no contexto educativo tem sido compreendida como um cerne para o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, principalmente a partir da introdução do lúdico na prática de ensino. Todos agem e se comportam tendo como base um propósito que precisa, em muitos casos, serem potencialmente estimulados. Quando se está motivado, tudo flui mais facilmente. O desejo por realizar o que se pretende aflora de tal maneira que, independentemente da condição de qualquer sujeito, os torna aptos para evoluir sempre.

A relação entre a aprendizagem e a motivação ultrapassa a questão de ser apenas um pré-requisito para aprender, posto que a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho do aluno, bem como a própria aprendizagem pode produzir um efeito na motivação (MARQUES, 2019). No ambiente escolar, a motivação tem se tornado um dos fatores que beneficia o aprendizado e sua carência deixa margem para a passividade, indisciplina e desconcentração (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Para alunos com deficiência intelectual, a ideia em motivá-los considerando suas necessidades e/ou potencialidades, por meio de atividades dinâmicas adaptadas subsidiadas com os pressupostos da ludicidade é um caminho mais estreito para o fomento a aprendizagem destes respectivos alunos, que tanto precisam de um olhar mais atento e apurado do docente no contexto de ensino.

Então, a motivação do aluno com deficiência intelectual consiste numa variável essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois fatores como o rendimento escolar e inclusão não podem ser explanados excepcionalmente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica, mas devem ser tomados parâmetros. Diante disso, Menezes, Canabarro e Munhoz (2014, p. 169) explicam que “[...] as possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa com deficiência pode apresentar são determinadas não exclusivamente pelas suas limitações orgânicas, mas principalmente pelas vivências possibilitadas a essas pessoas”.

Sendo assim, este texto resulta de uma atividade de cunho reflexivo-analítico para a disciplina Neurociência da Motivação e da Emoção do Curso de Especialização em Neurociências ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), turma 2021.2. Associado a esse motivo, a razão principal que impulsionou a opção pelo tema afim de aprofundá-lo para o campo da educação decorre da atuação da pesquisadora como docente da Educação Especial na rede pública de ensino e principalmente por vivenciar as bases teóricas sobre a motivação na prática pedagógica no contexto escolar junto aos alunos com deficiência intelectual.

Com base na exposição das razões que permitiriam tecer um escrito sobre esse tema em referência, compreende-se a “[...] motivação como uma condição que guia e incentiva um comportamento. Ela é vivenciada subjetivamente como um desejo consciente” (PENNA, 2001, p.257). A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Assim, pode influenciar o aluno com deficiência intelectual em todas as fases do seu desenvolvimento, posto que:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (GUIMARÃES, 2009, p. 143).

Diante disso, este estudo apresenta como objetivo geral analisar o papel da motivação para a aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual a partir do lúdico. E como específicos procura compreender o conceito de motivação; refletir sobre as implicações da motivação na aprendizagem; e discutir a importância do lúdico como fonte de estímulos motivacionais para alunos com deficiência intelectual no contexto educativo.

Em suma, este ensaio produzido no período de abril e maio de 2022, abre caminho para a reflexão sobre o papel da motivação para a aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, pois são alunos que na visão de muitas pessoas são incapazes e limitados inclusive no aspecto motivacional. Assim, mediante a posição de pesquisadores que registraram em literatura vários e diferentes estudos que tratam do tema em análise, compreendeu-se a real importância desse texto até mesmo como forma de cobrir carência na literatura sobre entrelaçá-lo com a deficiência.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo cuja natureza é um ensaio utiliza a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica, ao qual se pretendeu realizar buscas reflexivas baseadas em fontes teóricas as quais foram necessárias para a coleta de informações pertinentes aos objetivos propostos no estudo.

As fontes bibliográficas que compreenderam livros, artigos indexados em periódicos científicos e trabalhos de conclusão de cursos (monografia, dissertação e teses). A partir dessas fontes buscou-se mostrar analiticamente, o papel da motivação para a aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual a partir do lúdico.

Para efeito metodológico, a pesquisa se utilizou de citações, interpretações e conclusões, visando colocar em evidência os objetivos da pesquisa.

E, para a interpretação e análise dos dados coletados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), considerando os critérios de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreendeu a codificação e a inferência para posterior categorização e interpretação dos achados que prontamente a seguir serão discutidos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos dados levantados e devidamente analisados emergiram três categorias temáticas, que serviram para a análise: 1) conceito de motivação; 2) implicações da motivação na aprendizagem; 3) importância do lúdico como fonte de estímulos para alunos com deficiência intelectual. Tais categorias temáticas evidenciam a compreensão acerca do significado de motivação, além de analisar o seu papel na aprendizagem, visando o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual a partir da introdução do lúdico.

#### 3.1 Motivação

A motivação é uma condição que energiza e direciona o comportamento, sendo esta relacionada a fatores internos ou externos. Além disso, incentivos ou estímulos em determinados contextos provocam estados motivacionais, como o desejo para a aprendizagem escolar.

Para Bzuneck (2009, p. 9), “[...] motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”.

A motivação envolve um amplo conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo e que estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas compreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos (TÁPIA; FITA, 2015, p. 77).

Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), Bzuneck (2009), Martinelli e Genari (2009), Guimarães e Bzuneck (2003) apontam a existência de dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é essencial para o desenvolvimento humano, notadamente pelo seu papel na aprendizagem escolar. É determinada como aquela que garante o envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem. Consiste ainda como um tipo de motivação natural, isto é, que proporciona o envolvimento do sujeito em uma dada atividade por manifestação de sua vontade própria,

pelo deleite que esta pode atribuir sem envolver a necessidade de incentivos externos e/ou recompensas.

Já a motivação extrínseca necessita de constantes incentivos tais como recompensas, aprovação do professor dentre outros para que o aluno desperte para a aprendizagem. No entanto, a diferença entre os dois tipos de motivação habita na fonte que impulsiona e move o comportamento. Estímulos por meio do elemento lúdico no contexto escolar são reais potencializadores para fomentar a motivação (intrínseca e extrínseca), principalmente para alunos com deficiência intelectual (GUIMARÃES; BZUNECK, 2003).

Sendo assim, a motivação é concebida como um fenômeno pessoal, internalizado, composto de motivos e metas pessoais que se constroem nas relações interpessoais. Provém de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a esse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo.

### 3.2 Aprendizagem e Motivação

A aprendizagem compreende um fenômeno complexo, a qual engloba aspectos emocionais, sociais educacionais e culturais, resultando no desenvolvimento de aptidões e de conhecimento, para transferências de novas situações. Para Corrêa (2018) a aprendizagem ocorre por meio do processo de organização das informações a qual acontece por meio de um processo natural envolto de afetividade, relação e motivação.

La Rosa (2003, p. 25) descreve a aprendizagem como um conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórico sobre o ensino. “A aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento”.

A motivação é a principal força motriz que impulsiona o aprendizado. E o interesse alimenta a motivação. Na perspectiva de Tápia e Fita (2015, p. 9) a “[...] motivação é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”.

[...] a diferença entre motivação para aprender e a motivação extrínseca está, essencialmente, relacionada à distinção que deve ser feita entre aprendizagem e desempenho: enquanto a aprendizagem se refere ao processamento da informação, à busca de significado, compreensão e domínio que ocorrem quando se adquirem novos conhecimentos (ou habilidades), o desempenho é a demonstração do conhecimento ou habilidade depois que já fora mal adquiridos. [...] estimular a motivação para aprender significa agir sobre ambos – aprendizagem e desempenho. Quanto à diferença entre motivação para aprender e motivação intrínseca, [...] esta se relaciona com a distinção ne-

cessária entre envolvimento afetivo e envolvimento cognitivo do aluno nas tarefas acadêmicas: enquanto a motivação intrínseca privilegia seu envolvimento afetivo nestas atividades, a motivação para aprender deve conduzi-lo para, além disso, ou seja, ao seu envolvimento cognitivo com as tarefas de aprendizagem, por meio de esforços que o levem a tornar as novas informações significativas para poder relacioná-las com conhecimentos e habilidades anteriores (RUIZ, 2004, p. 15).

Na perspectiva de Corrêa (2018), a aprendizagem acontece em função das necessidades do aluno, dos seus motivos que conseqüentemente gerarão a energia impulsora e tensional que o dispõem a buscar algo. E “[...] para aprender é necessário ‘poder’ fazê-lo, o que faz a referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e aos treinos necessários, para que isso é necessário ‘querer’ fazê-lo, ter a disposição, intenção e a motivação suficiente” (SILVA, 2010, p. 39).

### **3.3 O lúdico na motivação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**

Quando se trata do termo deficiência intelectual muitos estigmas são postos, como de incapacidade e limitação. No entanto, com a evolução de estudos e pesquisas na área tem sido possível desmitificar e elucidar questões antes desconhecidas. Considerando a perspectiva de Menezes, Canabarro e Munhoz (2014, p. 156), a deficiência intelectual:

[...] deve ser compreendida como um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

O aluno com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento mais lento para a aprendizagem em comparação com alunos sem deficiência. No entanto, não significa dizer que é um aluno impossibilitado para a aprendizagem no contexto escolar. E que não há nenhum tipo de metodologia, estímulos, adaptações que se adequem a sua condição.

Esse respectivo aluno quando recebe estímulos para a sua aprendizagem tem grande possibilidade de despertar a motivação para a realização de tarefas. Os estímulos devem atender as suas necessidades e interesses. Assim, para Menezes, Canabarro e Munhoz (2014, p.157) “[...] como profissionais da educação, muito mais do que procurarmos pelo diagnóstico ou não da deficiência, precisamos ser capazes de compreender os processos mentais percorridos por essas pessoas na construção da sua aprendizagem”.

Autores como Santos (2018), Huizinga (2019), Callois (2007) entre outros compreendem que o lúdico é essencial para impulsionar a motivação para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, haja vista, as metodologias e dinâmicas tradicionais geralmente não servirem de estímulos para potencializar o desejo e vontade para a aprendizagem desse perfil de alunos.

Do ponto de vista da neurociência, Piccinato (2020) explica que os neurônios são os responsáveis pela coleta de informações recebidas do meio ambiente pelos estímulos aos sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato) e a partir de então encaminha para o cérebro. No contexto do ensino e aprendizagem essa ação, isto é, as principais fontes de estímulos utilizam os sentidos, pois há atividades em sala de aula que exploram o visual, o auditivo, o tato etc.

O processo de recebimento e processamento dos estímulos emitidos pelos cinco sentidos e recebidos pelo cérebro é complexo e envolve a ação de diversas regiões do órgão. Todas as estimulações vindas do ambiente são transformadas em impulsos elétricos, que são conduzidos até o sistema nervoso central pelos nervos aferentes. Assim que chega ao local, a informação passa por filtragens que dependem de vários fatores, como intensidade, nível de atenção, estado emocional e interação com outros estímulos. Somente depois desse processamento é que as várias informações recebidas podem ou não vir a se tornarem conscientes (PICCINATO, 2020, p.53).

Sendo assim, muitas são as concepções e visões de autores interessados no estudo da motivação para a aprendizagem. Para Lourenço e Paiva (2010, p. 133) “[...] a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos”.

“Sem a aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém” (BZUNECK, 2009, p. 13). Desenvolver um trabalho potencializando ações para despertar a motivação para aprender se torna essencial em se tratando de alunos com deficiência intelectual. De tal modo, percebe-se que sem motivação a aprendizagem não se torna atrativa. Por essa razão, a motivação tem sido muito abordada no contexto escolar. E “[...] quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do meio educacional” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.133).

A motivação está ligada a interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas se desenvolvem. Quanto aos contextos destaca-se quatro aspectos essenciais: o começo da aula, a organização das aulas, a interação dos professores com seus alunos e a avaliação da aprendizagem (TÁPIA; FITA, 2015, p. 15).

No contato escolar a motivação está estritamente ligada a aprendizagem. O espaço físico, os recursos materiais (aspectos externos) e o interesse do aluno (aspecto interno) favorecem a aprendizagem e impulsiona a motivação. Para Menezes, Canabarro e Munhoz (2014, p. 170):

[...] ao longo do seu processo de desenvolvimento, o sujeito com deficiência intelectual deve ser estimulado (pelos sujeitos com quem estabelece interações sociais ao longo do seu desenvolvimento) a construir seu conteúdo mental, a partir da substituição dos objetos, das pessoas, das situações, dos eventos do mundo real etc. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real (que encontra defasagens) é que vai possibilitar a esse sujeito libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos, ter intenções.

Um ambiente escolar motivador pode fazer uso do elemento lúdico em suas ações para assim contribuir com o processo de aprendizagem de alunos que geralmente são percebidos como limitados a esse processo e incapazes de serem motivados para tal. A ludicidade, nesse contexto, atua como uma forma de desconstruir estigmas e mobilizar ações que visem na inclusão desse alunado motivando-os para a educação (SANTOS, 2018).

Quando os alunos com deficiência intelectual são motivados, ou seja, quando o professor atua, no sentido de estimular esse processo a possibilidade de um *feedback* de forma mais efetiva se torna mais significativa para a sua aprendizagem. Até porque “[...] quando o olhar destinado a esses alunos buscar em primeiro lugar conhecê-los como sujeitos de aprendizagem, capazes de desenvolvimento de processos mentais superiores”, as práticas executadas no contexto educacional são fontes para o incentivo ao alcance “consciente e voluntário de seus comportamentos nos grupos sociais em que se desenvolvem” (MENEZES, CANABARRO, MUNHOZ, 2014, p. 171).

Um ponto favorável para esse incentivo ser potencializado é por meio de atividades lúdicas, ou seja, atividades que envolvem estímulos aos alunos. Convém pontuar que o termo ludicidade deriva da expressão lúdico cuja origem é *ludus* e quer dizer jogo (CALLOIS, 2007). Assim, o lúdico consiste num recurso metodológico por possibilitar aos alunos com deficiência intelectual agregarem conhecimento.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do próprio processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração e motivação do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade (KISHIMOTO, 2007, p. 24).

No entanto, frisa-se que não basta incluir um recurso como um jogo, por exemplo, todos os dias na sala de aula para que esse aluno desperte a motivação para a aprendizagem, mas sim deve haver um planejamento e estudo sobre as reais necessidades desse aluno, seus interesses, possibilidades e potencialidades diante do que se propõe. Conforme descreve Piaget (2010, p. 31) “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Caso contrário, o aluno considerará enfadonho, e se “cansará” do que é apresentado no espaço pedagógico. E ao invés de se obter a motivação para a aprendizagem, tenderá a se observar uma certa repulsa e desmotivação para esse processo no contexto escolar. A seguir Seguem algumas imagens de materiais elaborados para alunos com deficiência intelectual que serviram de estímulos para a sua aprendizagem:

**Figura 1** - Ditado figura-palavra



**Fonte:** registro do arquivo pessoal da autora (2022).

Tradicionalmente, o ditado é uma estratégia utilizada na sala de aula para incentivo a aprendizagem da língua portuguesa, isto é, serve como ferramenta para a aprendizagem da linguagem. No entanto, para um aluno com deficiência intelectual que tem dificuldades nessa área, representará uma atividade complexa e consequentemente (dependendo do caso) ele não irá realizar ou sentirá muitas dificuldades para compreender e escrever a palavra.

No ditado com a imagem, ao ser sorteada uma imagem, o aluno consegue entender o que está ali representado, e com o nome escrito abaixo o professor explica a associação. Assim, para esse aluno tenderá ser mais significativo o conhecimento e consequentemente se sentirá motivado em continuar com a tarefa, pois foi algo que lhe despertou a atenção e ele conseguiu realizar, ao contrário da forma tradicional.

Figura 2 – Material Dourado



Fonte: registro do arquivo pessoal da autora (2022).

Este recurso idealizado por Maria Montessori é um instrumento de grande utilidade para compreensão e aplicabilidade da matemática. Foi criado para auxiliar o ensino e aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal-Posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais, além do estudo de frações, conceituação e cálculo envolvendo áreas e volumes, trabalho com números decimais entre outras atividades. “O material dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática (LORENZATO, 2006, p. 21)”.

O uso deste material estimula e desperta no aluno o apreço em aprender matemática de uma forma simples, palpável e motivadora. O professor como principal mediador auxilia no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e isso o motiva para uma área considerada complexa e objeto de repulsa no contexto escolar.

Sendo assim, a motivação para a aprendizagem da matemática consegue desconstruir estereótipos de que a matemática é difícil, inaprendizada, e que o aluno com deficiência intelectual é incapaz de compreendê-la.

**Figura 3 – Texto Enigmático**

Atividades Especializadas

**1. TEXTO ENIGMÁTICO**

Leia o texto abaixo e reescreva-o substituindo os símbolos pelas palavras, conforme quadro:

**A cada vento**

Cada ☉ é uma chance pra ser melhor que ☽  
 O ☽ prova isso quando cruza o ☉  
 Vira ☽ que aquece, ☽  
 Faz igualzinho o olhar da ☽ menina  
 Outra vez, a ☽ na mochila ☽ ponho  
 Quanto ☽ a gente ainda tem pra realizar o ☽ ?  
 ☽ posso me perder, ☽  
 Vários trocou sorriso por dim, ☽ tão vagando nas multidão  
 Sem rosto, na boca o gosto da ☽  
 Tô disposto a trazer a cor dessa ☽  
 No ☽ posto, dedico o ☽ por ☽  
 Pra no fim ☽ levar ☽ ?  
 [...]

Fonte: A CADA vento. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. In: PRA QUEM já mordeu cachorro por comida, até que eu cheguei longe. Intérprete: Emicida. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2009. 1 CD, faixa 13. (Extraído do Livro de Projeto de Vida)

Quadro – Símbolos:

☉	☽	☼	☉
dia	ontem	sol	horizonte
☽	☽	☽	☽
fonte	ilumina	esperança	tempo
☽	☽	☽	☽
sonho	não	hoje	frustração
☽	☽	☽	☽
ilustração	fração	interrogação	minha
☽	☽	☽	☽
eu	nosso	meu	comigo

Fonte: registro do arquivo pessoal da autora (2022).

Este simples recurso é um dos que os alunos mais têm apreço na sala de aula e ficam entusiasmados quando é aplicado. Pode ser trabalhado diversos conteúdos da língua portuguesa em um texto como esse, além da própria escrita. Na figura 3, o texto foi construído substituindo algumas palavras (adjetivos, substantivos, pronomes etc.) por símbolos e logo abaixo tem-se o significado. Tradicionalmente ao se trabalhar essas palavras, o professor trabalharia com frases isoladas em um texto.

Um texto em forma de enigmas deixa os alunos com deficiência intelectual curiosos, e querendo descobrir o que está por traz de cada símbolo, mesmo que ainda não consigam ler e escrever o que está ali, eles percebem que tem algo ali escondido por trás daqueles símbolos. Ao se mobilizar essa ação no aluno, a motivação para estar atento ao que o professor aborda em sala de aula se amplia e a sua aprendizagem também.

Figura 4 - Jogo da Trilha de histórias infanto-juvenis



Fonte: registro do arquivo pessoal da autora (2022).

Esse jogo é muito entusiasmático para os alunos, principalmente por envolver a interação com os colegas, fomentar o uso de regras e respeito ao outro. E, notadamente proporcionar a eles a compreensão da leitura, despertar a atenção e memória da história que contada em sala de aula. Segundo Mori *et al.* (2017, p.2):

Os jogos e as brincadeiras também assumem outros aspectos de relevância, tais como sociabilidade, cognição e linguagem, as quais são desenvolvidas, por exemplo, no momento em que as crianças formulam regras e desenvolvem estratégias. Ao brincar, as crianças aumentam seu vocabulário conversando com outrem ou mesmo ao conversarem sozinhas, utilizando a imaginação e criando um mundo de faz-de-conta. Nesse mundo imaginário, dialogando com os próprios brinquedos, exercitam, também, a pronúncia das palavras.

O jogo da trilha atua como uma atividade que pode ser aplicado após a contação de uma história e tem como função estimular a motivação para a aprendizagem do assunto que foi trilhado na história contada. Geralmente uma contação de histórias sem atividades geradoras ou com algumas atividades de perguntas e respostas não tem uma boa receptividade para os alunos com deficiência intelectual, enquanto uma atividade em que há um jogo, o brincar envolvido, pois “[...] os jogos possibilitam que se trabalhe a expressão de uma forma global.” (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 36).

Partindo dessa questão, a aprendizagem do que foi proposto na história contada a partir do jogo da trilha em que, como o próprio nome propõe, trata-se de uma trilha, um caminho construído com perguntas, dicas, momentos, passagens e questionamentos sobre a história contada. Cada aluno ou grupo de alunos após jogar o dado e escolhe quantas casas vai andar, tem que ficar atento ao que é proposto. Assim, toda vez que tiver contação de histórias em sala de aula, o aluno se sentirá motivado porque sabe que provavelmente o jogo da trilha poderá ser utilizado, ou seja, “[...] os jogos

adaptam o educando às contingências da atual sociedade de mudanças tão rápidas. Eles são um meio para aplicarmos um trabalho coletivo que tem como ideia básica a compreensão” (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 36).

Em síntese, a partir dos exemplos ilustrados sobre recursos pedagógicos que servem como potenciais instrumentos para estimulação para a motivação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e outros alunos sem deficiência, compreende-se que o papel do professor tem sua significância ao observar o aluno, analisar suas necessidades e possibilidades de aprendizagem e principalmente agir em prol de despertar a motivação para o processo educativo. No âmbito escolar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual se faz extremamente importante.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos traçados ao iniciar esse estudo, nos quais se fundamenta esse ensaio, tiveram como proposta analisar o papel da motivação na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, a partir do lúdico como fonte de estímulos. A literatura sobre a motivação para a aprendizagem constituiu o suporte teórico para esse estudo, cujo interesse foi buscar subsídios para a análise do contexto proposto. No entanto, foi perceptível uma carência em estudos e pesquisas que relacionem esse tema para alunos com deficiência.

Desse modo, houve a compreensão do papel da motivação na aprendizagem escolar. Entretanto, para alunos com deficiência intelectual refletiu-se que se traduz num momento oportuno para o seu desenvolvimento em virtude das condições impostas pela deficiência e da necessidade de adequações no espaço educativo, questão que pode ser mediada por meio do lúdico.

Portanto, a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual pode ser potencializada mediante estímulos lúdicos que ele recebe da interação com o objeto de estudo, com a compreensão do significado dessa aquisição para si ou para as interações que realizar, e dos estímulos que tiver para que o processo de aquisição ocorra. Enfim, conclui-se que os indivíduos estão sujeitos às influências internas e externas, o que interfere na motivação de cada um; a ludicidade é um caminho externo que pode atuar para estimular a motivação nesse alunado.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. *In*: BZUNECK, J.A; BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-36.
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Vozes Cotovia, 2017.
- CORRÊA, A. M. do R. Motivação e o processo de ensino-aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental sobre significado, estratégias e metas motivacionais. Diamantina, Minas Gerais, **Educação Básica Revista**, v.4, n.2, 2018, p. 147-160.
- GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (org.) **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências e Cognição**, v.13, n.1, p.101-113, 31/mar. 2008.
- HAETINGER, D.; HAETINGER, M. G. **Jogos, recreação e lazer**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LA ROSA, J. (org.). **Psicologia e educação**: o significado de aprender. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- LORENZATO, S. A. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. *In*: LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.
- MARQUES, A.R. L. **Motivação para aprender**: como a motivação afeta a aprendizagem na escola. 2019. Monografia (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Avaré, 2019.
- MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos em Psicologia**, Natal, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.

MENEZES, E. da C. P. de; CANABARRO, R. C. C.; MUNHOZ, M. A. Deficiência intelectual. In: SILUK, A. C. P (org.) **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria, RS: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014, cap. 5, p. 152-203.

MORI, N. N. R. *et al.* Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 551-569, abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89453001015/html>. Acesso em: maio 2022.

PENNA, A. G. **Introdução à motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

PICCINATO, R. (org.) **Para entender a neurociência: conceitos fundamentais para compreender o funcionamento do cérebro e seus distúrbios**. Bauru, SP: Alto Astral, 2020.

RUIZ, V. M. A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. **EDUC@ção - Rev. Ped.**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 01, n.02, jan./dez. 2004.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SILVA, M. C. **Motivação: Caminho para o ensino - aprendizagem?** 2010. 91 p. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - Assis, 2010.

TÁPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. Tradução de Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



# **CAPÍTULO 2**

---

## **CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **Análises e implicações no desenvolvimento da aprendizagem nas crianças**

Lidiane Martins Pinheiro Lacerda

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.2

## 1 INTRODUÇÃO

Ao adentrar no universo infantil, ainda na graduação, por intermédio de disciplinas específicas, que versavam sobre o desenvolvimento das crianças, a sua forma singular de se relacionar com o outro e com o mundo, o seu modo de se apropriar do conhecimento e de se expressar em suas diversas linguagens despertou a curiosidade em conhecer de forma mais densa sujeito, que é dotado de direitos, capacidades e qualidades, os quais devem ser respeitados em suas especificidades e que merecem ter sua voz ouvida por aqueles - docentes e instituições escolares - que o auxiliarão a ser protagonista do processo de aprendizagem.

Posteriormente, ao iniciar o curso de Especialização em Psicologia da Educação da Universidade Estadual do Maranhão por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) e tendo como referência as disciplinas Desenvolvimento Infantil e a Dimensão Lúdica, foi vislumbrada a possibilidade de dar continuidade a esse estudo, que muito se faz conexo com a atuação docente vivida.

Ao longo dessa trajetória acadêmica e profissional na Educação Infantil, muitos foram os desafios encontrados, principalmente no que diz respeito a uma prática educativa de qualidade, na qual a reflexão, a pesquisa, a construção e a desconstrução dos saberes sobre esse nível de educação e sobre as concepções de criança e infância tornaram-se cada vez mais pulsantes.

Sabe-se que o percurso da Educação Infantil e sua concepção na educação sempre foram permeados de discussões, estudos por pesquisadores da área e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS) (BRASIL, 2010), que teve por finalidade apresentar um novo olhar para essa etapa, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que estabelece as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral do estudante.

A partir desse contexto e por meio da seguinte questão norteadora: de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças no processo de construção de conhecimentos? partiu-se para a busca de respostas tendo como objetivo geral analisar, a partir da BNCC, a organização curricular por campos de experiências nesse nível da Educação Básica, bem como as suas implicações para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças no processo de construção do conhecimento. E como objetivos específicos: compreender o conceito de experiência e suas contribuições para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil; discutir a proposta dos campos de experiências a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na sua versão final de 2018; identificar as possíveis contribuições ou (não) da BNCC para se pensar

o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento das aprendizagens nas crianças, na operacionalização do trabalho pedagógico, a partir dos campos de experiências.

Em síntese, este estudo apresenta contribuições e aspectos importantes para o campo educacional, reiterando a importância da Educação Infantil no cenário atual e considerando a criança como elemento central do fazer pedagógico. Configurando-se o trabalho por campos de experiências descritos na BNCC como um elemento potente e ampliador das experiências infantis no contexto educativo. Nessa perspectiva, considera-se relevante difundir este texto, para que os docentes que atuam nesta etapa de ensino possam conhecer as possibilidades e as limitações implicadas no processo educativo.

Ademais, eleger os campos de experiência como proposta de arranjo curricular para Educação Infantil, oferece a possibilidade de trazer avanços significativos. Entretanto, é necessário considerar que a sua implementação, haja vista que é um documento homologado recentemente, passa por um processo de construção e reflexão por parte dos docentes e das instituições educacionais que acolhem as crianças. Portanto, ainda há muito a se avançar em relação a essa temática, tendo em vista o papel central da Educação Infantil, que busca uma educação de qualidade e que preconize a experiência infantil como modo privilegiado de aprender e de se desenvolver.

## **2 METODOLOGIA**

Para a elaboração deste texto foi empreendida uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa de campo, em que foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, um levantamento bibliográfico em diversas fontes de informação como livros, periódicos científicos, teses e dissertações entre outros para compreensão do tema e um questionário contendo cinco (5) perguntas do tipo aberta para professores da Educação Infantil de uma escola da rede pública de ensino de São Luís, que estão trabalhando com os campos de experiência. Para a análise dos dados coletados foi necessário utilizar a técnica da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), pois serviu de suporte para captar o sentido das mensagens expressas em seu caráter simbólico.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados analisados tanto no levantamento bibliográfico quanto na pesquisa de campo propiciaram a elaboração das seguintes categorias: Educação Infantil

- Base Nacional Comum Curricular - Campos de Experiência – Prática docente, que a seguir serão discutidas.

### 3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil

A Educação Infantil vive em um processo contínuo de revisão e transformação da sua concepção de educação, assinalado por discussões e estudos na área com objetivo de mobilizar a necessidade de se pensar a criança como um todo, considerando as suas dimensões cognitiva, física, emocional e social.

Muitas lutas foram travadas durante a sua trajetória para que hoje, se concebesse a criança como um sujeito de direitos e dotadas de potencialidades, perante a sociedade e as instituições escolares que a acolhem, mas antes assumiam um papel de apenas cuidar e não educar. A partir desse cenário, a legislação vigente brasileira reconhece o direito da criança de frequentar a escola e a garantia de uma educação de qualidade, que acolha as suas reais necessidades.

No entanto, é válido destacar que para se chegar a esses pressupostos contemporâneos no contexto da educação brasileira, principalmente no que decorre para a Educação Infantil, se faz necessário compreender a proposta política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi constituída para garantir as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento integral do estudante em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Nesse viés, cabe citar algumas indicações legais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) entre outros.

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN, trouxeram mudanças significativas no respectivo campo educacional, a Educação Infantil, entre as quais observou-se o atendimento em creche e pré-escola como dever e direito da criança de 0 a 6 anos de idade e o reconhecimento desse nível como um segmento que promove a aprendizagem e que deve integrar a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatório. Ainda em consonância com a Constituição Federal de 1988, várias alterações foram feitas na Lei Nº 9.394/1996, pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), incluindo o seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Diante disso, configura-se uma nova proposta política de uma Base Nacional Comum Curricular, na qual emergiram inúmeros debates e discussões públicas, mobilizados por especialistas da área, entidades nacionais, professores e sociedade, para

se chegar a um documento viabilizado a todos. Até o ano de 2015, várias propostas foram elaboradas para as orientações curriculares, entre elas estavam as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 a 2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), revisadas em 2010.

Assim, em setembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão preliminar da BNCC, constando contribuições desses setores envolvidos, que como destaca Barbosa, Silveira e Soares (2019), para a Educação Infantil, trouxe colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos, o que não garante que essas contribuições foram incorporadas a esse documento. Entretanto, trouxe apontamentos importantes que versavam sobre o modo como as crianças se relacionavam com o mundo e as práticas cotidianas vivenciadas nas instituições educacionais.

Em maio de 2016, retoma-se o cenário de discussões, a partir da realização de seminários estaduais em todas as Unidades da Federação e a criação do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, é lançada uma nova versão do referido documento com modificações relevantes para a Educação Infantil. Ainda nesse movimento de debates e ajustes, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma terceira versão, na qual ocorreram audiências públicas regionais e o acolhimento de sugestões de cunho consultivo, além de encaminhá-la ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019).

No entanto, Costa e Ferreira (2017) destacam que a finalidade dessa proposta consultiva pública não foi, de fato, ter a participação da população na construção da BNCC, mas de adequar o que já estava definido, buscando um reforço na centralidade da lógica conteudista, existindo uma pseudoparticipação no processo de construção. Em 15 de dezembro do ano corrente, a BNCC foi homologada e a partir desse período, teve início o processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais estendendo-se ao ano seguinte, com criação do Programa de Implementação da Base pelo MEC, com o intuito de subsidiar a elaboração e implementação de seus currículos alinhados a esse documento.

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2018), em sua versão final surge como uma ferramenta, de cunho normativo, que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, bem como as propostas pedagógicas das instituições educacionais públicas e privadas, considerando as suas especificidades, regionais, sociais e metodológicas, e não deve ser declarada como um currículo, e sim uma referência.

Ademais, na etapa da Educação Infantil aquela se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), norteadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, tendo o educar e o cuidar como aspectos centrais e constituidores dos processos educativos e somando-os aos propósitos que direcionam a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

### **3.2 Entendimentos sobre a proposta curricular por Campos de Experiência**

Para uma melhor compreensão do que são os campos de experiência descritos na BNCC para a Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre a concepção de experiência e suas possíveis contribuições no processo educativo. Para tanto, é importante demarcar a perspectiva de Larrosa (2002), quando ressalta que a experiência está vinculada àquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Assim, para que esta se concretize no seu nível mais profundo, deixe marcas e transforme o sujeito implicado nesse processo, faz-se necessário que haja tempo, que os acontecimentos ocorram mais devagar, que a continuidade esteja presente e que não exista pressa para se viver a experiência. Benjamin (2005) corrobora o referido autor, evidenciando que o definir da experiência na modernidade está cada vez mais rara e escassa, pois muitas coisas acontecem e não sobra tempo para que sejam narradas situações memoráveis e compartilhadas na relação com o outro.

Para Santos (2015, p. 230) há uma forte relação entre “experiência, memória e narratividade, considerando estes aspectos como centrais na filosofia de Benjamin”. Aponta ainda que “a experiência será sempre subjetiva para quem a viveu, pois haverá uma singularidade em seu saber, daquilo que o afetou e lhe trouxe significado próprio”. Entretanto, ao ser comunicado ao outro, o sentido da experiência se torna pleno e se ressignifica, sendo entendida como um elemento de transformação e formação.

Partindo desse pressuposto, Larrosa (2002) suscita que o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos, em função das respostas dadas pelos sujeitos a esses acontecimentos. Em outras palavras, é nessa troca relacional que os saberes e conhecimento vão-se constituindo em seus aspectos pessoais, sociais e culturais.

A partir dessas interlocuções, é possível considerar que a experiência também é um modo privilegiado de viver a infância, pelo qual a criança estabelece relações que implicam no conhecimento de mundo, de si próprio e do outro. Dessa maneira, as DCNEIS (BRASIL, 2010) elegem que a organização curricular para a Educação Infantil deve se dar por meio da ampliação das experiências, indicando a organização de situações concretas na vida cotidiana que levem à ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas nos contextos cole-

tivos de educação, onde sejam produzidas narrativas individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, Aquino e Menezes (2016, p. 42) destacam que, a BNCC na Educação Infantil fundamenta suas proposições em um recorte da proposta curricular das escolas italianas, pinçando a ideia de “campos de experiência” como possibilidade para a construção de uma “pedagogia promotora da infância cidadã”. Assim, reafirma-se a criança como um sujeito histórico e de direitos, que traz uma bagagem rica em experiências, saberes e possibilidades. Tal proposição é contemplada na BNCC como aponta Simiano e Simão (2016, p. 82):

Uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil remete a pensar a organização de uma proposta pedagógica que conceba o espaço da Educação Infantil como um tempo e um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos no cotidiano educativo.

Desse modo, institui-se um arranjo curricular por cinco campos de experiência denominados na BNCC: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao eleger os campos de experiência como forma de organizar as orientações curriculares para essa etapa da educação básica, tem-se como foco, no processo educativo, a criança, assim como as práticas pedagógicas que incluam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e que assegurem seis direitos de aprendizagem, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos se articulam com as especificidades da criança e os seus diferentes modos de aprender, pois é agindo e brincando que ela constrói e apropria-se dos conhecimentos, possibilitando as aprendizagens essenciais. Estas se desdobram em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e estão organizadas em três grupos de faixas etárias. O primeiro integra crianças de zero a 1 ano e 6 meses de idade, o segundo é formado por crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e o terceiro compreende a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Assim, estruturar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência parece atender a uma importante demanda da Educação Infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola (ZUCCOLI, 2015).

Essa visão permite pensar práticas pedagógicas que estejam voltadas para a criança que aprende por inteiro, de corpo sensível, sem que haja a segmentação do saber. Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos (OLIVEIRA, 2015).

Em contrapartida, Fochi (2020) faz um alerta para essa concepção, suscitando que pensar e estruturar o trabalho educativo a partir dos campos de experiência requer um olhar sensível do educador, desmistificando aquela antiga ideia da criança receptora, passiva e expectadora do adulto, para a qual o professor disponibiliza uma sequência de atividades episódicas e pré-determinadas, esperando que experiências espontâneas ocorram. Nesse contexto, é importante evidenciar que estas não serão consideradas significativas para a criança, já que o agir, o fazer e o seu ponto de vista não foram levados em conta no processo educativo.

Nessa direção, a BNCC apresenta a intencionalidade educativa como um ponto importante nessa jornada, apontando que esta não deve resultar no confinamento das aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, isso quer dizer que, para que haja o desenvolvimento pleno da criança, faz-se necessário observar e planejar minuciosamente o contexto da Educação Infantil, a fim de despertar os interesses da criança e promover experiências de qualidade.

Espera-se que a partir da análise sobre os campos de experiências da Base, permita-se compreender que um ambiente educativo que preconize a experiência como um elemento valioso no desenvolvimento da criança seja um ambiente muito mais prazeroso, simbólico, desafiador e acolhedor das narrativas, desejos e descobertas desse sujeito.

### **3.3 A percepção do docente da Educação Infantil sobre a BNCC e os Campos de Experiência**

No intuito de identificar as possíveis contribuições ou (não) da BNCC para se pensar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento das aprendizagens nas crianças, na operacionalização do trabalho pedagógico, a partir dos campos de experiências, evidenciou-se a necessidade de investigar a percepção dos professores sobre a forma como esses campos estão sendo vivenciados no contexto da Educação Infantil.

Convém pontuar que a pesquisa de campo foi realizada de forma remota no período de outubro a dezembro de 2021 e janeiro de 2022, utilizando-se como instrumento para coleta de dados um questionário elaborado no *Google Forms* (Google Formulários). Convém pontuar que a escola concedeu autorização para pesquisa e todos os sujeitos (professores) aceitaram participar do estudo.

A análise foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, que atende crianças com faixa etária de dois a cinco anos de idade. Nesse contexto, foi aplicado o questionário para 5 (cinco) professoras graduadas em pedagogia e com

experiência profissional entre 3 a 25 (três e vinte cinco) anos nessa etapa da Educação Básica. Vale destacar, que a escola e sua equipe docente já trabalham com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que indica os campos de experiências como modo de organização curricular para a Educação Infantil, por esse motivo a respectiva escola foi escolhida para a aplicar a pesquisa.

Partindo dessa proposição, o questionário estruturou-se em cinco perguntas, que versavam sobre o entendimento de aprendizagens essenciais, a organização dos espaços e ambientes como elementos a serem considerados na promoção das experiências, as interações e brincadeiras como eixos que estruturam o fazer pedagógico e garantem os direitos de aprendizagem, um currículo que explicita saberes e habilidades selecionados na construção das identidades e subjetividades das crianças e, por fim, a construção de uma proposta curricular que integre a autonomia das instituições educativas e a participação das comunidades internas e externas a esse espaço.

Todos esses aspectos são referenciados e descritos na BNCC com o objetivo de demarcar as especificidades da Educação Infantil e o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças no processo de construção de conhecimentos. Abaixo estão as perguntas que compuseram o questionário e as respostas das docentes. Cada docente foi representada pela sigla P de Professor e uma numeração para demarcar cada uma. Pontua-se que os dados da escola e dos professores foram mantidos em sigilo atendendo ao disposto na Resolução nº 510/2016.

Pergunta 01: Tendo como base a BNCC e o seu arranjo curricular por campos de experiências na Educação Infantil, qual é a sua percepção sobre a ideia de aprendizagens essenciais? Comente sobre.

**Quadro 1** - Percepção sobre aprendizagens essenciais na BNCC

Professoras	Respostas
P1	São todas as experiências possíveis que proporcionem o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.
P 2	É a promoção de experiências que permitam às crianças explorarem tudo ao seu redor para uma boa aprendizagem.
P 3	É a construção do seu próprio desenvolvimento, porém o professor deve mediar aprendizagens para além desse essencial a depender da criança.
P4	São instrumentos de sistematização para atingir os objetivos da Educação Infantil.
P5	Fazem-se no cotidiano, de forma integrada e em situações lúdicas a partir de práticas educativas significativas. Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Pergunta 02: Na instituição escolar em que você atua, como são organizados os espaços e ambientes para que sejam promovidas experiências que busquem estimular na criança a construção do conhecimento? Comente sobre.

**Quadro 2** – Percepção sobre estimulação da criança no espaço escolar

Professoras	Respostas
P1	Em salas de aula, pátio, refeitório e biblioteca, mas ainda precisamos melhorar para torná-los mais atrativos.
P 2	São organizados com atividades para que a criança aprenda brincando com o outro e explore os espaços que a escola oferece.
P3	Na sala são construídos alguns cantos, como o da leitura e o da vivência; no pátio organizamos possibilidades de interação e vivência como contato com a natureza e psicomotricidade.
P4	Com brinquedos, parquinho, livros, brincadeiras, sequência didática.
P5	Estão organizados para que a criança estabeleça relações entre o mundo e as pessoas. Além disso, as brincadeiras promovem socialização e aprendizagem.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Pergunta 03: Para você, potencializar os campos de experiências, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras no espaço educativo garantem os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se? Comente sobre

**Quadro 3** - Potencialização dos campos de experiência

Professoras	Respostas
P1	Sim, pois a partir desses eixos a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais.
P2	Sim, pois dão oportunidades para as crianças brincarem e aprenderem, mas com a direção do professor.
P3	Sim, pois as crianças estabelecem relações com o mundo e assim se desenvolvem, consolidando o conhecimento.
P4	Sim, pois estabelecem relação com o corpo, com os outros, coordenação motora e isso desenvolve a criança.
P5	Sim, pois são tão importantes para as crianças quanto o trabalho é para o adulto.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Pergunta 04: Para você pensar em um currículo para a Educação Infantil, que explicita saberes e habilidades selecionadas, contribui para a construção das identidades e subjetividades das crianças? Fale sobre.

**Quadro 4** - Visão sobre um currículo específico para a Educação Infantil

Professoras	Respostas
P1	Sim, se esses saberes e habilidades tiverem relação com as aprendizagens essenciais e considerarem a criança como protagonista da aprendizagem.
P2	Sim, a criança é o principal sujeito da aprendizagem, e o currículo deve focar nessas habilidades.
P3	Não, pois as relações e experiências vividas entre o currículo motivador, a criança e o adulto mediador é que constituíram as identidades e subjetividades das crianças.
P4	Sim, se pensarmos o universo infantil como um todo e o que queremos que eles alcancem.
P5	Sim, pois o currículo proporciona um autoconhecimento á criança para que desenvolva sua identidade cultural e social.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Pergunta 05: Na sua concepção, a BNCC permite a construção de um currículo para a Educação Infantil que esteja pautado na autonomia e no cotidiano de cada instituição, na participação dos professores, da comunidade escolar e das famílias de forma democrática? Comente sobre.

**Quadro 5** - Opinião sobre BNCC e construção de um currículo para a Educação Infantil

Professoras	Respostas
P1	Sim. É importante que toda comunidade escolar esteja envolvida com a aprendizagem da criança.
P2	Sim, pois ela traz para a escola todos os grupos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança.
P3	Sim, a BNCC é uma norteadora. A forma como a instituição, os professores e os pais concebem a infância e a criança é que determina se ele será democrático ou não.
P4	Sim, porém é preciso trazer mais unidade para que seja democrático.
P5	Sim, pois a BNCC é um documento que norteia ações educativas e uma referência para a elaboração do currículo.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Os quadros a seguir expõem as análises categorizadas realizadas em cada resposta das docentes, a partir da organização elaborada nos quadros de 1 a 5, tomando como ponto de partida as perguntas realizadas.

**Quadro 6** - Distribuição das percepções explicitadas pelas professoras sobre aprendizagens essenciais segundo a BNCC.

Concepções explicitadas	Nº	%
RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ➤ Desenvolvimento em todos os aspectos. ➤ Permite à criança explorar tudo ao seu redor para uma boa aprendizagem.	2	40
RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS EFETIVAS DO PROFESSOR ➤ O professor deve mediar aprendizagens para além desse essencial. ➤ Práticas educativas significativas	2	40
RELACIONADA A APRENDIZAGENS PREDEFINIDAS ➤ São instrumentos de sistematização da educação.	1	20

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Como se pode observar, as percepções sobre as aprendizagens essenciais na Educação Infantil, tendo como base a BNCC e o seu arranjo curricular por campos de experiências, indicam que 40% das respostas relacionam essas aprendizagens ao desenvolvimento integral da criança, o que nos faz refletir sobre o reconhecimento e o respeito às especificidades desse sujeito, bem como as suas múltiplas formas de aprender e de se desenvolver. Nesse sentido, a BNCC (2018) tem embasamento no que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.25), que concebe a criança como:

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

A partir dessas proposições, a criança precisa ser vista no processo educativo em sua inteireza, ou seja, as suas formas de se comunicar, de se expressar, de sentir, de se relacionar com o mundo e com outro devem ser acolhidas, para que haja a ampliação dos saberes e conhecimentos em dimensões distintas.

Nessa mesma perspectiva, Fochi (2020) afirma que “ao acolhermos a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina, estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades”. Sendo assim, estaríamos cedendo vez à criança que é possuidora de experiências concretas e potentes, que aprende por completo e em sua diversidade e que ao aprender não fragmenta o conhecimento.

Os outros 40% explicitam que as aprendizagens essenciais estão associadas às práticas efetivas do professor. A partir dessa concepção, o docente exerce um papel fundamental nesse processo, que é o de mediar e ofertar através da sua intencionalidade pedagógica, experiências que resultem no aprendizado e desenvolvimento da criança.

Guimarães e Garms (2013) destacam que valorizar os conhecimentos e saberes das experiências que as crianças já possuem e garantir sua ampliação é papel dos professores responsáveis por elas, isto é, o docente também é o protagonista nesse contexto, pois ele é capaz de avaliar e ressignificar sua prática para atender os modos de se desenvolver e aprender na infância.

Com isso, a BNCC compreende que as aprendizagens essenciais estão comprometidas e se referem à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes (BRASIL, 2018).

Araújo e Figueiredo (2020) reafirmam a significatividade da intencionalidade pedagógica ao dizer que, numa prática docente direcionada para a Educação Infantil, recomenda-se incluir um processo de ensino e aprendizagem que valorize a criança, para que ela (re)encontre sua identidade como ser humano, por meio do respeito à singularidade que cada um possui. Em outras palavras, faz-se necessário considerar a criança como o principal ator da aprendizagem, cabendo ao professor observar, anotar, ouvir e interpretar as falas e as expressões desse sujeito para que haja o seu desenvolvimento pessoal e social.

Outro aspecto relevante na análise é considerar que 20% das percepções elucidadas sobre as aprendizagens essenciais estão associadas a aprendizagens predefinidas, o que remete refletir que tal aspecto abrange uma antecipação da aprendizagem, na qual a criança apenas estrutura o conhecimento em padrões de ensino já prontos e isolados, sem uma participação ativa no processo.

A BNCC considera que na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências (BRASIL, 2018). É oportuno destacar que, ao se trabalhar com um arranjo curricular evidenciando a experiência como ponto de partida para aprendizagens significativas nessa etapa da educação básica, faz-se necessário pensar sobre o significado desse termo e suas possibilidades.

Para Augusto (2015) existe uma diferença entre vivência e experiência, atendo para a reflexão de que nem tudo o que é vivido em uma instituição de Educação Infantil se constitui experiência educativa, ou seja, obter a ideia de que elaborar propostas prontas para que as crianças vivenciem algum tipo de aprendizagem nem sempre resultará em aprendizagens significativas, que deixem marcas e transformem a criança.

Assim, são vivências pelas quais se passam, mas que não promovem mudanças de comportamento, de visão de mundo, de modos de interpretação e expressão. Nesse viés, propor uma organização curricular que contemple as experiências infantis, requer compreender esta como característica que marca a infância e que possibilita organizar contextos de aprendizagens potentes e significativos.

Diante disso, Simiano e Simião (2016) confirmam tal perspectiva “definindo a experiência como a arte do encontro capaz de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo”. Assim, focar em estratégias que antecipem aprendizagens não garante à criança condições para um aprendizado de qualidade e nem a coloca no centro do processo, para que consiga elaborar sentido e significados sobre o conhecimento de si, do outro e do mundo à sua volta.

Partindo dessas proposições, observa-se que a BNCC traz os campos de experiência como uma proposta potente na construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, porém deixa lacunas quando não apresenta aportes teóricos que esclareçam o que seria ter experiências nesse espaço educativo, resultando em práticas pedagógicas que não atendam a identidade do universo infantil.

**Quadro 7** - Distribuição das percepções das professoras sobre a organização dos espaços e ambientes para a promoção de experiências na construção do conhecimento das crianças.

Narrativas explicitadas relacionadas:	Nº	%
<b>AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ESTÃO VOLTADAS PARA AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprende brincando com o outro e explora os espaços que a escola oferece.</li> <li>➤ Na sala são construídos alguns cantos, como o da leitura e da vivência; no pátio organizamos possibilidades de interação.</li> <li>➤ Com brinquedos, parquinho, livros, brincadeiras, sequência didática.</li> <li>➤ Estão organizados para que a criança estabeleça relações entre o mundo e as pessoas, e brincadeiras que promovam a aprendizagem.</li> </ul>	4	80
<b>REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ainda precisamos melhorar para torná-los mais atrativos.</li> </ul>	1	20

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Com base nos dados coletados sobre a organização dos espaços e ambientes, para a promoção de experiências na construção do conhecimento das crianças, verifica-se que (80%) das narrativas incluem as interações e brincadeiras como modo de organização.

Diante desse cenário, a BNCC para a Educação Infantil remete pensar a organização de uma proposta pedagógica que conceba o espaço da Educação Infantil como um tempo e um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos no cotidiano educativo. Nesse sentido, os espaços que se constituem na Educação Infantil exercem uma forte relação

com as experiências trazidas pela criança e o seu direito de construir o conhecimento, de ter autonomia e de se socializar. Dessa maneira, Simiano (2015, p. 82), afirma que:

[...] as interações e brincadeiras são meios privilegiados pelos quais as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural.

A partir do exposto, a organização dos espaços e ambientes construídos para as crianças devem ser promissores de investigação, descobertas, narrativas, criação e trocas de saberes entre seus pares e os adultos, provenientes da cultura e do seu cotidiano. Os outros 20% dos entrevistados indicam que deve haver uma reorganização dos espaços e ambientes, para que estes se tornem mais atrativos. Considera-se que esta reorganização pode voltar-se para o papel do educador em promover experiências que emergem das reais necessidades das crianças e das relações que elas estabelecem com o meio, bem como para a estrutura física que deve possibilitar espaços diversificados, que contenham objetos e materiais que retratem a cultura e o meio social dos quais as crianças fazem parte.

De acordo com Fochi (2015), olhar, tocar, manipular e explorar objetos, perguntar sobre o que acontece em seu entorno, transformar e narrar sobre aquilo que emerge das experiências é o que diretamente envolve a produção de conhecimentos pelas crianças. Dessa forma, percebe-se o quanto esses espaços e ambientes devem ser bem planejados e organizados para que sejam plurais e estimuladores de conhecimentos. Assim, o olhar pedagógico deve estar atento para a criança, visto que a organização desse espaço é uma das dimensões a serem consideradas no âmbito da Educação Infantil.

**Quadro 8** - Distribuição das concepções das professoras sobre as interações e brincadeiras na garantia dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se nos campos de experiência.

Concepções explicitadas sobre:	Nº	%
<b>OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM SÃO CONSOLIDADOS</b>		
➤ Sim, pois a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, físicas, emocionais, psicológicas e sociais.		
➤ Sim, pois as crianças estabelecem relações com o mundo e assim se desenvolvem, consolidando o conhecimento.	4	80
➤ Sim, pois estabelecem relação com o corpo, com os outros, coordenação motora e isso desenvolve a criança.		
➤ Sim, pois são tão importantes para as crianças quanto o trabalho é para o adulto.		
<b>A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR</b>		
➤ Sim, pois dão oportunidades para as crianças brincarem e aprenderem, mas tendo a direção do professor.	1	20

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando as proposições acima descritas, (80%) dos entrevistados compreendem que as interações e brincadeiras são fortes aliadas na consolidação dos di-

reitos de aprendizagem, visto que esses dois elementos são balizadores no processo educativo, para que as crianças explorem e se expressem em seu meio, de modos diferentes, e que a partir dessa multiplicidade, também se apropriem do conhecimento. Nessa perspectiva, as ações de brincar e interagir marcam a identidade da infância e reafirmam a necessidade de serem garantidas nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com as DCNEIs, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e brincadeiras, que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2010).

Diante dessas considerações, a BNCC parte das diretrizes curriculares com o objetivo de operacionalizar e detalhar o que foi proposto nesse documento, articulando os campos de experiências aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos com que as crianças aprendem (BRASIL, 2018).

Assim, é possível considerar que é por meio das interações e brincadeiras que a criança estabelece relações com o professor e com seus pares e garante que seus direitos de aprendizagem sejam efetivados. Conforme Oliveira (2010), “[...] o desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades”, ou seja, as situações cotidianas que estão permeadas dessas relações permitem à criança ampliar saberes que lhes serão bastante significativos.

Os outros (20%) explicitam que os direitos de aprendizagem se relacionam com as intencionalidades pedagógicas do professor, fazendo-nos refletir que as práticas que envolvem as interações e brincadeiras só serão desdobradas em aprendizagens se forem planejadas possibilidades para responderem às iniciativas das crianças. Ou seja, “os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando a sua articulação aos novos conhecimentos” (AUGUSTO, 2015, p.113).

Essa narrativa abre espaço para um ponto importante nessa relação professor/ escola/ criança, que é o de ter um olhar sensível para compreender que o contexto da Educação Infantil não deve se reduzir a momentos de passatempo nem de práticas espontâneas e casuais, pois é nesse espaço que a criança vai descobrir novas formas de ver o mundo e de se posicionar.

Como afirma Finco (2015), organizar o cotidiano escolar requer uma contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática, na visão de que o principal compromisso está em oferecer condições para que a criança cresça e aprenda e, dessa forma, seja reconhecida como um sujeito de direitos.

**Quadro 9** - Distribuição das concepções das professoras sobre um currículo para a Educação Infantil que explicita saberes e habilidades selecionadas para a construção das identidades e subjetividades das crianças.

Concepções relatadas	Nº	%
<p><b>A CRIANÇA É A PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se esses saberes e habilidades estiverem relacionados com as aprendizagens essenciais e considerarem a criança como protagonista da aprendizagem.</li> <li>➤ Sim, a criança é o principal sujeito da aprendizagem, e o currículo deve focar nessas habilidades.</li> <li>➤ Sim, pois o currículo proporciona um autoconhecimento à criança.</li> <li>➤ Sim, se pensarmos o universo infantil como um todo e o que queremos que elas alcancem.</li> </ul>	4	80
<p><b>A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA, CURRÍCULO E PROFESSOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não, pois as relações e experiências vividas entre o currículo motivador, a criança e o adulto mediador é que constituíram as identidades e subjetividades das crianças.</li> </ul>	1	20

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Diante do exposto, observa-se que (80%) dos professores indicam que o currículo para a Educação Infantil deve ter a criança como protagonista da aprendizagem. Diante disso, pensar sobre um currículo que integre tal característica é refletir que as concepções de criança e infância passaram por muitos estudos e discussões no campo educacional, com o intuito de reconhecê-la como sujeito capaz de agir ativamente na construção do conhecimento.

Quando se compreende tal afirmação, conseguimos visualizar que as crianças são potentes em suas ações e que trazem consigo saberes e culturas grandiosas para serem acolhidos e trabalhados no cotidiano educativo. Tendo em vista esses aspectos na educação desse sujeito é necessário que haja,

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p 33).

Conforme Ávila (2018), a Educação Infantil é lugar de formação, de descobertas e de aprendizagens, e a forma com que elas ocorrem irá fazer a diferença na vida de cada criança. Dessa maneira, considerar a criança como centro na proposta curricular é indispensável, pois ela nos indicará os caminhos a serem seguidos para que as aprendizagens e o desenvolvimento ocorram.

A partir da investigação, 20% das concepções entendem que é a partir da relação entre currículo, criança e professor que as identidades e subjetividades das crianças serão garantidas. Observar essa profunda relação entre esses três elementos, possibilita-nos atentar para uma discussão significativa no campo do currículo, que é o de perceber que esses elementos seguem numa constante conexão.

Dewey (2002, p. 157) afirma que “o processo educativo é exatamente a interação dessas forças. Essa visão, de uma em relação à outra, como facilitadora de uma interação mais completa e livre, é a essência da teoria educativa”. A partir dessa ótica, compreende-se que a criança e o currículo são elementos complementares no processo, e o professor, por intermédio de suas ações, o mediador entre essas duas forças, aquele que exercerá um papel fundamental: o de aproximar as experiências das crianças aos conhecimentos oriundos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico construído pela sociedade.

Nas DCNEIs, o currículo é entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e das relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças, isto significa dizer que a ação mediadora entre currículo, professor e criança é a essência do processo educativo. A partir dessa interação, o sujeito da aprendizagem terá as condições para (re)significar o que lhe foi mediado (BRASIL, 2010). Em face a essa perspectiva, Fochi (2020, p 59) evidencia que a noção de currículo na Educação Infantil:

[...] está diretamente associada à busca e construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para tal, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração.

Logo, um currículo que atenda práticas educativas voltadas para essas condições será um currículo promissor de aprendizagens futuras, nas quais as possibilidades de experiências e iniciativas das crianças serão valorizadas e permitidas em cada momento do cotidiano escolar. Mas vale destacar que perceber essa interatividade entre currículo, criança e professor se constitui em uma das tarefas mais complexas nesse processo.

Para Fochi (2020, p. 31) quando se renuncia ao discurso da “[...] criança vazia ou da criança paparcada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) e acolher-se a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina”, estar-se-á abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades. Assim, deixaremos de ver práticas impostas e desvinculadas da vida das crianças, bem como conhecimentos fragmentados que estejam vazios de significados e de sentidos.

**Quadro 10** - Distribuição das concepções das professoras sobre a construção de um currículo para a Educação Infantil, que integre a autonomia das instituições e a participação dos professores, da comunidade escolar e das famílias de forma democrática.

Concepções explicitadas	Nº	%
A BNCC propicia um currículo participativo e democrático <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim. É importante que toda comunidade escolar esteja envolvida com a aprendizagem da criança.</li> <li>➤ Sim, pois ela traz para a escola todos os grupos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança.</li> <li>➤ Sim, a BNCC é uma norteadora. A forma como a instituição, os professores e os pais concebem a infância e a criança é que determina se ele será democrático ou não.</li> <li>➤ Sim, pois a BNCC é um documento que norteia ações educativas e uma referência para a elaboração do currículo.</li> </ul>	4	80
Redirecionamento das ações em prol da participação <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, porém é preciso trazer mais unidade para que seja democrático.</li> </ul>	1	20

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante das opiniões, 80% dos docentes entendem que a BNCC possibilita um currículo participativo e democrático, sobre o qual a comunidade interna e externa à escola possa dialogar e opinar também sobre as propostas pedagógicas que auxiliarão a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, considerando que a instituição tem autonomia para pensar em ações que aproximem esses grupos do cotidiano escolar.

Nesse contexto, Oliveira (2010) ressalta que considerar as crianças concretas no planejamento curricular das instituições de Educação Infantil significa também compreender seus grupos culturais, em particular, suas famílias. Em outras palavras, aproximar e conhecer as famílias, a comunidade local, suas características e seus modos de viver, configura-se em um repertório rico em participação e partilha de possibilidades educativas.

Por essa razão, a BNCC compreende que, nesse cenário, as creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Nesse sentido, a escola, juntamente com a sua comunidade local, pode encontrar condições para a prática do diálogo e do compartilhamento de situações e responsabilidades que agreguem aprendizados que estejam próximos a esses dois contextos (BRASIL, 2018).

Nessa direção, Barbosa e Ritcher (2015) complementam “[...] que pensar em um currículo para Educação Infantil exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais”, isto é, seguindo essa direção, a escola cumpre a sua função social, que é a de acolher e incluir os saberes oriundos desses grupos, criando uma rede de apoio e parceria em torno dos processos educativos.

E, por fim, os demais 20% explicitam que a BNCC contribui para um currículo autônomo, participativo e democrático, porém compreendem que precisa existir um melhor direcionamento nessas relações, o que nos faz repensar que incluir essas características numa proposta curricular para Educação Infantil não é apenas se limitar a participação de reuniões, amostra de trabalhos e relatórios, nos quais os envolvidos nos processos de formação serão meros receptores do que acontece no espaço escolar, mas que possam ter a possibilidade de envolver-se ativamente e serem percebidos como peças essenciais no desenvolvimento integral da criança.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por finalidade analisar a partir da BNCC a partir da organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil, bem como as suas implicações para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças no processo de construção do conhecimento. Ao longo dessa densa discussão, muitos foram os desafios encontrados, principalmente no que diz respeito a uma prática educativa de qualidade, na qual a reflexão, a pesquisa, a construção e desconstrução dos saberes sobre esse nível de educação e sobre as concepções de criança e infância tornaram-se cada vez mais pulsantes.

A partir desse contexto foi possível vislumbrar as possibilidades de conhecer como a criança se desenvolve, as suas múltiplas formas de aprender e de construir o conhecimento. Além disso, implicou num repensar sobre as mudanças no modo de olhar esse sujeito, que precisa deter as suas experiências e seus saberes acolhidos a partir das suas próprias investigações e descobertas.

Por compreender que a análise sobre a BNCC e o fazer pedagógico por campos de experiência configuram-se como um elemento potente e ampliador das experiências infantis no contexto educativo, ao mesmo tempo, desperta algumas inquietações e reflexões, por ser um documento “novo” e que aos poucos está sendo implementado nas instituições educacionais. Nessa perspectiva, considera-se importante difundir este estudo, para que os docentes que atuam nesse contexto possam conhecer as possibilidades e as limitações implicadas no processo educativo.

Considerar a experiência infantil, as interações e as brincadeiras como modos privilegiados na construção do conhecimento, no desenvolvimento das aprendizagens e a garantia destas, bem como um currículo que respeite o ritmo de cada criança, de que a ponha como centro do processo, que não fragmente o saber, que tenha a participação das comunidades internas e externas à escola e que não esteja desvinculado da vida desse sujeito parece ser uma tarefa que ainda está em construção e que necessita

de um olhar bastante sensível e reflexivo por parte do educadores e das instituições que a acolhem.

Portanto, romper com um currículo burocratizado e que organize os conhecimentos por disciplinas, de modo predefinido e pronto é um dos grandes desafios a serem superados nesse âmbito institucional. Isso implica dizer que as práticas que têm esse formato e permeiam o contexto infantil precisam ser desconstruídas, para que se dê lugar a um trabalho pedagógico que atenda as potencialidades e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L.de; MENEZES, F. M. de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, dez. 2016.

ARAÚJO, M. C. A. dos S.; FIGUEIREDO, A. D. **A Prática Docente na Educação Infantil conciliada com a BNCC**. Maceió, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 01dez. 2021.

AUGUSTO, S. de O. A experiência do aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, M. L. S.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org) **Implementação do Proinfância do Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.111-118.

ÁVILA, L.de S. BNCC, bebês e as experiências: um longo caminho. Rio de Janeiro: **PU-C-RIO**, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.puc-rio.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A.. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade par interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

BENJAMIN, W. "Experiência". *In*: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, p. 21-25, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COSTA, V. do S. S. da; FERREIRA, M. V. L. A base nacional comum curricular em números: uma análise sobre a participação na construção do documento. p.641- 648. *In*: MORGADO, J.C. NORBERTO, H.; SOUSA, J. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Recife: ANPAE, 2017.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D' Água, 2002.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S; FARIA. A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Leitura Crítica, Campinas, 2015.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Leitura Crítica, Campinas, SP, 2015.

FOCHI, P. S. **Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas**. Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8126746>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GUIMARÃES, G. M. Z; GARMS, C. M. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista educação PUC - Campinas**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr., 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: **Tremores: escritos sobre a experiência**. Autêntica, Belo Horizonte, p. 15-34, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem em as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos**: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set/dez., 2016.

SANTOS, S. V. S. dos. **Walter Benjamin e a experiência Infantil**: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-posições**, v.26, n.2, p. 223-239, maio/ago., 2015.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Leitura Crítica, Campinas, SP, 2015.



# CAPÍTULO 3

---

## LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL Reflexões necessárias no contexto de ensino

Lusilene do Carmo Moraes Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.3

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da infância, a prática lúdica tem ganhado espaço na educação infantil, pois possibilita a compreensão da funcionalidade do brinquedo em fins pedagógicos e, assim, “[...] permite o alcance do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil fazendo refletir sobre a prática educacional, implicando ainda em novas concepções e significados da ludicidade” (SILVA, 2017, p.20).

Convém frisar que a “[...] ludicidade pode ser também identificada como um processo pelo qual a criança interpreta o mundo no seu entorno e por meio dele também se desenvolve a criatividade” (EMERIQUE, 2003 p.26). Diante disso, o desenvolvimento de estratégias por meio do elemento lúdico no ensino configura-se como uma importantíssima ferramenta para auxiliar o professor na condução da aprendizagem do aluno na educação infantil.

A partir das ideias de Kishimoto (2011) entende-se, que por meio do lúdico, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade resultando num indivíduo ativo em seu processo de aprendizagem. Com o uso de jogos e brincadeiras, a criança interessa-se com maior facilidade pelos saberes, ou seja, a atividade tende a ser interessante e é possível que ela tenha maior concentração assimilando conteúdos com maior facilidade e naturalidade.

Associada a essa questão, Santos (2014) compreende que a ludicidade representa um instrumental que facilita internamente a inteligência, tornando-se o recurso de busca pelo pleno desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Além disso, contribui significativamente para os processos de desenvolvimento social, pessoal e cultural facilitando a socialização, a comunicação, a expressão e a construção do pensamento e alternativa na melhoria do ensino-aprendizagem.

Ao praticar brincadeiras como pular, correr, dançar, escalar as crianças exploram melhor seu próprio corpo. Estas são ações atreladas à ludicidade, as quais também possibilitam o desenvolvimento de habilidades como autoconfiança, autoestima e a própria superação, contribuindo para minimizar suas inseguranças diante do mundo externo.

A partir dessas considerações, este texto resulta de uma pesquisa para fins acadêmicos como requisito para conclusão do curso de Especialização em Psicologia da Educação ofertado pela Universidade Estadual da Educação por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet). Além disso foi inspirado e construído a partir das discussões tematizadas intensamente e valorizadas sobre a importância do lúdico na educação infantil, etapa da educação básica que segundo Moyles (2002, p.

31) proporciona a “[...] construção da identidade e da autonomia da criança, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento integral da mesma com um caráter mais qualitativo”.

Desse modo, muitas são as iniciativas e atuações profissionais que trabalhem diretamente com ensino e aprendizagem com apresentação de indicadores aportando a realidade sendo apresentados de forma que sensibilize para a relevância do ensino e aprendizagem nos dias de hoje e sempre em sociedade.

É necessário considerar com responsabilidade os espaços utilizados pelas crianças com foco na potencialização de experiências promotoras de desenvolvimento, melhorando o contexto e condições psicomotores de forma diária e contínua. Para isso, deve-se conhecer a realidade e as questões que no cotidiano se tornam presentes e, assim, com estudo, possibilitar mudanças por meio de sensibilização acerca da questão a ser pesquisada.

Diante disso, emergiu o seguinte questionamento: Qual contribuição a ludicidade no ensino e aprendizagem da criança na educação infantil? Para a busca de respostas, objetivos foram delineados, sendo que o objetivo geral consistiu em analisar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. E como objetivos específicos: compreender o conceito de ludicidade; discutir a relação do lúdico na educação infantil e discutir a importância da prática lúdica no ensino e aprendizagem.

Assim sendo, estudo apresenta as relações e correlações da ludicidade na educação infantil, bem como reflexões sobre o lúdico como recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem, que na visão de Moyles (2002, p.33) representa “[...] uma oportunidade oferecida a criança de aplicar algo a atividade lúdica dirigida a alguma situação de aprendizagem”.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica fazendo uso do levantamento em diversas fontes de informação como livros, artigos publicados em periódicos científicos, dissertações e teses entre outros que contribuíram para a busca por respostas ao questionamento proposto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Além disso, se caracterizaram como um instrumento potencial ao qual permitiu uma real compreensão do que seja trabalhar com o lúdico na sala de aula da educação infantil, bem como sua real importância no contexto educacional e se atividades

permeadas com o elemento lúdico alcançam resultados positivos quando são inseridas nas práticas pedagógicas de ensino.

Por fim, para a análise e interpretação dos achados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), por meio da “[...] aplicação nos discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias: ludicidade – educação infantil – ensino e aprendizagem. A partir da relação dessas categoriais foi possível por meio de uma pré-análise, a seleção do material e sua devida análise e interpretação.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações coletadas e analisadas no respectivo estudo permitiram compreender que os jogos e as brincadeiras são recursos que podem contribuir para a melhor compreensão dos conteúdos escolares na educação infantil, pois estimula a motivação para a aprendizagem nas crianças e dinamiza o trabalho docente. A seguir tem-se os resultados do levantamento devidamente analisados sob o olhar de Kishimoto (2011), Almeida (2013), Friedmann (2012) entre outros.

#### 3.1 Ludicidade e Educação Infantil

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica cuja finalidade consiste em primar pelo desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, incluindo vários aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). E, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) por meio da Resolução Nº 5/2009, a criança é concebida como um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Com ênfase nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social e no próprio conceito de criança tem-se alargado o espaço da ludicidade no contexto da educação infantil, possibilitando a ampliação sobre o conhecimento da temática, bem como de aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da criança perante esses fatores.

De acordo com Almeida (2003, p. 119), Platão (427-348), um dos maiores pensadores da Grécia Antiga, afirmava que “[...] os primeiros anos da criança deveriam

ser ocupados com jogos educativos praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardim de infância.”

Um conceito básico do lúdico refere-se a noções de jogos, brincadeiras e recreação. Para Silva (2017 p.15), as atividades lúdicas enquanto atividades que integram a infância, podem designar possibilidades de aprendizagens “[...] de maneira motivadora, em um ambiente socializador, alegre e divertido. As crianças fazem suas descobertas e constroem seus conceitos através das experimentações, das brincadeiras”.

Lúdico significa jogo. Portanto, Educação Lúdica é envolver o jogo e o ato de brincar na metodologia de ensino, utilizando brincadeiras para lecionar. Uma criança que joga bola com seus colegas não está apenas brincando, ela está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e sociais. Na educação Lúdica, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos que podem mobilizar pedagogos, professores, pais e alunos nas diversas séries da educação básica. Se for estruturado de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos, estes se tornam valiosos para uma educação dinâmica e participativa. (FREITAS; MANCINI, 2019 p.107)

O lúdico enquanto processo ou instancia aplicável ao contexto educativo, possibilita três critérios básicos que são: fazer referências aos jogos, ter características de interesse e proporcionar prazer. Além disso, promove um espaço para libertações de conflitos subjetivos: de despertar e desenvolver as potencialidades individuais e grupais: de aprimoramento da criatividade, inteligência e da integração social (SILVA, 2017; ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010).

Conforme Silva (2017), a relação entre o lúdico e a educação é antiga, pois gregos e romanos já falavam da importância do jogo para educar a criança. As crianças participavam de forma muito ativa desse contexto, como se numa espécie de ritual de passagem para a vida adulta, praticando os mais diversos tipos de jogos.

A concepção de brincar não se tem ajudado na prática dos educadores podendo ter contribuído em elaborar salas de aula nas quais não ocorre o brincar desafiador. Mas se, por um momento, os educadores pensarem no papel da escola e na expectativa dos pais diante da prática pedagógica, pode -se descobrir que, a escola é um espaço, no qual, as atividades devem ser planejadas e o jogo é um elemento que integra a escola e, portanto, deve ser planejado (SANTOS, 2014, p.22-23).

No bojo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a interação das crianças no contexto da educação infantil durante o brincar assinala o cotidiano da infância, carregando consigo diversas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p.37).

Assim, a infância desenvolve novas estratégias a fim de alcançar os objetivos sociais por meio da comunicação e da compreensão social, tornando-se válido frisar que, seja na escola ou no seio familiar tem-se as diferentes relações.

Nesta fase de transição as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão um vasto leque de aptidões, empatia ter em conta a perspectiva de outrem, negociação, cooperação e experimentar o sabor da amizade (SOUSA, 2020 p.87).

A criança ao ser incluída na educação infantil entra num contexto de transição, pois, se defronta com um universo distinto do meio familiar, ou seja, há a separação do vínculo afetivo e seguro. Assim, é neste espaço que, por meio das interações a criança desenvolve autonomia e independência, essencial no processo de aprendizagem.

Deste modo, a interação deve ocorrer num ambiente de cuidado, pois o próprio corpo está em processo de desenvolvimento e evolução e, nesse contexto, o cuidado é necessário, pois o professor começa a estruturar os processos de aprendizagem, pelas quais, a criança tende a explorar o mundo interagindo com o adulto referência e demais colegas que estão crescendo.

No ambiente de Educação Infantil é importante o trocar, expressar, brincar, pois são constituintes deste crescer e que são pré-requisitos para todo seu crescimento e contribui para uma aprendizagem acerca do comportamento social. Ainda que não existam dimensões das competências sociais classificadas por faixa etária, as experiências vivenciadas na Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento da criança e também a base para o adulto que ela irá se tornar. A escolarização na Educação Infantil é suma importância para o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, pois é nessa etapa que se começa a edificar a sua formação e a consciência de sujeito seguro e autônomo (SOUSA, 2020, p.88).

De tal modo, a Educação Infantil compõe um período de desenvolvimento da criança diante dos aspectos sociais e cognitivos, assim como, nas linguagens do corpo que permitem que a transição aconteça de forma melhorada no processo educativo e nas funções da vida. Na perspectiva de Lima (2019, p. 17) tal situação pode ser ampliada ainda mais, pois “[...] o lúdico na educação infantil é considerado como um caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e brinquedos, mas que precisa ser compreendida como tal, merecendo pleno reconhecimento e atenção às práticas pedagógicas.”

Um outro ponto interessante a se considerar trata-se das interações que são inerentes na Educação Infantil. Deve-se ainda compreender que a intencionalidade pedagógica deve existir a fim de permitir com maior consistência o desenvolvimento do conhecimento pela criança (FRIEDMANN, 2012; BROUGÉRE, 2010).

O exercício da ludicidade explora um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta autorregulada, à criação de soluções e avanços nos

processos de significação. Na brincadeira são cultivadas ações coordenadas e organizadas, encaminhadas para uma finalidade e, por isso, antecipatórias, beneficiando um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato (FRIEDMANN, 2012).

Dessa maneira, quando se trata da relação entre o lúdico e a educação infantil no processo de ensino e aprendizagem percebe-se que se ampliam os horizontes da prática docente que conduzem a atividade lúdica. Então, ao se adotar as atividades lúdicas como recurso associado às práticas educativas consiste em proporcionar que a criança se desenvolva e aprenda de forma espontânea a participativa, e o brincar se harmoniza nesse cenário de um condutor permeável a favorável ao desenvolvimento infantil, por meio da interação lúdica (LIMA, 2019).

### 3.2 Atividade lúdica para a criança

A atuação lúdica é bastante complexa, a qual se concretiza na união entre a teoria e a prática e, portanto, se faz fundamental analisar e conhecer os subsídios teóricos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas experiências por meio do uso da ludicidade, posto que para Kishimoto (2011, p. 34) “[...] a imagem da infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil”.

O processo educativo no desenvolvimento infantil requer uma grande atenção, pois desenvolver ações de natureza pedagógica com crianças não é uma mera “ocupação simples”, isto é, requer dedicação e atenção do educador às necessidades das crianças. “Educar significa cuidar, brincar e aprender mediante situações que devem ser orientadas de maneira integral, ajudando a criança a desenvolver capacidades de relações interpessoais sendo e estando com o outro” (SILVA, 2021, p.43).

Um trabalho significativo com as crianças e não para as crianças requer formação, pesquisa, observação e registro. O educador nesse sentido é um pesquisador e mediado, o qual observa as necessidades das crianças e, pela sua mediação faz surgir novas necessidades. Tudo isso deve ser registrado como forma de refletir sobre a prática, tornando-se um rico material para sua formação em plena atuação (BARROS, 2009, p. 52).

Nesse contexto, se observa que, a ludicidade não se limita somente aos jogos e brincadeiras, mas sim, relaciona-se a todas as atividades livres e lúdicas, como por exemplo, a conexão com músicas, filmes, teatros e demais técnicas que desperta a vontade e o interesse em inserir as crianças em atividades divertidas e, com isso, se caracteriza como práticas pedagógicas fundamentais e, desse modo, promover o rela-

cionamento e a interação da infância com as manifestações de música, artes plásticas, cinema, fotografia, dentre outros. (FRIEDMANN,2012; MODESTO, 2014)

A prática da ludicidade apresenta inúmeras contribuições para a aprendizagem e conhecimento das crianças, isto é, pode promover o desenvolvimento da criatividade, colaborar com a interação social, potencializando o desempenho cognitivo e motor.

Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras admite que a criança alargue a capacidade de resolver situações provocando seus pensamentos e, desse modo, pode-se associar o brincar e o jogar como prática pedagógica de essencial contribuição no desenvolvimento da infância (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Nas imagens a seguir apresentam-se alguns jogos muito utilizados no contexto da sala de aula da educação infantil:

**Figura 1** - Jogo da memória



Fonte: Jogo ... (2014).

A lembrança do que foi aprendido é essencial nas tarefas sequenciais da educação. Os jogos da memória consistem em desenvolver a capacidade de memorização e, dessa forma, aumentando o potencial da memória (SANTOS, 2014). Na figura 1 percebe-se que o material utilizado é simples e prática, sendo necessária a impressão de imagens em pares e logo em seguida colá-las em rolinhos de cartolina.

Na figura 2 tem-se o quebra-cabeça, outro jogo muito dinâmico e elaborado com material de baixo custo. Além disso, “[...] utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (BRASIL, 2009, p. 37).

Figura 2 - Quebra-cabeça



Fonte: Jogos ... (2017).

E, os quebra-cabeça (Figura 3), permitem o “[...] desenvolvimento da observação a fim de treinar a consciência possibilitando o aperfeiçoamento do desempenho e, dessa maneira, expandindo o conhecimento e a capacidade de colaboração” (SANTOS, 2014, p. 37). Além disso, estimulam a concentração e atenção da criança, bem como a potencialização das habilidades motoras para pegar e montar cada peça.

Figura 3 - Jogo de dominó associativo de cores



Fonte: Pereira (2015).

Portanto, os elementos lúdicos presentes nos jogos possibilitam à criança o envolvimento no mundo físico e social e, contribuindo para o seu desenvolvimento psicomotor assim como na formação da personalidade transformando-se num instrumento de conhecimento (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Na perspectiva de Almeida (2003, p. 23) “[...] o professor é o responsável pelas modificações que possam ocorrer na sala de aula, pelo fato de ser o mediador do conhecimento, fazendo a interligação entre o conteúdo e o educando”.

### 3.3 A Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil

O ato de ensinar não é fácil, pois o docente ao realizar a prática do ensino não garante o aprendizado do aluno, visto que é preciso planejar e elaborar estratégias, para potencializar sentidos e facilitar o processo educativo. Para Kishimoto (2011) o docente precisa refletir sobre a própria prática e o uso dos jogos na Educação Infantil, para então:

[...] potencializar a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos, e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 2011, p. 38).

No aprendizado o aluno pode estabelecer várias indagações e, por sua vez, as conclusões e a função do professor, nesse momento é, simplesmente, determinar que isso ocorra no processo. A abordagem no uso dos jogos conforme Freitas e Mancini (2019, p.109) “[...] auxilia aos professores no planejamento das aulas que se propõem a utilizar a ludicidade e, assim, direcionar melhor as brincadeiras e jogos no objetivo de alcançar aquilo que se propôs no planejamento”.

Assim, o desenvolvimento intelectual potencializado por meio da ludicidade consiste em compreender informações, assim como gerar significado para novas informações interligando aos conhecimentos que foram pré-estabelecidos. Cabe ao docente sistematizar os conhecimentos empíricos dos alunos em ações pedagógicas espontâneas e desafiadoras, pois o brincar fomenta nas crianças diversas experiências, além de se revelar “[...] como atividade recreativa. A maioria das brincadeiras não possui regras explícitas pré-estabelecidas, mas sim criadas momentaneamente ou seguidas por tradição cultural (ALMEIDA, 2013, p. 18)”.

A vivência no lúdico ocorre nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada, visto que em cada indivíduo a experiência, se processa interiormente e de forma peculiar na sua história pessoal. “Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico.” (BACELAR, 2009, p.25).

Em suma, para Santos (2014, p.22) as atividades com jogos e brincadeiras professores estão “[...] educando a criança integralmente tornando-as mais humanas por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Assim, o professor que pretende utilizar elementos lúdicos na sua prática pedagógica deve estudar, pensar, pesquisar, experimentar possuir um caráter científico no seu trabalho e, ao mesmo tempo, ser uma pessoa que vivencia, chora, ri, canta, brinca permitindo um trabalho

mais humanizado vislumbrando assim o educador holístico que une razão e a emoção (ALMEIDA, 2013).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da escrita deste texto foi possível evidenciar que a ludicidade põe a criança em ação, ou seja, a retira da passividade e a insere num contexto rico de trocas de experiência, criatividade e raciocínio lógico. Além disso, nas análises realizadas a partir do extenso material levantado foi possível compreender as atividades lúdicas devem ser escolhidas a partir do planejamento e com base nos perfis das crianças, pois, ao invés de educar pode reproduzir a alienação e individualização. Entende-se que a inclusão da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem desenvolve capacidade de reconhecimento das atividades favoráveis ao aprendizado.

Sendo que, a ludicidade possui um papel multifacetado na educação ao qual contribui para o desenvolvimento de habilidades diversas nas crianças, além de permitir uma vivência lúdica, estimula a socialização e a criatividade. A ludicidade, nesse bojo, vai além da mera realização de uma atividade, mas sim, é uma vivência interna da criança, ou seja, o estado interno que é processado a realização da atividade lúdica. Para a criança o ato de brincar consiste num momento ímpar, e por ser acessível os professores da educação infantil podem adequá-lo na atuação pedagógica e assim poder encontrar o sentido da aprendizagem.

Enfim, diante do exposto foi possível elucidar que a infância através do uso da ludicidade conhece a ela mesma. E que o ambiente escolar pode possibilitar ainda mais a socialização e aquisição de novos conhecimentos tendo a ludicidade como precursora. Assim, cabe ao professor promover um ambiente propício para a criança explorar e desenvolver suas características ampliando os caminhos da educação infantil evidenciado pelas experiências e sua visão de mundo.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: teoria e prática**. São Paulo: Edições de Loyola, 2013.

ALMEIDA, P. N. de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** Da educação Infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EMERIQUE, P. S. **Brinca aprende.** São Paulo: Papirus, 2003.

FREITAS, J. L. A; MANCINI, K. C. Contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais. Espírito Santo: UFES, **Revista Kiri-Kêre: pesquisa e Ensino**, n.7, p. 104 - 122, 2019.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação, inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

JOGO da memória com material reciclado. 2014. Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/2012/05/jogo-da-memoria-com-material-reciclado.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JOGOS com material reciclado para educação infantil. 2017. Disponível em: <https://www.reciclagemnomeioambiente.com.br/jogos-com-material-reciclado-para-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. B. de. **O lúdico na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MODESTO, M. C. A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v.5, n. 1, p.1-16, 2014.

MOYLES, J. R. **Só o brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, J. A. S. de; SILVA, N. C. da. O Lúdico como Ferramenta de Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Saber Acadêmico.** São Paulo: UNIFADRA, 2018. Disponível em [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

PEREIRA, C. **Dominó de Cores**. 2015. Disponível em: <https://educamais.com/domino-de-cores/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROSA, F. V. da; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. L. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010.

SANTOS. M. M. P. dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, J. M. da. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

SILVA. D. A. (org.). **Educação Infantil: políticas, práticas e formação de professoras (es)**. Ponta Grossa: Atenas, 2021.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOUSA. I. C. (org.). **Educação Infantil: comprometimento com a formação global da criança**. Ponta Grossa: Atenas, 2020.



# **CAPÍTULO 4**

---

## **A IMPORTÂNCIA DO FOMENTO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Implicações na prática docente**

Elton Araújo Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.4

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é o principal meio para o acesso do saber, pois possibilita o crescimento pessoal e profissional do aluno. Assim, o hábito de ler deve ser estimulado, desde a infância, a fim de que, o indivíduo aprenda desde cedo que ler é algo importante e necessário para sua vida, posto que a leitura oportuniza a comunicação com maior fluência, e por meio de sua prática contínua ocorre o entrosamento com o meio em que se vive. Para Barbosa (2013), o processo de leitura deve-se garantir a todas as amplas possibilidades de usar informações não visuais, possibilidades de fazer previsões, compreender e ter prazer no que lê.

Nesse sentido, Freire (2011) destaca que “[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. De acordo com o autor as crianças estão o tempo todo em contato com a linguagem escrita por meios de diferentes fontes textuais como revistas, livros infantis, embalagens e principalmente por trazer consigo experiências, algo que se inicia muito antes de entrar na escola.

Sendo assim, este texto resulta de uma pesquisa para fins acadêmicos como requisito para conclusão do curso de Especialização em Psicologia da Educação ofertado pela Universidade Estadual da Educação por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet). Diante disso, este estudo prima por discutir a importância da leitura em sala de aula, bem como seus entrelaçamentos no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como de que maneira as crianças podem apropriar-se dessa prática e como este processo pode colaborar para o seu desempenho escolar.

Para acompanhar tal processo este estudo foi desenvolvido com a finalidade de se refletir sobre a relevância da leitura como instrumento pedagógico e sua importância e apoio para a ampliação do procedimento de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

De tal modo, o interesse por esse tema se deu em decorrência da percepção em torno dessa temática, que vem se apresentando de forma constante em diálogos abertos com colegas de profissão, em experiências vivenciadas na sala de aula como docente do processo de formação leitora e acompanhamento dos alunos em uma escola da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão, e a partir da imersão nas leituras relacionadas das quais surgem algumas incertezas e dúvidas sobre esta temática, tais como: o que o professor tem desenvolvido em sala de aula para o fomento à leitura de alunos inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para a busca de respostas, foram elencados os seguintes objetivos; como objetivo geral constitui em analisar na prática pedagógica de docentes da uma escola da rede municipal de São Luís, Maranhão suas ações pedagógicas para fomento à leitura dos alunos anos iniciais do ensino fundamental. E, como objetivos específicos foram compreender a importância da leitura para a aprendizagem da criança; discutir a importância de estratégias para incentivo à leitura e discutir a percepção de professores dos anos iniciais quanto ao desenvolvimento de ações pedagógicas dessa natureza.

Ademais essa questão revela que essa discussão deve começar no contexto escolar, ultrapassando o sentido de apenas apontar os problemas existentes quanto ao fomento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, mas para buscar soluções que visem superar eventuais dificuldades. Assim, é necessário compreender que investigar não se restringe apenas em observar, mas também em apresentar práticas simples que potencializem o processo de leitura. Para tanto, acredita-se que este texto dialoga com a realidade e necessidade docente por apresentar dados, conceitos, informações, questionamentos, resultados e direcionamentos.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa, de cunho exploratório que segundo Gil (2017, p. 49) “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, aprimorando as ideias ou a descoberta de instituições”. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo no período de novembro a dezembro de 2021, cujo *locus* foi a Unidade de Educação Básica (UEB) Zebina Eugênia Costa, escola da rede municipal de educação que fica localizada na zona rural de São Luís, Maranhão.

Os instrumentos para coleta de dados compreenderam um levantamento bibliográfico para aprofundamento sobre a temática, com leitura e análise de textos pertinente e necessária para traçar o delineamento teórico e desenvolvimento do tema baseada em textos impressos e eletrônicos. E a aplicação de um questionário contendo 5 (cinco) perguntas do tipo abertas para 3 (três) professores da respectiva instituição de ensino que representaram os sujeitos da pesquisa, bem como para recolher informações que permitam esmiuçar o questionamento inicial proposto.

Primeiramente, para fazer a recolha de dados, foi apresentada a proposta de trabalho para a direção da escola por endereço eletrônico do gestor. Em seguida o trabalho foi iniciado com o envio do questionário para o endereço eletrônico dos sujeitos. O prazo estabelecido para os docentes compreendeu 5 (cinco) dias úteis para responderem e devolverem ao pesquisador de forma eletrônica. Tal medida foi utilizada, pois na escola as atividades presenciais ainda não haviam sido retomadas pela Secre-

taria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Outro ponto a destacar trata-se da autorização da instituição de ensino em divulgar o seu nome neste estudo. Apenas os professores terão suas identidades resguardadas em conformidade com a Resolução Nº 510/2016.

Após a coleta de dados pelos instrumentos mencionados anteriormente, partiu-se para a sua análise por meio do uso da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) se estruturando em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após a análise dos dados coletados emergiram as seguintes categorias: leitura – ensino e aprendizagem – anos iniciais do ensino fundamental, as quais serão exploradas nos itens a seguir.

#### **3.1 A leitura para a criança no contexto escolar**

A criança antes de ser inserida em sala de aula, em sua maioria, já fala algumas palavras, porém, cabe a escola a função de dar continuidade a esse conhecimento, bem como proporcionar a essa criança a explicação dos sentidos que a palavra possui, no contexto linguístico em que foi escrita.

Além disso, despertar nesse sujeito o gosto pela leitura, priorizando não só o aprender a decifrar códigos, mas sim identificar o sentido que cada um desses códigos tem e que transforma o sentido do texto. Para Silva (2009), cabe à escola compreendê-las e, principalmente, reconhecê-las em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelas crianças, para que facilite seu entendimento da importância de saber ler a palavra.

Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura na escola é de grande importância no contexto do cotidiano em sala de aula, nesse espaço o aluno dará os primeiros passos rumo à leitura. As questões relacionadas à leitura apresentam diversas e diferentes caminhos na prática pedagógica.

Barbosa (2013) ressalta que a leitura é um ato de atribuição de significado a um texto escrito. Leitura é uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas reconstrói um significado do texto no ato de ler.

Para Freire (2011 p. 29) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. o respectivo autor enfatiza a leitura do mundo como a primeira leitura do ser humano, que acontece desde o início de sua vida. Ele aborda que a leitura do registro escrito possibilita a sequência do que foi compreendido do mundo, e isso é compreender o mundo, é a compreensão do contexto em que a pessoa está inserida, e este entendimento do contexto vem antes da decodificação das palavras.

Weisz e Sanchez (2019) corroboram com essa afirmação quando afirmam não ser necessário que a escola ofereça aos alunos informações simplificadas, pois, desde que o professor apoie e respeite seus saberes, eles poderão enfrentar objetos de conhecimento complexos, fazendo da escola um ponto de partida para a aventura do conhecimento e não um ponto de chegada.

Pode-se notar assim, que o prazer de ler estar associado à transformação, pois, o indivíduo é considerado leitor, quando passa a compreender a leitura daquilo que lê, por isso, não basta apenas saber decodificar sinais e signos é necessário entender que é preciso interpretar e compreender o que se está lendo.

A leitura é um processo complexo de compreensão, na fase da infância, entender o mundo a partir do uso da literatura é um ótimo recurso para a criança conhecer esse novo mundo, mas a comunidade escolar tem que criar o vínculo desse hábito em suas ações didáticas. É na escola que identificamos e formamos leitores (BAMBERGER, 2010). A escola é o local de todo e qualquer tipo de aprendizagem, é nela que se aprende desde cedo a conhecer o mundo e o que nos cerca e nessa construção ela tem papel fundamental no que diz respeito ao aprendizado de seus alunos (MARTINS, 2006). Contudo, não se deve impor uma leitura tumultuada, deve-se realizá-la de forma conscientizada, para que as crianças se familiarizem e possa evoluir na construção de novas aprendizagens.

No contexto escolar deve ser primada a preparação de alunos leitores, ou seja, sujeitos capazes de participar ativamente do processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, para que possam participar da sociedade em que estão inseridos. Assim, na perspectiva de Martins (2006, p. 29), a prática da leitura “[...] permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas”.

Dessa forma, a escola deve possibilitar ao aluno outros espaços que envolvam a leitura, além da sala de aula e da biblioteca, para realizar a interação com outros alunos que os receba de forma agradável e motivadora.

Assim sendo, para que a leitura seja uma atividade prazerosa, pode-se utilizar o lúdico como estratégia dinâmica e desafiadora, por meio de jogos e brincadeiras adaptados para atender as necessidades e potencialidades de todos os alunos, pois, o mundo da leitura não deve ser entendido apenas como recurso à alfabetização, mas, como instrumento que permite a interpretação e desenvolvimento (BARBOSA, 2013).

### 3.2 Estratégias para o ensino e aprendizagem da leitura

O processo de ensino e aprendizagem é dinâmico o qual deve atentar-se para o nível em que cada criança se encontra. Para o professor realizar um trabalho eficaz e flexível precisa-se de munir-se de estratégias que permitam alcançar as áreas cognitiva, motora e social no sentido de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nesta fase.

Trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.108).

Dessa maneira, o desenvolvimento da leitura deve ser mediado pelo professor por meio de atividades lúdicas, que certamente representarão um grande apoio na evolução da língua falada e conseqüentemente no processo de aquisição da linguagem escrita. Jogos, brincadeiras são atividades que, com planejamento e orientação docente podem contribuir para o desenvolvimento do aluno no processo de escolarização. O brincar ensina a criança a se descobrir, lidar com suas emoções e expressar as múltiplas linguagens e constrói na criança a noção social da importância de seguir e respeitar regras e os outros (BARBOSA, 2013; KLEIMAN, 2004).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica que compreende do 1º ao 5º ano, incute a escola a tarefa de se tornar um “palco de interações”, na qual é delegada ao professor, a responsabilidade de criar situações que provoquem nos alunos a “necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional” (BRASIL, 2013, p. 39).

Diante do exposto, compreende-se que o incentivo e ressignificação das práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser proporcionada a partir do momento em que se articulam condições para destacar a importância do seu papel para a aprendizagem. E como se torna um elemento primordial para a compreensão de questões que demandem estímulos.

Então, faz-se necessário um olhar sensível do professor ao planejar suas atividades para a sala de aula. A escolha de um recurso de apoio a leitura precisa ser

pensada de forma individual, há uma necessidade de fazer sentido, porque de nada adianta inserir atividades sem função social.

Muitas práticas e estratégias de leitura podem auxiliar a ampliar e fortalecer o letramento literário na escola, tais como: círculos de leitura, dramatizações, leituras protocoladas, jogos, brincadeiras, entre outras. Será enfatizado a seguir 3 (três) práticas específicas que são bastante conhecidas nas escolas, notadamente muito utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, sob as denominações concorrentes de roda de leitura, jogo de formação de palavras e cantinho da leitura.

A roda de leitura objetiva contribuir para a interação dos alunos. Ela possibilita ainda a comunicação das crianças, pois as histórias contadas despertam a imaginação e a curiosidade, além da facilidade na aprendizagem da linguagem oral e escrita conforme ilustra a Figura 1.

**Figura 1** – Roda de leitura



Fonte: Mansani (2018).

Nascimento (2012) ressalta que o professor ao ler ou mesmo contar uma história na roda está estimulando a leitura, ampliando o universo linguístico do aluno e lhe proporcionando conhecimento e possibilidades de reflexão sobre determinado tema. Na visão de Lopes (2011, p.26):

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, [...], desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é [...] mais emocionante do que apenas jogar (LOPES, 2011, p.26).

Nos jogos para formação de palavras promovem nas crianças o fomento a utilização da lógica para decifrar os códigos, assim como a conduzir para utilizar seus saberes pré-estabelecidos, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Jogo para formação de palavras



Fonte: Oliveira (2021).

Assim, quando uma criança joga, ela interage, se diverte e aprende. O desenvolvimento de atividades pedagógicas com a utilização de jogos permite que estes sujeitos participem diretamente das mesmas com maior atenção. De tal modo, Santos (2011, p.17) acredita que “[...] para que o jogo possa desempenhar a função educativa é necessário que este seja pensado e planejado dentro da sistematização do ensino e com respaldo nas teorias contemporâneas do jogo”.

Através da brincadeira é possível resgatar aprendizagens que não foram apreendidas. O lúdico pode fazer com que os aprendizes assimilam de uma forma mais eficaz estes conhecimentos. Até mesmo porque o ato de brincar para a criança é um ato de seriedade tão intenso quanto o trabalho é para o adulto. Através da brincadeira a criança pode construir inúmeras aprendizagens, os jogos possibilitam que o aluno estimule a sua curiosidade e a sua criatividade e também a variação do ensino pode facilitar a aprendizagem para o aluno (NUNES; CANTO; RODRIGUES, 2021, p. 295).

E, o cantinho de leitura consiste num espaço em que os alunos buscam um livro para realizarem os primeiros contatos com os livros, seja para leitura, observação das ilustrações ou por curiosidade.

Fisicamente, o cantinho da leitura é composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús - daí derivando as distintas denominações - na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos. Quanto menores são os alunos, mais bem elaborado é este espaço, podendo ir de almofadas com tapetes, confortáveis divãs, iluminação especial e itens diversos de decoração nas salas da Educação Infantil, até uma simples caixa deixada em um canto da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O acervo geralmente é constituído por títulos da biblioteca particular do professor, ou livros que os próprios alunos trazem a partir de uma lista previamente determinada ou escolhidos em casa pelos pais por solicitação da escola (SOUZA; COSSON, 2018, p.101).

Esse espaço configura-se como uma importante estratégia pedagógica que estimula os alunos ao gosto pela leitura desenvolvendo sua imaginação, sentimentos e emoções, tornando-se uma prática significativa para a aprendizagem. Uma das formas

de incentivar as crianças a lerem é justamente apresentá-las aos livros. E o cantinho de leitura é uma ação ideal para esse primeiro contato, conforme ilustra a Figura 3.

**Figura 3** – Cantinho da leitura



Fonte: Soescola (2017).

Percebe-se assim, que o ambiente deve ser adequado com o objetivo que a criança sinta vontade de conviver com as outras, com diversos materiais de leituras disponíveis como: livros, revistas, jornais, gibis, embalagens, alfabeto, mural com atividades, calendário para que os alunos possam diariamente marcar os dias da semana, mês, mural com nome dos alunos em ordem alfabética, números em sequência numérica etc. Estimular o desenvolvimento cognitivo é a principal função de um ambiente alfabetizador (KLEIMAN, 2008; LOPES, 2011).

Além dos livros e dos jogos, os docentes podem utilizar em suas salas de aula recursos como cartazes, que contribuem em atividades envolvendo diferentes tipos de gêneros textuais, como cantigas, lista e receitas. Esses recursos favorecem, também, a reflexão sobre a língua escrita, pois auxiliam o aluno a visualizar os textos, observando as letras, sílabas e palavras que compõem os mesmos (SILVA, 2009). De acordo com Solé (1998, p. 172) “[...] aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar componente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem”.

Ainda conforme Solé (1998), alguns passos e estratégias podem ser considerados para estimular a compreensão leitora: a) Atividades antes da leitura: levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto para com o aluno; antecipação do tema ou ideia principal (título, subtítulo e imagens); expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação; b) Atividades durante a leitura: retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler; uso do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário; identificação de palavras-chave; hipóteses sobre as conclusões implícitas no texto, com

base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças; construção do sentido global do texto; busca de informações complementares; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação referencial a outros textos; c) Atividades para depois da leitura: construção do sentido sobre o texto lido; troca de opiniões e impressões a respeito do texto; relacionar informações para concluir ideias; avaliar as informações ou opiniões expressas no texto lido; avaliar criticamente o texto abordado.

Portanto, os diversos materiais disponíveis de leitura e escrita objetivam enriquecer o espaço em que a criança está inserida, conferindo-lhe a oportunidade de manipular e entender seus significados. Sabe-se que cada criança aprende e reage de maneira diferente, pensando nisso o ambiente deve ser organizado de uma forma que contribua para a independência de cada uma. A sala precisa despertar o interesse pela leitura e escrita e favorecer a aquisição do conhecimento. E as estratégias de leitura possibilitam que a criança busque construir um sentido do texto.

### 3.3 A percepção docente frente a importância da leitura nos anos iniciais

Neste item tem-se os resultados obtidos com a aplicação do questionário para 3 (três) docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na UEB Zebina Eugênia Costa. Com relação ao perfil dos participantes da pesquisa, o Quadro 1 a seguir apresenta sua formação e tempo de atuação na educação básica, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1 – Perfil docente

Professor/a (P)	Formação	Tempo de atuação na educação básica
P1	Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.	10 anos
P2	Licenciada em Pedagogia com especialização em metodologias de ensino	8 anos
P3	Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.	12 anos

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2022).

Observa-se que todos os docentes são licenciados em Pedagogia com formação em nível de pós-graduação, questão que revela a busca por formação continuada que possa lhes direcionar para um ensino significativo. Além disso, o tempo de atuação na educação básica é considerável e pode lhes direcionar para a ressignificação de vivências e experiências.

Dando prosseguimento, primeiramente foi perguntado para os professores se seus alunos apresentavam dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura, ao que se obteve as seguintes respostas:

*Sim, a dificuldade só aumentou com a pandemia e a falta de acesso ao meio virtual. Os alunos ficaram sem a intervenção direta do professor que levou a um nível muito lento no desenvolvimento da leitura e escrita (P1).*

*Sim, a maioria (P2).*

*Sim, a grande maioria demoram adquirir a habilidade de leitura e alguns aspectos contribuem para isso, os alunos que demoram mais a aprender na maioria das vezes enfrentam problemas familiares, emocionais, afetivos, sociais e até de saúde (P3).*

Pode-se notar a partir das respostas dos professores que a maioria das crianças apresentam dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e isso se deve a inúmeros fatores, entre eles a falta de incentivo em casa, pois a criança que não possui exemplos de prática de leitura terá mais dificuldade em desenvolver esta habilidade e levá-la a um nível que possa ser considerado satisfatório. Além disso, a pandemia do Coronavírus conforme relatado pelo P1 também foi um agravante.

Com a pandemia causada pelo novo COVID 19, as escolas brasileiras tiveram que se adaptar a uma nova realidade. Em um contexto de excepcionalidade, o isolamento social mudou a dinâmica dos espaços de aprendizagem e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação (CARVALHO, 2021, p.11).

A dificuldade de aprendizagem é abrangente e compreende enigmas decorrentes do sistema educacional, de particularidades próprias do indivíduo e de influências ambientais sugerindo a necessidade de abranger o sujeito nas suas diferentes relações.

Oliveira (2010) evidencia que o processo de ensino e aprendizagem em relação à leitura, deve ser analisada através da realidade externa e interna dos alunos inseridos no ambiente escolar, pois é preciso compreender a criança em sua totalidade, suas rotinas, bem como suas famílias. Assim, a escola, em conjunto com seus docentes desenvolvam trabalhos em grupos e adaptem recursos concretos à prática da leitura, a fim de refletir suas inúmeras culturas e realidades.

*A leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (RANGEL; ROJO, 2010, p. 86).*

Em seguida foi perguntado se o processo de ensino da leitura deve ser estimulado na sala de aula. Os participantes responderam que “sim” como pode ser visualizado nas respostas abaixo:

*Sim, não tem como não ter estímulos para que o avanço ocorra. Os estímulos devem acontecer diariamente. O professor deve oportunizar cada oportunidade em sala para despertar no aluno o interesse na leitura e escrita principalmente de forma lúdica (P1).*

*Com certeza, o estímulo é essencial para o processo (P2).*

*Sim. Alguns alunos não possuem ambiente leitor em suas casas e não são incentivados a isso, portanto, a escola exerce um papel fundamental nesse despertar, Sendo necessário proporcionar diariamente a vivência do aluno com o mundo da leitura (P3).*

A partir das respostas expostas, é nítido considerar que o professor tem um papel fundamental no incentivo à leitura e a escrita, ele deve propiciar bons contextos de mediações e criar maneiras e condições para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e saudável, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um possui planejando as atividades aproveitando as oportunidades das situações do cotidiano escolar.

A leitura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Nesse sentido, Florenciano e Barbosa (2019) ressalta que a prática de sala de aula, devem explorar metodologias de forma clara e objetiva, estimulando, dessa forma, a aprendizagem por meio da linguagem, pois o aluno demonstrando interesse, consiste num motivo para expandir a construção do conhecimento e de habilidades de leitura.

Evidencia-se, a extrema e fundamental importância em proporcionar à criança atividades lúdicas, que aguce a sua curiosidade e imaginário, incentivando assim, a contação de histórias, pois a formação leitora não acontece de modo rápido, é um processo contínuo e que requer envolvimento e dedicação constante dos docentes, no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (SANTOS, 2005).

Perguntados ainda se os alunos demonstram interesse quando estimulados em atividades de leitura realizadas na escola, os professores foram unânimes em responder que “sim”. Nesse sentido, Barbosa (2013) afirma que a criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. E esse trajeto tem início a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis.

Entende-se que a escola de proporcionar um ambiente agradável e favorável à leitura, e além da sala de aula e da biblioteca, é ideal que a escola desenvolva outros espaços para proporcionar o encontro das crianças com a leitura de forma agradável e motivadora. Para Novaes (2007, p. 20):

Um lugar destinado aos sonhos e ao estímulo à imaginação e criatividade das crianças. [...] O espaço tem como proposta cultivar a leitura a partir da interpretação e representação feitas pelos professores e pelas crianças. [...] Além de estimular a imaginação e o gosto pela leitura, os encontros no Cantinho também são importantes para a transmissão de valores, como o cuidado com os livros.

Indagados sobre a forma que estimula a leitura e a escrita para seus alunos e as estratégias que mais utilizam, obteve-se as seguintes respostas dos professores:

*A leitura para deleite levando o aluno a viajar com a leitura, jogos alfabéticos diversificados e trabalhos com agrupamentos (P1).*

*Criando um ambiente propício para a leitura. Exemplo: criando um cantinho da leitura, deixando matéria de leitura exposta na sala. Estratégias utilizadas: escolhendo bons livros, fazendo leitura diária para os alunos procura atividades que eles possam refletir sobre o sistema descrito e leitura estimulando a leitura mesmo que eles não saibam propondo uma onda de leitura e criando situações que façam com que eles percebam que a escrita leitura é muito importante para o dia a dia deles. Uso vários portadores de texto e faço uma análise as características desses portadores: atividades como texto lacunado quadrinhos, caça-palavras, recorte de texto entre outras (P2).*

*Algumas estratégias cooperam para desenvolver o gosto pela leitura na sala no dia a dia, como: criar uma rotina de leitura; escolher livros adequados para a idade; tornar a leitura divertida (com gestos e entonação de voz diferente); conectar a leitura com o interesse das crianças; recontar a leitura, usando fantoches; apresentar todos os gêneros textuais (P3).*

Observou-se que dentre as várias estratégias para se trabalhar com o público infantil as atividades lúdicas é um dos melhores métodos a serem explorados de forma divertida e reflexiva pelos alunos. Para isso, Macedo, Petty e Passos (2005) enfatizam que, o trabalho com o lúdico, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências.

O lúdico é uma boa estratégia para a construção do conhecimento da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem, pois para a criança tudo que envolve o lúdico faz bem, pois:

*Para as crianças, apenas o que é lúdico faz sentido. Em atividades necessárias (dormir, comer, beber, tomar banho, fazer xixi), por exemplo, é comum as crianças introduzirem um elemento lúdico e as realizam agregando elementos de prazer funcional, desafio e surpresa, possibilidades, dimensão simbólica e expressão construtiva (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.16).*

Por fim foi questionado aos professores se leitura possibilita o desenvolvimento da aprendizagem da criança; ao que prontamente os docentes responderam que sim, como pode ser identificado em suas respostas.

*Sim, sem a propiciação da leitura e escrita não tem como o aluno ter uma aprendizagem efetiva (P1).*

*Sim. Ela é essencial para todo processo, se a pessoa não consegue ler e escrever ela fica extremamente dependente de outros, em muitos casos ela é enganada, mesmo que as ferramentas para ler e escrever tenha mudado para o digital, elas continua sendo muito importante muito utilizada (P2).*

*Sim, tudo começa com a leitura, a aquisição dessa habilidade, vai gerar o interesse pelo aprendizado das demais (P2).*

Portanto, a partir das respostas dos professores análise foi percebido um ambiente favorável a leitura na escola que atuam e que os alunos são estimulados por meio de atividades participativas e práticas, fazendo com que eles se interessem por esse processo de leitura e escrita. São utilizados recursos didáticos para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula, e isso faz com que o aluno se estimule, demonstrando assim, o interesse pelas atividades de leituras oferecidas pela escola.

Observou-se também que a leitura deve fomentada mais intensamente, pois a criança desenvolve seu potencial criativo e intelectual de maneira ativa no meio social. Com isso, pode-se evidenciar que o processo de leitura e escrita são duas tarefas que estão relacionadas, além de serem complexas, social, cultural e educativa. Assim, o processo de leitura no contexto escolar deve ser desenvolvido de maneira gradual e eficaz pelo professor/educador, no esforço de ensinar os educandos a utilizar-se da estrutura da língua corretamente (OLIVEIRA, 2010).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e compreensão dos resultados alcançados neste texto compreendeu-se que as práticas de leitura para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental devem ser intensificadas em atividades propostas pelos professores. Pôde-se observar que este profissional tem um papel fundamental, pois ele deve propiciar bons contextos de mediações e criar maneiras e condições para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e saudável, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, planejar as atividades aproveitando as oportunidades das situações do cotidiano escolar.

Desse modo, as práticas de incentivo à leitura dentro da sala de aula contribuem para o estímulo a aprendizagem. Os dados obtidos com o levantamento bibliográfico e com a pesquisa de campo ofereceram respostas para a questão norteadora deste estudo além disso possibilitou um maior entendimento em relação da leitura no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a preocupação no oferecimento de recursos que venham a contribuir para o contato da criança com a leitura. Os professores utilizam estratégias que

possibilita a participação ativa dos alunos, estimulando a sua própria construção de conhecimento e a inserção em sua própria formação educacional e humana.

Dessa forma, dentre as contribuições que este trabalho pode ocasionar é de grande relevância a elaboração de estratégias que promovam um contato maior com a leitura no intuito de despertar o gosto da criança pelo ato de ler e escrever, podendo transformar-se, futuramente em um hábito dentro e fora da escola, estimulando o professor a colocar esse trabalho em prática de forma eficiente e contínua, oferecendo todo suporte necessário para que essa tarefa se prolongue e obtenha êxito.

Outra contribuição que se espera alcançar é a participação maior da escola, professor, bem como da família nesse processo, pois, tanto os pais quanto os educadores devem perceber que a leitura desperta a imaginação e serve como trampolim para o desenvolvimento e a aprendizagem para a criança, sendo de grande importância para o desenvolvimento delas como cidadãos.

Dentro dessa perspectiva, seria vantajoso que a escola fizesse parcerias entre educadores e família, que trabalhassem juntos num projeto que possam formar novos e bons leitores. Com certeza assim sendo, se terá uma sociedade diferente, pautada nos valores humanos que a leitura e a escrita podem oferecer.

## REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo; Cortez, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, SECADI, DICEI, 2013.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CARVALHO, T. G. de. **Aprendizagem da leitura e da escrita no cenário da pandemia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2021.
- FLORENCIANO, K. A. B.; BARBOSA, E. A. B. Prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 7, n. 13, p. 24-36, jan./jun. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, R. J. (org.). Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L.; PETTY, S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Armed, 2005.

MANSANI, M. **6 dicas para uma roda de leitura mais eficiente.** 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11626/6-dicas-para-uma-roda-de-leitura-mais-eficiente/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MARTINS, M. H. **O Que é Leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

NASCIMENTO, B. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NOVAES, V. Espaço para sonhar. **Revista Páginas Abertas**, São Paulo: Paulus, n.31, p. 20-21, out. 2007.

NUNES, P.O.C.; CANTO, C.G.S.do; RODRIGUES, A.C.S.R. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 29, p.284-299, jan. /abr., 2021.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. *In: PAIVA, A.; Maciel, F.; COSSON, R. (coord.). Literatura: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, S. A. F. de. **Coletânea de atividades, 1º ano D: atividade de linguagem oral e escrita.** 2021. Disponível em: <https://www.machadodeassis.com.br/galeria.php?galeria=000664&id=1998>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RANGEL, E.O.; ROJO, R.H.R. **Língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, L. W. dos. Leitura na escola e formação do leitor. *In: ENCONTRO DE LITERATURA INFANTO E JUVENIL*, 4., 2005, **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, J. L. da. **Letramento: uma prática em busca da (re) leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SOESCOLA. **Cantinho de Leitura:** dicas de organização e regras. 2017. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/01/cantinho-de-leitura-dicas-organizacao-regras.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a Aprendizagem.** São Paulo: ática, 2019.



# CAPÍTULO 5

---

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

### Reflexões sobre e (na) prática pedagógica

Gertrudes Sousa Veloso

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.5

## 1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica dos professores está relacionada diretamente com sua formação inicial, bem como as experiências que eles desenvolvem nesse percurso de formativo. A formação inicial do professor de Matemática compreende-se como um campo complexo permeado por diferentes dimensões e tendências, principalmente na desconstrução de conceitos formados de forma equivocada sobre essa área do conhecimento e na ressignificação do seu papel para a escola.

De acordo com Fiorentini (2005) e Mayer (2004), os futuros professores licenciados em Matemática precisam de uma formação que lhes proporcione uma prática docente permeada pela criticidade, pois contribuirão para a formação de cidadãos. Neste sentido, os apontamentos que se pretende desencadear com este estudo seguem direcionados à reflexão, no sentido de apresentar discussões sobre a formação inicial de professores que ensinam matemática, pautando-se nas concepções acerca da disciplina na formação humana dos alunos, contemplando as vivências e saberes no planejamento educacional.

Sendo assim, este texto resulta de uma pesquisa para fins acadêmico como requisito para conclusão do curso de Especialização em Ensino da Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o qual contou como motivação principal os relatos dos professores de matemática de uma escola da rede pública município Teresina, Piauí sobre alguns impasses vivenciados na prática, mas que não foram discutidos na teoria, ou seja, na formação futura como docente.

A ideia é compreender as discussões acerca da temática supracitada, visto que a formação inicial é compreendida como determinante para atuação docente no percurso educativo, além das inquietações e experiências vivenciadas pela pesquisadora ao longo de sua formação e atuação profissional. Para tanto, o estudo parte da seguinte questão: qual a contribuição da formação inicial para a prática docente de professores da disciplina Matemática que atuam na Escola Municipal Mário Faustino de Teresina, Piauí?

No sentido de encontrar respostas para a questão apresentada, elegeu-se como objetivo geral, analisar a formação inicial de professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mário Faustino, bem como os reflexos dessa formação na sua prática docente.

Já como objetivos específicos compreenderam os seguintes: identificar os marcos históricos e legais da formação inicial de professores para o ensino de matemática no Brasil; discutir a concepção de professores de matemática sobre a sua formação

inicial, bem como os desafios encontrados na sala de aula e refletir sobre a formação do docente de matemática no atual cenário educacional.

Diante do exposto entende-se que a discussão é pertinente uma vez que fomenta reflexões acerca da formação inicial de professores, as contribuições e implicações em sua prática docente. Convém destacar que historicamente, a disciplina Matemática é classificada nos estereótipos de difícil, incompreensível, “coisas de gênio” entre outros. No entanto, atualmente tem-se percebido também que as abordagens e métodos foram resignificadas, buscando atender as necessidades de desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, os resultados obtidos no estudo tiveram por foco subsidiar novas pesquisas que almejem discutir acerca da formação inicial de professores, pois ponderações acerca da formação dos licenciados em matemática são importantes quando busca compreender a construção desse processo, um desenvolvimento mais que profissional, mas que engloba a formação de outros sujeitos.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com abordagem de natureza qualitativa, na qual busca a compreensão de processos e fenômenos que não podem ser quantificados, mas interpretado em que “[...] o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (ZAMBELLO; MAZUCATO, 2018, p. 128).

Nesse aspecto optou-se pela pesquisa de campo, pois “[...] está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189). E para primar por um aprofundamento no tema por meio de coletas de informações que permitirão ao pesquisador mostrar dados reais do que acontece na prática e no cotidiano.

Como instrumentos para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo 04 (quatro) perguntas abertas, aplicado para três professores de matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mário Faustino, escola localizada em Teresina, Piauí. Os professores corresponderam aos sujeitos da pesquisa empreendida e a escola o lócus.

E um levantamento bibliográfico e fontes diversas de informação como: livros, artigos publicados em periódicos científicos, bem como alguns documentos normativos relacionados a formação dos professores no ensino da Matemática. Esse momento “[...] é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de

livros e artigos científicos” (GIL, 2010, p. 48), o qual compreendeu na busca pela consolidação de conceitos e organização das ideias.

E para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), no sentido de compreender o conteúdo numa apreciação crítica da realidade, na qual consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial do professor é compreendida como uma etapa mínima para sua atuação no campo educativo, em que nesse itinerário, os acadêmicos - professores em construção, desenvolverão concepções, compreensões de como se organiza e deve ser desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem. Para Nóvoa (1992, p. 25) esse trajeto de formação,

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com base na curiosidade científica para aprofundamentos e reflexões posteriores foi interessante analisar a concepção dos professores de matemática da Escola Municipal Mário Faustino sobre a sua formação inicial, investigando as concepções estes docentes têm acerca da formação inicial e quais as principais dificuldades enfrentadas por eles ao longo do itinerário educativo.

Além das 4 (quatro) perguntas do questionário foi interessante questionar a formação (graduação e pós-graduação) e tempo de atuação na educação básica ministrando Matemática com o intuito de traçar o perfil de cada um. Os dados pessoais dos professores (nome completo, e-mail e telefone) foram mantidos em sigilo em atendimento a Resolução N° 510/2016. Sendo assim, no Quadro 1 tem-se o perfil de cada sujeito da pesquisa:

Quadro 1 – Perfil dos professores de Matemática

Professor (a)	Formação	Tempo de atuação na Educação Básica	Ano/Série de atuação atualmente no Ensino Fundamental
Professor A	Licenciatura Plena em Matemática e Mestrado em Matemática	22 anos	7º e 8º ano
Professor B	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática	30 anos	6º e 7º ano
Professor C	Licenciatura Plena em Matemática com Especialização em Didático do Ensino Superior.	20 anos	6º e 8º ano

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Pelos dados expostos no Quadro 1 percebe-se que os professores gozam de uma experiência bem extensa na atuação na Educação Básica, fato que traz consigo muitas vivências e diversos aprendizados ao longo da carreira docente. Quanto a formação, todos tem uma formação a nível de pós-graduação, o que deixa assinalado que a formação continuada é necessária e atua como uma complementação para a formação inicial. Assim, “[...] a formação docente implica em um processo de aprendizagem, cujos objetivos, percepções e representações da própria docência, em seu contexto social, influenciam diretamente no processo formativo e no futuro exercício da profissão” (GONÇALVES; MALACARNE, 2021, p.03).

Com relação as perguntas propostas no questionário, a primeira correspondeu a seguinte: Pergunta 1 - Durante a sua formação inicial, isto é, na graduação você obteve conhecimentos suficientes, com as disciplinas ministradas, que lhe instruísem para a docência na Educação Básica? Comente sobre.

*Professor A: Não, o conhecimento passado pela Universidade foi muito sobre os conteúdos do ensino superior e pouco sobre a educação básica.*

*Professor B: Sim. Tive as disciplinas pedagógicas próprias dos cursos de licenciatura. Algumas deixaram a desejar, mas outras foram bem proveitosas.*

*Professor C: Não, foi somente aqueles cálculos astronômicos que não ajudavam em nada para a prática docente.*

Analisando as respostas dos professores, pode-se perceber que as respostas dos professores A e C se assemelham, haja visto que ambos se aproximam discorrendo que a formação inicial não obteve êxito em consolidar conhecimentos que conseguissem atender as necessidades do processo educativo. Diante disso, vê-se nesse sentido a fragilidade desse processo de formação, causando assim grandes implicações para a prática docente.

Para D'Ambrósio (2012, p. 76), a formação inicial de professores é ampla, e traz dois pontos interessantes para melhor compreensão “[...] falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas. Outrossim, quanto aos professores das disciplinas específicas de Matemática, as relações que estes mantêm [...]”. Conforme explica o respectivo autor, a formação desses professores reforça as implicações antes apontadas, pois que a realidade pela qual se formam faz parte de cultura que valoriza o conhecimento e as técnicas.

Já na resposta do professor B, nota-se um histórico de formação diferente dos outros, posto que as disciplinas pedagógicas estiveram presentes em sua formação e se se tornaram proveitosas, mesmo que outras não, questão que beneficia a formação e atuação desse professor no âmbito escolar, pois um docente com base de formação compreende que o exercício de sua atuação profissional não está direcionado numa proposta limitada de transferência dos conhecimentos, mas se estrutura no processo mútuo, dual, onde professores e alunos se educam entre si. Nesse ritmo, compreende-se a partir da Lei nº. 9.394/1996, que traz em seu artigo 61 acerca da formação dos profissionais da educação, o seguinte:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, a formação de professores deve englobar vários aspectos, dentre os quais, destaca-se: analogias dos pressupostos teóricos e práticos, que intente desenvolver abordagens que não vislumbrem apenas a transferência de conteúdos de forma imediata, mas que desenvolva uma prática educativa que contorne as possibilidades do desenvolvimento integral dos alunos.

As dificuldades são inerentes ao exercício docente, haja visto que sozinho o seu percurso de formação inicial não consegue inserir nas escolas profissionais acabados, totalizados e prontos, mas à medida que as dificuldades surjam, em consonância com outros elementos da escola, gestão, família se consagre uma ação pedagógica efetiva para o avanço escolar dos alunos (FIORENTINI, 2003).

A segunda pergunta buscou compreender as possíveis dificuldades encontradas nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim, fez-se o seguinte questionamento: Pergunta 2 - Na sua prática docente, você tem, teve ou já se deparou com dificuldades na sala de aula no ensino de matemática? Relate.

*Professor A: Sim, muita falta de estrutura e pouco interesse por parte de alguns alunos.*

*Professor B: Sim. Dificuldades aparecem com frequência, não apenas de falta de interesse e indisciplina, mas também de uma série de fatores. Alguns até inesperados.*

*Professor C: Não.*

De acordo com as respostas do professor A, podemos perceber que o respectivo docente pontua acerca das dificuldades que contornam o percurso de escolarização, nas aulas de matemática; percebe-se ainda, segundo relata o professor, que há pouco interesse por parte de alguns alunos. Nesse aspecto, quando os alunos aparentam desinteresse, o professor deve buscar alternativas que venham sanar tais dificuldades, fragilidades e empecilhos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, não se pode responsabilizar somente os alunos, ou os professores pelas dificuldades desse percurso; todavia, compreender que todos estão em processo de construção e reconstrução, em que:

Os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem professor se encontra entregue a si próprio, tendo que construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina os alunos e o próprio trabalho em si (PONTE *et al.*, 2001, p. 31)

As dificuldades dos professores, podem estar relacionadas em vários aspectos que determinam esse processo, todavia deve-se compreender que a dinamicidade e as metodologias e estratégias de ensino atuais são determinantes na formação de professores, por isso a necessidade da problematização dos cursos de formação inicial, pois entende-se que as estruturas, remuneração, estigmas se configuram elementos que dificultam a prática docente. No ponto de vista de Brum (2013), as dificuldades se relacionam com os fatores externos e internos ao processo de ensino, fato que acaba prejudicando de forma direta ou indireta a aprendizagem.

O professor B, em consonância com o professor A, pontua que apreciam dificuldades, as vezes até inesperadas que fazem parte da prática docente, até porque a atuação do professor não pode ser receita, ou seja, compreendida por meio de manuais ou previsões, as problemáticas surgem cotidianamente, pois os sujeitos, os contextos, os mundos dos alunos serão diferentes, as turmas, as dificuldades, os aspectos culturais acabam por definir as peculiaridades de cada turma.

Mas, é fundamental que os professores estejam preparados para ressignificar suas práticas, metodologias, abordagens nesse itinerário, haja visto que não há homogeneidade nesse contexto. Assimilar os saberes, as vivências, experiências dos alunos é um aspecto importante, nesse mesmo aspecto os alunos trazem para a escola

experiências, ideias e conhecimentos que são construídos a partir de suas vivências socioculturais (FIORENTINI, 2003).

Já o professor C, diz que não há problemas, o que não contempla a visão que se tem sobre o contexto educativo, pois, esses processos estão cheios de fragilidades, dificuldades, visto que não há homogeneidade nesse decurso. Os professores que ensinam matemática já recebem alunos detentores de um estigma negativo sobre a disciplina, de experiências frustradas, de professores que desenvolvem metodologias arbitrárias, o que os afasta dessas aulas.

O educador matemático, em contrapartida, tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática. Ou seja, o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, esta última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 3).

Partindo da percepção de Fiorentini (2003) sobre a questão pontuada anteriormente, verifica-se o quão estreita é a relação entre a matemática e a formação educacional dos alunos, haja vista que os conteúdos quando abordados de forma que contemplem as necessidades dos alunos, o preparam para o mundo, inclusive para a cidadania e promovem a sua formação ampla. Por isso compreende-se que no contexto educativo, o processo de ensino e de aprendizagem é considerado uma atividade complexa por envolver diversas variáveis.

Assim, o cotidiano escolar é marcado por indiferenças pessoais, sociais, diversidade cultural, disputas, conflitos, encontros e afetividade. Tudo isso, quando trabalhado de forma orientada pelo docente, contribui para a formação integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. A aprendizagem nas aulas de matemática é construída nas relações inseridas no ambiente escolar por ser um espaço sociocultural.

Esse espaço, ao mesmo tempo que deve ser desafiador em busca do conhecimento, deve ser também acolhedor. Oliveira (2018, p. 43) entende “[...] que a escola é um espaço de pessoas, modos de vida e formas de pensar diferentes, em que todas essas diferenças irão convergir em sala de aula”.

Diante dessa questão, no que se refere aos desafios do processo educativo no ensino de matemática e em todo percurso de escolarização, a terceira pergunta compreendeu: Pergunta 3 - Para você a formação inicial do professor de matemática precisa ser ressignificada ou está a contento? Comente sobre.

*Professor A: Sim, devem ser inclusas disciplinas que retratem melhor o conteúdo que o professor vai ministrar durante sua vida acadêmica e mais técnicas de como ensinar esses conteúdos.*

*Professor B: Precisa ser ressignificada. Muitas disciplinas pedagógicas se baseiam só em teorias que em sua maioria não foram desenvolvidas com nosso tipo de aluno nem na nossa cultura.*

*Professor C: Precisa e muito, pois este método de lançar muitos conteúdos e praticamente nenhuma prática está cansativa para os alunos e para mim em especial.*

Na resposta do professor A, observa-se a partir de sua visão de mundo e experiência que a formação inicial dos professores devem ser ressignificadas, no que refere aos conteúdos que serão ministrados e as abordagens e tendências a serem desenvolvidas. Concorde-se com o professor, em partes, até porque na formação inicial não há possibilidades de estudar de forma mais profunda os conteúdos que serão ministrados, tanto pela diversidade de conteúdos, quanto pelo tempo do trajeto. No entanto, há como ressignificar os métodos, estudar os currículos prescritos, refletir sobre as melhores técnicas que possibilitem um processo mais significativo.

Nesse aspecto, reafirma-se que as atuações educativas no ensino de Matemática podem ser influenciadas por experiências e representações sociais dominantes, conforme aponta Ponte (1992, p. 1), daí a necessidade de uma reflexão crítica da realidade.

*Assim, as nossas concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes. A Matemática é um assunto acerca do qual é difícil não ter concepções. É uma ciência muito antiga, que faz parte do conjunto das matérias escolares desde há séculos, é ensinada com carácter obrigatório durante largos anos de escolaridade e tem sido chamada a um importante papel de seleção social. Possui, por tudo isso, uma imagem forte, suscitando medos e admirações.*

O ensino de matemática está associado diretamente com a formação humana dos educandos, pois está no rol das propostas educacionais, com isso não se pode desassociar a matemática do mundo e das necessidades que acompanham os alunos, ou seja, com essa formação, que engloba, legitima a partir de uma perspectiva ontológica, consagra os educandos para que sejam os primeiros a sofrerem o processo de transmutação, para em seguida modificarem os espaços que estão inseridos (FIORENTINI, 2003).

Dessa forma, para Freire (2001) a educação nunca é neutra. E não sendo neutra, a prática educativa implica opções, interrupções, decisões, lutas, a busca por um lado, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém e contra alguém.

Em sintonia com o professor A, os professores B e C, pontuam que há a necessidade da ressignificação da formação inicial dos professores que lecionam matemá-

tica, pois segundo a perspectiva empírica dos sujeitos, o professor B destaca que nas disciplinas pedagógicas algumas realidades retratadas não contemplam as realidades dos alunos. Na resposta do professor C, pode-se ver a sua insatisfação nos modelos, abordagens educativas vigentes que apenas englobam conteúdos, sem desenvolvimento de atividades de cunho prático.

À luz dos estudos de Guarnieri (2005, p.09) “[...] uma parte da aprendizagem docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Em vista disso, devido a essa tensão, o professor, no fazer docente, encontrou dificuldades em estabelecer maior aproximação com seus alunos, os quais conseqüentemente iriam ajudar a construir uma nova visão da sala de aula e quebrar esse lado negativo do seu início de carreira profissional.

Assim, as relações saudáveis desenvolvidas no contexto escolar devem incentivar o aluno a ser autor de suas experiências de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Siqueira e Sousa (2016, p. 270) “[...] construção do conhecimento deve ser um processo aberto, que permita a interação entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o que é ensinado, de forma que todos os elementos possam auxiliar na construção do conhecimento, agregando novas percepções ao fenômeno a ser estudado”.

Dessa forma, a boa relação mantida em sala de aula entre professor e aluno auxilia na motivação do processo de ensino e aprendizagem. O aluno é um sujeito em constante construção e transformação por meio das interações sociais criadas e mantidas no espaço escolar, conferindo novos sentidos para sua história. É interessante destacar que relação professor e aluno deve ser pautada pelo respeito.

Nesse aspecto, a maneira como a formação inicial aborda as perspectivas de abordagens e métodos educacionais, acaba determinando o modo de agir dos professores no percurso educativo. No intuito de compreender quais os benefícios que a processo de formação inicial possibilitou aos sujeitos, a quarta pergunta tratou do seguinte: Pergunta 4 - Quais as contribuições ou (não) que a formação inicial proporcionou para a sua prática docente em sala de aula no ensino de matemática? Comente sobre.

*Professor A: A formação inicial me deu mais conhecimentos matemáticos para embasar o que eu ministrava em sala de aula.*

*Professor B: As contribuições foram poucas. A maioria das estratégias não tiveram o resultado esperado. O que ajudou mesmo foi a prática de vários anos com situações diversas.*

*Professor C: Nenhuma, só a atribuição do Diploma que me habilitou a fazer concurso.*

De acordo com as respostas, o professor A pontua que a formação inicial lhe proporcionou maiores embasamentos quanto aos conhecimentos para ampliar seu repertório em sala de aula, nesse sentido a formação inicial é compreendida como o ponto de partida para aqueles que assumem a função de educadores.

Já os professores B e C, pontuaram que esse processo de formação contribuiu muito pouco para o ensino de matemática, mas compreende-se que esse processo é uma etapa fundamental na construção da identidade, direcionamento das práticas e percepção que terão os professores, aqui especificamente, salienta-se a formação inicial dos professores de matemática.

Diante dessa questão “[...] o professor iniciante sempre que se depara com uma nova realidade estará sujeito às influências do meio onde ele se encontra” (MOTA; MARTINS JÚNIOR; FIORENTINI, 2021, p. 81057), que servirá de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas, mas que segundo Gonçalves e Malacarne (2021, p.18):

[...] o sistema educacional não fornece subsídios para que haja uma mudança significativa, porém temos ciência que estamos em constante mutação, [...] e a Matemática também está mudando. Conseqüentemente, nós como professores de Matemática, percebemos que seu ensino, sua percepção e visão de sociedade também precisa mudar, assim como seus futuros egressos.

Então, a formação inicial, não se encerra em si, ou deixa os educadores prontos e acabados; todavia apresenta a organização da proposta educativa e como devem atuar os professores frente a esse contexto. Assim sendo, nesse aspecto se torna essencial para os professores que lecionam matemática, pois proporciona uma dimensão da atuação ainda na academia e não uma receita pronta e acabada do fazer docente, mas possibilita que estes docentes, a partir das demandas que surgem no seu percurso assumam cada vez mais posturas que visem a formação dos alunos, democratização do ensino e educação, fomentando dessa forma as relações entre professores e alunos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste estudo pode-se compreender quais as dificuldades que sofrem os professores durante o processo de ensino e qual a relação desse ponto com a sua formação inicial. Assim, a formação inicial traz grandes benefícios e implicações para a prática docente, haja vista que esse percurso, requisito mínimo para atuação docente, permite que os professores compreendam a função e embasamento científico e empírico da ação educativa.

Nesse aspecto, verificou-se que a partir das concepções e experiências dos sujeitos, as disciplinas cursadas pelos professores na formação inicial não conseguiram sozinhas, preparar a atuação dos professores que ensinam matemática na educação

básica, pois são disciplinas que segundo eles trazem propostas que não atendem as necessidades reais do percurso educativo, quando se faz esse apontamento refere-se às dificuldades e peculiaridades de cada espaço e turma.

Assim, ainda sobre esse aspecto foi apresentado que no curso de graduação (licenciatura) há disciplinas que trazem embasamento pedagógico para a sala de aula, mas que na percepção dos professores não postulam situações problemáticas e reais que emergem do contexto do ensino de matemática, mas de outros contextos da educação, o que demanda que deve ser adaptado para que consiga preparar de forma completa os professores que ensinam matemática.

Quanto as dificuldades, percebeu-se que são acentuadas pelo estigma e pelas más experiências percorridas pelos alunos com a própria Matemática, por isso compreende-se que no contexto do ensino de matemática é culturalmente concebido pelos alunos como difícil. A formação dos professores deve estar em sintonia com essas dificuldades dos alunos, haja vista que ao percurso educativo traz grandes possibilidades aos alunos, quanto a formação tanto e aspectos do trabalho, quanto a cidadania, assume-se então uma proposta de educação que vise não apenas os aspectos do mercado de trabalho, mas que se crie na educação condições para uma educação emancipatória.

O docente precisa estar em consonância com novos conceitos e valores sobre a educação nesta perspectiva, para que o mesmo busque facilitar o processo de aprendizagem dos educandos com a utilização de meios, estratégias e mecanismos que identifique as dificuldades de compreensão no que se trata dos conteúdos curriculares abordados na escola.

Desse modo, a formação segundo a percepção dos professores entrevistados em parte trouxe muitos benefícios, já para outros foram insuficientes, até porque sozinho não se consegue atender as demandas que emergem do contexto escolar. Nesse sentido ensinar matemática não pode ser compreendido apenas como o ensinamento de fórmulas e resolução de problemas, mas transcende essa proposta.

Portanto, com essa investigação compreendeu-se ainda que, a matemática, ou melhor, o seu ensino postula grandes avanços aos alunos quando bem planejados, quando há articulação entre corpo docente e outros elementos que compõe a escola, pois os professores sozinhos, inclusive os professores que ensinam matemática não podem sanar as lacunas educacionais, mas devem ser mais bem qualificados.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- BRUM, W. P. **Crise no ensino de matemática: amplificadores que potencializam o fracasso da aprendizagem**. São Paulo: Clube dos Autores, 2013.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação**, Campinas, n. 18, p. 107-115, 2005. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/download/266/2945>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- GONÇALVES, P.; MALACARNE, V. Formação inicial do professor de matemática: olhares discentes sobre a dicotomia entre as disciplinas específicas e pedagógicas. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 11, p. 01-21, 2021.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MAYER, E. **O currículo de 1994 do curso de licenciatura em matemática da UFSC na visão dos egressos**. 72p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Departamento de Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96561>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MOTA, E. B. F.; MARTINS JÚNIOR, J. C.; FIORENTINI, D. Os desafios revelados na prática profissional de professores iniciantes em Matemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p.81055-81071, ago. 2021.

NÓVOA, A (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. 158p.

OLIVEIRA, P. S. **A relação da afetividade nos processos de aprendizagem**. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PONTE, J. P. da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. **Universidade de Lisboa**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf). Acesso em: 09 dez. 2021.

PONTE, J.P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista de Educação*, v. 10, n. 1, 31-45, 2001.

SIQUEIRA, T. C. B; SOUSA, P. M. T. O sujeito que aprende: desafios ao tema da aprendizagem. *In: SILVA, F.; MIRANDA, M. Escritos da Pesquisa em Educação no Centro Oeste*. Campo Grande: Editora Oeste, 2016.

ZAMBELLO A.V.; MAZUCATO. T.; *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

# CAPÍTULO 6

---

## O USO DE JOGOS DE TABULEIRO NO FOMENTO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Fernando Costa Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.6

## 1 INTRODUÇÃO

A Matemática sempre foi associada como uma ciência rigorosa, formal e abstrata. E diante de determinada concepção induzem a uma prática pedagógica impessoal e, por vezes, dissociada da realidade, o que torna a relação ensino-aprendizagem como um processo cercado de dificuldades.

Percebe-se que ainda vigora, no meio educacional, o estigma de que o professor deve apresentar definições, resolver exemplos e exigir exercícios de fixação. O aluno, por sua vez, deve demonstrar a sua aprendizagem pela reprodução do exposto. Entretanto, esse modelo de ensino tem sido cada vez mais questionado, na medida em que a reprodução de atividades não significa compreensão e, conseqüentemente, não permite a construção de conhecimento.

De posse desse amparo bibliográfico, tem se refletido sobre as possibilidades pedagógicas que os jogos de tabuleiro podem proporcionar na prática docente com o intuito de tornar o ensino dinâmico e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa e concreta para o aluno. Outro motivo para a introdução, em particular desse tipo de jogo nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos, que temem a Matemática e se sentem incapacitados para aprendê-la (BORIN, 1998, p. 9).

Sendo assim, este texto resulta de uma pesquisa para fins acadêmico como requisito para conclusão do curso de Especialização em Ensino da Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o qual contou como motivação principal os relatos dos professores de matemática de uma escola da rede pública município de Grajaú, Maranhão, sobre as dificuldades dos alunos para resolver situações-problemas e até mesmo com as quatro operações. E a partir das próprias vivências enquanto docente dessa disciplina na condição de sujeito que ouve e vive o processo.

A partir desse contexto, emergiu a seguinte questão: é possível por meio dos jogos de tabuleiro dinamizar o ensino e a aprendizagem da matemática? Para busca de respostas foram estabelecidos os seguintes objetivos; como objetivo geral compreendeu em analisar a contribuição dos jogos de tabuleiro para fomento a ensino-aprendizagem da Matemática nos anos finais do ensino fundamental. E como objetivos específicos: compreender a importância dos jogos de tabuleiro para tornar aprendizagem da matemática significativa; identificar a concepção de professores e alunos sobre o uso dos jogos de tabuleiro na mediação dos conteúdos da disciplina Matemática e discutir a relevância de atividades pedagógicas envolvendo esses jogos como recurso de apoio

à prática docente. É interessante determinar o conceito de jogo de tabuleiro que, na visão de Assis (2014, p. 2):

[...] requerem superfícies planas e pré-marcadas com linhas específicas ou figuras geométricas, ou marcações idealizadas de acordo com as regras envolvidas em cada jogo específico e podem ser para um ou mais jogadores. São jogados em tabuleiros de madeira, plástico, papel, tecido ou marcações no chão. Os jogos de tabuleiro podem requerer apenas sorte ou conhecimento, estratégia ou memória.

Além disso, os jogos de tabuleiro se constituem ferramentas úteis no processo ensino-aprendizagem do aluno na escola e nas aulas de matemática. Para Gehlen e Lima (2013, p. 11):

Os jogos de tabuleiro oferecem muitos benefícios aos alunos, estimula e desenvolve importantes habilidades como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promove entre os jogadores o respeito, a paciência, as diferenças existentes entre eles e da sociedade a qual vivemos.

Sendo assim, este estudo busca ainda proporcionar o fomento na relação professor-aluno, aluno-colegas e aluno-diversos conteúdos e contribuir de forma significativa na aprendizagem, justamente, incluindo o elemento lúdico dos jogos de tabuleiro para efetivar essas relações, pois “[...] sob o ponto de vista educacional os jogos, trazem em si o objetivo de estimular o crescimento e aprendizagem e, mais especialmente, ‘representam relação interpessoal’ entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras” (ANTUNES, 2019, p. 9).

## 2 METODOLOGIA

Para este estudo foi utilizada a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de campo tendo como *locus* a Escola Frei Alberto Beretta, localizada no povoado Alto Brasil, situado no município de Grajaú, Maranhão. A respectiva instituição de ensino pertence à rede pública municipal funcionando no turno diurno, sendo que o matutino é composto por turmas do 1º ao 7º ano e no turno vespertino turmas de 4º ao 9º ano. A pesquisa foi aplicada na primeira quinzena do mês de outubro de 2021 no campo.

Os sujeitos da pesquisa constituíram 3 (três) professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e 19 (dezenove) alunos. É importante ressaltar que o quantitativo de alunos foi reduzido devido ao contexto pandêmico e aos impactos dessa realidade na organização da escola. Os procedimentos e instrumentos para coleta de dados compreenderam os seguintes: *Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: atividade lúdica com jogos de tabuleiro e após a respectiva atividade houve a aplicação de um questionário contendo 4 (quatro) perguntas abertas; *Professores de Matemática*: aplicação de um questionário contendo 4 (quatro) perguntas abertas.

Para a análise e interpretação dos dados coletados com uso dos instrumentos acima mencionados foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), no sentido de analisar a percepção dos professores e dos alunos sobre a contribuição dos jogos de tabuleiro no ensino e aprendizagem da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim foi necessário sistematizar o material levantado com base na pré-análise que consiste na fase de organização.

Nessa etapa, os questionários aplicados aos alunos e professores foram organizados e codificados. Em seguida, procedeu-se com a exploração do material após a leitura superficial. Essa etapa se constituiu da tabulação dos questionários aplicados.

Por último, houve a categorização, processo pelo qual as ideias são reconhecidas, diferenciadas e classificadas. A categorização consiste em organizar as ideias em categorias, com uma finalidade específica. As categorias oriundas após esse tratamento inicial dos foram: jogos de tabuleiro – ensino e aprendizagem – matemática (BARDIN, 2011, p. 128).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, ao explanar acerca dos jogos de tabuleiro, é indispensável definir Matemática, Ludicidade, Ensino e Aprendizagem, sendo a Matemática uma disciplina que atua no desenvolvimento do aluno de forma holística primando pela potencialização da capacidade do raciocínio lógico-matemático. A ludicidade advém de algo mais intrínseco de quem vivencia a experiência.

Para Luckesi (2000), “[...] o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena; brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo”. E a relação ensino-aprendizagem consiste num “[...] complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 12).

Dando prosseguimento, os resultados estão dispostos da seguinte forma: dados coletados com os alunos e em seguida os resultados do questionário aplicado aos professores. Convém pontuar que os alunos foram submetidos a uma atividade lúdica com uso de jogos de tabuleiro e posteriormente foi aplicado um questionário a fim de captar suas percepções sobre o uso dos jogos para a aprendizagem da matemática.

#### **3.1 Alunos**

Participaram da pesquisa 19 alunos no total que prontamente foram convidados a participar de forma voluntária, sendo 06 alunos do 9º ano (A1, ..., A6), 05 alunos

do 8º ano (A7, ..., A11), 04 alunos do 7º ano (A11, ..., A15) e 04 alunos do 6º ano (A16, ..., A19).

Primeiramente foi realizada uma apresentação da pesquisa e das atividades a serem realizadas. Assim, os alunos foram informados sobre a atividade lúdica, bem como os jogos que seriam trabalhados (damas e xadrez) (Foto 1)<sup>1</sup>.

Cumprida essa etapa, deu-se início a aplicação da atividade com organização e agendamento de cada turma a fim de proporcionar a todos uma interação com o jogo de forma sistematizada. A escola disponibilizou alguns jogos e o pesquisador confeccionou outros com materiais diversos, pois não foram suficientes os fornecidos. Feito isso, houve a explicação da atividade que os alunos deveriam realizar e depois o questionário que deveriam responder após cumprida a atividade.

**Foto 1** - Apresentação da atividade lúdica com jogos de tabuleiro



Fonte: Registro do autor (2021).

Além da apresentação da atividade, foi necessário realizar um levantamento do conteúdo curricular da disciplina Matemática de cada série em que o professor está ministrando: 6º ano (1 turma); 7º ano (1 turma); 8º ano (1 turma) e 9º ano (1 turma), do turno vespertino. E, seguindo ocorreu também a orientação sobre as regras dos jogos de tabuleiro (Foto 2).

<sup>1</sup> Frisa-se que todas as fotos expostas neste texto foram autorizadas pelos participantes da pesquisa, conforme orientações da Resolução Nº 510/2016.

**Foto 2** - Orientação sobre as regras dos jogos de tabuleiro (damas e xadrez)



**Fonte:** Registro do autor (2021).

Após a apresentação da atividade lúdica com os jogos partiu-se para a aplicação da mesma atentando para os conteúdos da disciplina matemática que estavam sendo ministrados (6º ano: Expressões Numéricas, 7º ano: Números Inteiros, 8º ano: Probabilidade e 9º ano: Notação Científica) (Foto 3).

**Foto 3** - Aplicação da atividade ludica com os jogos de tabuleiro



**Fonte:** Registro do autor (2021).

Verificou-se que os alunos conhecem os jogos, mas desconhecem suas outras possibilidades para a aprendizagem da matemática, mas consideram interessante praticar (Foto 4).

**Foto 4** - Execução da atividade de intervenção



Fonte: Registro do autor (2021).

Sendo assim, após a atividade aplicada, foi aplicado o questionário. A primeira pergunta compreendeu o seguinte: “Você conhece os jogos de tabuleiro? Já utilizou algum?” Os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8 e A16 ao A19 relataram que só conheciam e utilizaram o “*jogo de damas*”. Os alunos A7, A9 a A12, A14 e A15 afirmaram que conhecem e que, “*além do jogo de damas, já utilizaram o xadrez*”. O aluno A13 disse que “*não conhece e não sabe jogar*”.

Percebe-se a maioria dos alunos conhecem com mais afinco o jogo de damas. Questão essa que pode ser deduzida devido a popularidade do jogo nas minorias sociais e pelo grau de técnicas e instruções serem mais acessíveis e menos complexas do que em outros jogos. Situações como essa podem ser exploradas ainda mais com a apresentação de outros jogos vistos como mais complexos ou inacessíveis, pois como apontado por Assis (2014, p.8):

O jogo nas aulas de matemática justifica-se ao introduzir uma linguagem matemática que aos poucos será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos.

O que foi mencionado pelos alunos aponta uma possibilidade pedagógica, já que a maioria dos alunos conhece o jogo de damas. Essa atividade favorece, principalmente, o desenvolvimento mental, aumentando as suas capacidades de cálculo,

raciocínio, concentração e autoconfiança. Ademais, isso torna as aulas de Matemática mais dinâmicas e motivadoras.

É importante destacar que o jogo é um interessante recurso pedagógico e funciona como elemento estimulador do desenvolvimento cognitivo. As atividades lúdicas que utilizam jogos favorecem a construção do conhecimento matemático e representam um apoio aos alunos que dizem não gostar de matemática, pois possuem características que exploram as dificuldades e proporcionam maior prazer pelo aprendizado (CAMPANA, 2017, p. 29).

É evidente a contribuição dessa ferramenta antiga e, ao mesmo tempo atual. De acordo com Klisys (2010) muitos jogos de tabuleiro são milenares. “Faraós egípcios, soldados romanos, sábios gregos e reis medievais já jogavam animadas partidas há muito tempo. A grande maioria deles nasceu de passatempo de adultos antes de chegarem às mãos infantis” (KLISYS, 2017, p.5). A palavra jogo pode ser interpretada de distintas maneiras e sob muitas abordagens. Para Huizinga (2010), o jogo pode ser compreendido como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Dando prosseguimento, a segunda pergunta, buscou identificar o seguinte: “Qual conteúdo da disciplina Matemática, você tem mais dificuldade?” Os alunos A1 a A5, A18 e A19 disseram ser “*expressão numérica*”. Os alunos A7, A12, A13 e A15 ao A17 afirmaram ser a “*tabuada*”. Já os alunos A8, A10, A11 e A14 disseram ter dificuldades em “*porcentagem*” e o aluno A9 respondeu “*proporcionalidade*”.

Então, após as respostas partiu-se do pressuposto de que a tabuada se constituiu como um pré-requisito para o desenvolvimento dos demais conteúdos. A dificuldade de efetuar as quatro operações, aliada à falta de interpretação do que se lê, evidencia um obstáculo no terceiro e quarto ciclo da disciplina de Matemática no *locus* de pesquisa.

Diante disso, o jogo representa uma alternativa possibilitadora de estímulos aos alunos para motivar a sua aprendizagem na matemática de forma mais compreensível. No entanto, convém ressaltar segundo Assis (2014, p. 5) que “[...] para a construção de conceitos matemáticos, os jogos de tabuleiro, assim como qualquer outra atividade lúdica, não o fazem por si só, sendo fundamental a mediação do professor, bem como de um planejamento cuidadoso, para que se atinja os objetivos propostos.”

Na terceira pergunta foi indagado o seguinte: “Para você, as aulas de Matemática são mais compreensíveis, quando o professor utiliza algum recurso, como por exemplo, os jogos de tabuleiro?” Assim, para os alunos A2 e A6 a A19 disseram “*sim*”.

Já para os alunos A1, A4 e A5 afirmaram que os professores “*nunca utilizaram nenhum recurso*”. Para o aluno A3, “*tanto faz utilizar ou não recursos*” como jogos de tabuleiro.

A maioria dos alunos apontou ser a favor do uso de recursos durante as aulas de Matemática, como jogos de tabuleiro, pois conforme os mesmos relataram em sua maioria “*a aula sai da rotina e fica mais fácil de aprender*”, “*é divertido*”, “*atrativo*”, “*interessante e incentivador*” (alunos A2 e A6 a A19). Todos esses pontos assinalados pelos alunos evidenciam o quanto eles almejam uma aula diferenciada e menos panorâmica, ou seja, algo que extraia do subconsciente essa visão simplista do ensino e aprendizagem da Matemática. Com base no exposto, Campana (2017, p. 34) explica que:

Há alguns fatores interessantes a serem destacados na utilização de jogos de tabuleiro para o ensino de matemática. Um deles é o desafio, pois cada jogador tem a motivação de chegar ao final antes que os adversários e, assim, sagrar-se o vencedor. Outros aspectos a serem destacados são, também, o estabelecimento de um objetivo claro a ser atingido, a instauração de um ambiente de competição, o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens como o pensamento estratégico, além da diversão proporcionada pela atividade prazerosa.

Por fim, na quarta pergunta indagou-se o seguinte: “Na sua opinião, os jogos de tabuleiro nas aulas de Matemática podem ajudar você a superar ou aumentar a aprendizagem da Matemática? Expresse, na sua visão, o que pode acontecer com uso de jogos de tabuleiro nas aulas de Matemática”.

Sendo assim, os alunos A3, A8, A11 a A14 e A16 a A19 assinalaram que “*obedecem às regras*”. Para os alunos A1, A2, A4 e A5 é importante a “*elaboração de processos estratégicos*”. Já os alunos A6, A9 e A10 apontaram “*aumentar o raciocínio*”. Os alunos A7 e A15 informaram que amplia a “*atenção*”.

Diante das respostas destacadas primeiramente observa-se a visão dos alunos atrelando a Matemática ao cumprimento de regras. Como um dos princípios, eles apontam as evidências de um ensino tradicional, sem nenhuma ou pouca relação com o cotidiano. Num segundo momento, eles fazem uma relação com os mecanismos voltados para a interpretação de uma situação-problema, que deveria ser o alicerce do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Diante disso, na concepção de Assis (2014, p. 9):

O professor deve considerar o jogo, em seu aspecto pedagógico, algo de aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na absorção de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, desenvolvendo sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las, com autonomia e cooperação.

Outro ponto a ser considerado trata-se de que à medida que surgem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, manifestam-se também, a necessidade de propostas pedagógicas que auxiliem, tanto os professores

na sua prática, quanto os alunos na construção de conhecimentos. Assim sendo, para Klisys (2017, p. 6) o professor de matemática deve se atentar para algumas competências envolvidas nos jogos de tabuleiro, como:

Exercitar o pensamento estratégico; aprender a tomar decisões; aprender a agir/ interagir em grupo; entender a regra como algo construído; desenvolver rapidez de pensamento para antecipar jogadas; aprender a buscar saídas para situações desafiadoras; experimentar olhar por diferentes pontos de vista; aprender a lidar com conflitos, frustração.

Em síntese, a partir das respostas e do engajamento dos alunos na atividade lúdica proposta foi notável descartar que os jogos de tabuleiro denotam claramente um cenário desafiador, que exige dos jogadores perspicácia e, por isso, apresentam-se como uma ferramenta pedagógica para auxiliar no processo de ensino.

### 3.2 Professores

Os três professores convidados a participarem com suas respostas no questionário, são profissionais da rede pública de ensino do município de Grajaú-MA, na disciplina Matemática. No quadro 1 tem-se o perfil de cada um dos docentes para melhor visualização:

**Quadro 1** - Perfil dos professores participantes

Nº	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO	ANO EM QUE LECIONA	TURNO	SIGLA
01	Pedagogia, Matemática e Física	20 anos	9º	Vespertino	P1
02	Matemática	21 anos	8º	Vespertino	P2
03	Matemática	16 anos	6º e 7º	Vespertino	P3

**Fonte:** Elaborado pelo autor com os dados da pesquisa (2021).

Conforme expõe o Quadro 1, o tempo de atuação dos professores é bem extenso, ou seja, ultrapassa os 10 anos. Diante disso, percebe-se que são muitos de construção de vivências, experimentações e formações diante de um cenário educacional em constante mudança, principalmente na instrução de metodologias de ensino que buscam os jogos como ferramentas potencializadoras da aprendizagem dos alunos e colaboradoras nas práticas de ensino dos docentes.

Sendo assim, os professores participantes relatam desenvolver um trabalho intelectual transformador; que não somente muda o comportamento do aluno, mas também o educa para um mundo melhor que está por ser construído.

Os três professores convidados a participarem da pesquisa são profissionais da rede pública de ensino da cidade de Grajaú-MA que ministram a disciplina de Ma-

temática. Todos eles têm mais de 16 anos de experiência em docência na rede pública de ensino e são efetivos no cargo.

Iniciando os questionamentos foi perguntado o seguinte: “Você conhece jogos de tabuleiro? Já usou em sala de aula? Tem curiosidade em utilizar?” As repostas obtidas foram as seguintes:

*Conheço jogos de tabuleiro. Nunca usei como metodologia de ensino. Tenho curiosidade em estar utilizando e aprendendo também (P1).*

*Sim. Não usei ainda em sala de aula. Gostaria de usar, porque são jogos que ajudam a entender assuntos como: estratégia, probabilidade etc. (P2).*

*Sim. Sim. Sim, pois pode auxiliar no raciocínio dos alunos, nas regras etc. (P3).*

Percebeu-se que os professores estão abertos a novas possibilidades pedagógicas, uma vez que nem todos tiveram a oportunidade de utilizar os jogos de tabuleiro em sala de aula. Alguns professores alegam a falta de investimentos em materiais didáticos. Uma questão que segundo Campana (2017, p. 37) não pode ser empecilho para a adoção dos jogos como recursos metodológico, pois permite ao professor ensinar seu aluno a pensar e a mediar respostas ao instigar a sua “[...] curiosidade e a vontade de aprender, além de supri-lo de autoconfiança ao desafiar a sua capacidade cognitiva”.

Dando prosseguimento foi perguntado o seguinte: “Diante da sua experiência como docente, qual a maior dificuldade dos alunos durante as aulas de Matemática?”

*Nivelar os conhecimentos (P1).*

*Entender o contexto de uma situação-problema que os permita chegar a uma resposta satisfatória (P2).*

*Entender as regras que existem dentro dos conteúdos (P3).*

Conforme o apontando pelos professores na visão de Amador (2017, p.20), “[...] todo professor preocupado com a qualidade do ensino-aprendizagem, ajuda o aluno a transformar-se em um ser pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial na reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores”. Assim sendo, todo o conjunto de regras e cálculos sem interação ou que atribua sentido aos alunos se resume numa visão simplista da Matemática. Por isso, faz-se necessário a adoção de novas propostas de ensino para desmistificar os estereótipos negativos atribuídos a matemática, por isso Assis (2014, p.9) entende que:

*[...] o jogo como suporte metodológico em aulas de matemática deve ser considerado como útil em todos os níveis de ensino. O importante é que os objetivos sejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível que*

se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem.

Outro questionamento realizado compreende o seguinte: “Como você avalia o uso dos jogos de tabuleiro como estratégia de ensino na aprendizagem da Matemática?”:

*Como os jogos de tabuleiros é uma novidade pra mim, em termos de dominar e entender os jogos, fica difícil de avaliar esta estratégia de ensino nesse primeiro momento (P1).*

*Posso afirmar que os jogos de tabuleiros são uma ótima opção para se trabalhar a situação-problema, já que os jogos o auxiliam (P2).*

*Como uma boa maneira de incentivar os alunos a estimular o pensamento crítico, a ter concentração etc. (P3).*

O professor P1, por não ter conhecimento dos jogos de tabuleiro, preferiu não opinar sobre a estratégia de ensino. A falta de compreensão e domínio dos jogos de tabuleiro apontam aqui a não utilização na sala de aula por parte do respectivo docente. Enquanto os professores P2 e P3 indicam que os jogos de tabuleiro são uma ótima estratégia de ensino no fomento à aprendizagem da matemática, pois podem incentivar e auxiliar nas aulas, além de representarem uma maneira de adquirir mais atenção e estimular o pensamento crítico.

Na perspectiva de Haetinger e Haetinger (2012, p. 5) “[...] o jogo é, sem dúvida, a atividade mais importante na Educação. Essa palavra sempre causou muita discussão quanto à sua definição e à ação prática [...], porém é indispensável no ato de aprender e ensinar de forma vivencial”.

E finalmente foi questionado sobre: “Em sua opinião, as aulas de Matemática podem se tornar mais dinâmicas utilizando jogos de tabuleiro?”

*Sim, as aulas terão um atrativo a mais para estimular os alunos a gostar da matemática. Pois jogos despertam nos alunos muitos sentimentos (P1).*

*Sim, porque é uma forma de aprender jogando, logo os jogos de tabuleiro nos permite estudar estratégias (P2).*

*Sim, pois podem ser uma forma de chamar a atenção dos alunos para participar mais das aulas de matemática (P3).*

Todos os professores são consensuais ao apontarem os benéficos dos jogos na sala de aula, uma vez que o elemento lúdico associado a conteúdos da matemática representa uma possibilidade pedagógica promissora, pois “[...] quem joga pode efe-

tivamente desenvolver-se” (MACEDO *et al.*, 2000, p.24); questão essa que Haetinger e Haetinger (2012, p. 6) expõe de forma interessante.

O jogo tem um fator mágico em sua relação com os alunos – eles estão sempre dispostos a jogar e brincar! E este fator é talvez um dos mais importantes do jogo, é o que promove a motivação, gerando maior participação e interação envolvendo os alunos e o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem de qualidade, adaptada a cada indivíduo, pelo processamento pessoal dessas atividades. No jogo, as vivências acontecem de forma coletiva (aquilo que conquistamos na relação com os outros colegas) e individual (por causa dos diferentes papéis vividos em cada brincadeira).

Desse modo, a partir das respostas dos docentes pode-se depreender que a carência de recursos didáticos ou domínio dos jogos de tabuleiros cria um impasse quanto à utilização dessa ferramenta em sala de aula. Tal recurso é extremamente relevante no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, entretanto em diálogo com Borin (1998), convém ao professor antes de adotar os jogos na sua aula de matemática realizar um planejamento primeiramente elevando o objetivo em propor determinado jogo para evitar transformar tudo em jogos, pois a ideia não fica retida em apenas ensinar os alunos a jogarem, mas mantê-los mentalmente ativos e considerarem o jogo como uma das muitas estratégias de ensino.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo realizado sobre o uso dos jogos de tabuleiro no ensino e aprendizagem da matemática, verificou-se sua importância, do ponto de vista da relação dos alunos, principalmente o jogo de damas por ser mais conhecido e do jogo de xadrez pela complexidade das regras, demora das partidas, bem como pela oportunidade de desafiar os colegas.

A análise das respostas contidas nos dois questionários permitiu a aproximação com a realidade escolar ao se perceber os pronunciamentos dos professores e dos alunos. Assim, destaca-se que os professores evidenciaram em suas respostas uma possibilidade de abertura para outras estratégias de ensino, como os jogos, bem como o compromisso na aprendizagem dos seus alunos.

Além disso, ficou entendido que os jogos serão uma alternativa a ser pensada. Enquanto para os alunos, percebeu-se nas suas respostas um conteúdo de compromisso com os novos desafios propostos pelo corpo docente no tocante ao uso desses recursos, mesmo com dificuldades para efetuar as quatro operações, aliada à falta de interpretação.

Outro ponto a ser destacado com relação ao desenvolvimento dos alunos na atividade lúdica aplicada, que os jogos descontrolam rotinas já impregnadas nas aulas

de matemática que consistem na exposição verbal e escrita de fórmulas na lousa, já que a maioria deles prefere uma aula mais dinâmica e motivadora.

Sendo assim, ao identificar a concepção de professores e alunos sobre o uso dos jogos de tabuleiro na mediação dos conteúdos da disciplina matemática, ficou evidente a aceitação do uso dos jogos de tabuleiro, pela maioria dos professores e alunos. Há, nesse sentido, relevância das atividades pedagógicas envolvendo os jogos de tabuleiro no ensino da matemática, condizendo com as informações coletadas.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, I. P. **A Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**: um estudo visando conhecer as principais dificuldades de ensino e aprendizagem em Cachoeira Do Sul (RS). 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2017.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer/olhar e ver/ escutar e ouvir. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSIS, C. F. de. **Jogos de Tabuleiro como Recurso Metodológico para Aulas de Matemática no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Rato e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME/USP: 1998.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAMPANA, S. B. C. **Transposição de jogos de tabuleiro utilizados no ensino de matemática para o formato digital**. 2017.119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Mídia e Tecnologia) - Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, 2017.

GEHLEN, S. M.; LIMA, C. V. de. **Jogos de tabuleiro**: uma forma lúdica de ensinar e aprender. *In*: OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos, v. 1. Paraná: SEDUC, 2013.

HAETINGER, D.; HAETINGER, M. G. **Jogos, recreação e lazer**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora USP, 2010.

KLISYS, A. **Caleidoscópio**: brincadeira e arte. 2017. Disponível em: <https://www.caleido.com.br/>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 5, p. 1-19, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LUCKESI, C. C. **Educação, Ludicidade e Prevenção de Neuroses Futuras**: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.

MACEDO, L. de *et al.* O jogo dominó das 4 cores: estudo sobre análise de protocolos. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.429-438. set./dez. 2014.



# **CAPÍTULO 7**

---

## **DINAMICIDADE NA AULA DE MATEMÁTICA**

### **Possibilidade de aprendizagem com materiais didáticos manipuláveis**

Antônio Valtemir de Oliveira de Sousa

DOI: 10.46898/rfb.9786558893035.7

## 1 INTRODUÇÃO

O saber matemático é importante e necessário para a vida em sociedade e para a formação integral do indivíduo. Tem o potencial de estimular o desenvolvimento das capacidades de raciocínio-lógico, interpretação, argumentação, resolução de problemas, entre outras habilidades.

Nessa perspectiva, a matemática deve ser compreendida por meio da exposição de situações reais, as quais devem ser estruturadas soluções para a constituição do conhecimento do matemático de forma a torná-la mais acessível para os alunos quanto a sua aplicabilidade no contexto real da sociedade.

Então, pensar no ensino significativo da matemática prescinde por estabelecer primeiramente a quem se pretende ensinar e para que, com o propósito de propiciar aulas mais dinâmicas e promovendo que os alunos despertem para o apreço na Matemática. Para Dante (2005, p.60) “[...] devem ser criadas oportunidades para os alunos usarem materiais manipulativos [...], a abstração de ideias tem sua origem na manipulação e atividades mentais a ela associadas”.

Com o uso de objetos reais, conceituados de materiais didáticos manipuláveis fazem com que os alunos sejam capazes de tocar, sentir, manipular e movimentar, ou seja, objetos que representam uma ideia. Do mesmo modo, para que uma aula ou atividade com qualquer conteúdo da disciplina matemática se torne bem conduzida deve acontecer pela manipulação, representação e simbolização, que seria a ponte para atingir as abstrações.

No entanto, relacionar e aplicar a matemática em situações do cotidiano ainda representa um obstáculo para a maioria dos alunos. Tal questão insurge por alternativas e estratégias que visem proporcionar uma forma de contextualizar a matemática focando na sua aprendizagem. Conforme Bicudo (2005, p.213) “[...] sempre houve muita dificuldade para se ensinar Matemática. Apesar disso, todos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o mundo e nele viver.”

Diante disso, este estudo foi pensado e construído como trabalho final para o Curso de Especialização em Ensino da Matemática ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), na modalidade a distância (oferta 2020). Associado a isso, o motivo maior foi impulsionado pelo fato do pesquisador já ter realizado diversas leituras e pesquisas sobre o tema, além de atuar como docente da disciplina matemática na rede pública de ensino e conhecer de perto essas questões refletidas pelos alunos quanto a aprendizagem de uma matemática mais concreta e próxima de sua realidade.

Para buscar se nortear o referido trabalho, propôs-se a seguinte questão de pesquisa: é possível dinamizar uma aula de matemática com uso de materiais didáticos manipuláveis? Para isso, objetiva-se analisar a importância da aprendizagem da matemática com uso de materiais didáticos manipuláveis e identificar a percepção dos alunos sobre uma aula de matemática dinamizada com uso de materiais concretos.

Em síntese, o desenvolvimento deste estudo tem como foco promover contribuições significativas e caminhos alternativos para o processo de aprendizagem da matemática, pois com o concreto a propriedade de tornar significativa uma situação de aprendizagem é bem maior para a construção do conhecimento. E, além disso, apresenta alguns pontos que são relevantes para a concepção de uma matemática mais contextual, acessível e associada à realidade, distanciando-se, assim, da visão ainda tradicionalmente de que a matemática é uma disciplina completamente abstrata e complexa.

## 2 METODOLOGIA

Os delineamentos metodológicos utilizados neste estudo compreenderam uma pesquisa de campo cuja abordagem foi de natureza qualitativa. O lócus de pesquisa foi o Centro de Ensino Pio XI localizada no Município de Barra do Corda, Maranhão o qual contou como sujeitos, 26 (vinte e seis) alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Convém pontuar que o nome da escola foi autorizado para ser reproduzindo neste texto, bem como imagens dos alunos e dos espaços onde foram desenvolvidas as atividades de pesquisa em atendimento a Resolução Nº 510/2016.

Os instrumentos para coleta de dados compreenderam uma proposta de atividade dinâmica elaborado com recursos extraídos do cotidiano, tais como: garrafa plástica, barbante, trena, entre outros e após a atividade houve a aplicação de um questionário contendo 4 (quatro) perguntas abertas sobre a natureza da atividade, direcionadas para os alunos.

Quanto a análise e interpretação dos dados coletados foram submetidos a análise de conteúdo, técnica proposta por Bardin (2011). Os resultados inicialmente foram expostos em quadros para melhor visualização das categorias e seguidamente partiu-se para a apreciação do coletado.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foi dialogado com a gestão e coordenação pedagógica da escola o objetivo da proposta de pesquisa, bem como a respeito da atividade de cunho prática a ser desenvolvido antes da aplicação do questionário para os alunos.

No período de desenvolvimento da pesquisa na escola, que durou 3 (três) dias contabilizados desde a apresentação da proposta de pesquisa na escola até a execução da atividade prática e aplicação de questionário que ocorreu no mês de novembro de 2021.

Realizados os contatos iniciais, o pesquisador foi encaminhado para uma turma de 26 alunos do 3º ano do Ensino Médio, os quais representaram os sujeitos da pesquisa. Pontua-se que nesses dias a turma foi liberada dos horários dos outros componentes curriculares para participar da pesquisa tendo ficado os 3 horários (aproximadamente 3 horas) para realizar essa etapa.

No primeiro dia na turma foi apresentada pelo pesquisador a proposta da pesquisa, sua importância e relevância tanto para o contexto acadêmico quanto para o social, bem como explicação sobre a atividade prática que seria desenvolvida no dia seguinte e do questionário para ser respondido após essa atividade.

Foi realizada ainda uma avaliação sobre o nível de conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo que seria utilizado para a atividade prática, no caso em questão Funções do 2º grau, com uso de imagens (exibidas em Datashow) que figuram situações do dia a dia em que é possível identificar o uso de funções. Essa explanação inicial contribuiu para que os alunos refletissem sobre o que seria trabalhado com eles como atividade prática de pesquisa. E de que a matemática pode ser palpável; na lousa foram detalhadas as principais informações contidas nas imagens.

No dia seguinte, os alunos foram convidados a saírem da sala e se dirigirem ao pátio da escola para participarem da atividade de aplicação prática para ilustrar de forma dinâmica o conteúdo de funções do 2º grau, sendo assim determinadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – atividades e materiais utilizados para a pesquisa

Ordem	Atividade	Materiais	Procedimentos
1º	Formação de uma parábola	Garrafa plástica de 1 litro com tampa, 600 ml de água, tesoura.	Foi realizado um furo na tampa da garrafa e depois foi colocado água para que se pudesse pressionar a garrafa para que a água fosse expelida gerando um efeito parabólico. Utilizou-se na ocasião duas trenas posicionadas perpendicularmente entre si para representarem os eixos x e y do plano cartesiano (Foto 1).
2º	Parábola com a concavidade para cima	Barbante, pedra e trena.	Com o objeto (pedra) preso em um barbante foi formado um pêndulo. A ideia compreende em movimentar o objeto criando uma parábola com a concavidade para cima (Foto 2).

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

As fotos 1 e 2 a seguir evidenciam as atividades desenvolvidas como forma de demonstração prática junto aos alunos:

Foto 1 – Formação de parábola com o uso de barbante



Fonte: registro do autor (2021).

As duas demonstrações com uso de materiais simples manipuláveis buscaram confirmar que os conteúdos da disciplina matemática têm sua relação com o contexto real, vivenciado e palpável, pois conforme expressam Vale e Barbosa (2014, p. 14):

Os materiais manipuláveis podem ajudar na construção de conceitos e na resolução de problemas de matemática, devem ser usados quando forem necessários, independentemente da idade dos alunos, e têm potencialidades e fragilidades que os professores devem saber identificar. Embora a investi-

gação apoie esta ideia nem todos os temas, nem todos os alunos beneficiam do recurso a materiais manipuláveis.

Do mesmo modo, é possível compreender com mais clareza as principais características de um gráfico de função do 2º grau possibilitando ao aluno entender o quanto a matemática está conectada com a realidade, podendo ser explorada facilmente por meio de recursos presentes no dia a dia.

Foto 2 – Lançamento de água usando garrafa com tampa perfurada



Fonte: registro do autor (2021).

A foto acima ilustra o momento em que a água presente na garrafa foi lançada criando formatos parabólicos. Neste exemplo foi possível demonstrar vários comportamentos diferentes da parábola, ou seja, dependendo da posição assumida para o lançamento da água e da inclinação da garrafa poderia ser criado um outro formato parabólico, situações que seriam posteriormente analisadas em sala de aula para assim verificar as principais características e propriedades das funções representadas no exemplo dado na prática.

Após essas demonstrações, os alunos retornaram para a sala de aula, momento em que se deu prosseguimento na pesquisa com a aplicação de um questionário com o objetivo de identificar suas percepções ou principais impressões obtidas com as demonstrações realizadas, bem como com os materiais utilizados. Para Dante é preciso (2005, p.11) “[...] desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia a dia, na escola ou fora dela”.

Foto 3 – aplicação de questionário com os alunos



Fonte: registro do autor (2021)

Após essa etapa de coleta de informações a partir da demonstração realizada na atividade prática e no questionário, nos quadros (02 a 05) estão apresentadas as percepções dos alunos sobre a atividade aplicada. Assim, por intermédio da sistematização das respostas é possível perceber os pontos em destaque e com que frequência estes se manifestam.

As perguntas dispostas no questionário foram as seguintes: 1. *A atividade prática demonstrada possui relação com o conteúdo de funções do 2º grau? Comente sobre;* 2. *A atividade prática demonstrada, quanto ao conteúdo funções do 2º grau foi significativa para a sua aprendizagem? Justifique;* 3. *A utilização dos recursos de baixo custo introduzidos atividade prática demonstrada versando sobre funções do 2º grau lhe possibilitou uma melhor compreensão do conteúdo? Explique;* 4. *Para você o ensino da matemática com materiais concretos e associados ao seu cotidiano proporciona benefícios para a sua aprendizagem? Comente.*

Quanto a primeira pergunta, os alunos evidenciaram que a atividade teve total relação com a temática abordada e que com as duas demonstrações na atividade prática houve alinhamento com o conteúdo de funções do 2º grau. No quadro 2 abaixo, tem-se a organização das respostas por categorias para melhor verificação dos resultados obtidos.

**Quadro 02** - Distribuição dos motivos destacados pelos alunos para justificar a relação da atividade com o conteúdo de funções do 2º grau.

ALUNOS	Nº	%
<b>PONTOS EM DESTAQUE</b>		
<b>RELAÇÃO ASSOCIADA O USO DOS RECURSOS NA PRÁTICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pois foi usado uma técnica onde podemos observar várias formas de usar esse tipo de função.</li> <li>➤ Sim, ajudou tanto na prática quanto na teoria.</li> <li>➤ Sim, pelo que eu vi o conteúdo foi bem representado.</li> <li>➤ Sim, a interação na prática ajudou no desenvolvimento.</li> <li>➤ Sim, a atividade possui gráficos e equações.</li> <li>➤ Sim, possui relações com 2º grau e formas de resolvê-las corretamente.</li> <li>➤ Sim, a atividade possui conteúdos de funções do 2º grau.</li> <li>➤ Sim, o assunto apresentado é sobre função do 2º grau, tem total relação.</li> <li>➤ Sim, pois pelo que eu pude ver, foi explicado e usado função do 2º grau.</li> </ul>	09	35
<b>RELAÇÃO ATRAVÉS DA ABORDAGEM TEÓRICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pelo que eu pude ver foi explicado funções do 2º grau</li> <li>➤ Sim, pois o professor tocou bem no assunto e explicou bem, de uma maneira fácil de identificar uma função de 2º grau.</li> <li>➤ Sim, foi estudado sobre equação, falou sobre os pontos quando eles estão negativos ou positivos.</li> <li>➤ Sim, foi estudado os pontos nas retas x e y que estão no gráfico.</li> <li>➤ Sim, o que foi mostrado dá uma noção de como algumas pontes foram construídas.</li> </ul>	05	19
<b>RELAÇÃO DIRECIONADA AO COTIDIANO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, porque deu para perceber através da aula que em todo lugar tem matemática.</li> <li>➤ Sim, ela nos mostra a importância que esse conteúdo tem influência no nosso dia a dia.</li> <li>➤ Sim, pois no nosso dia a dia podemos encontrar objetos para fazer relação.</li> </ul>	03	11
<b>NÃO JUSTIFICADAS</b> Sim Com certeza	09	35

Fonte: elaboração do autor com dados da pesquisa (2021).

Percebe-se por meio do que foi relatado pelos alunos que a atividade desenvolvida estabeleceu relação direta com o conteúdo de funções do 2º grau, tanto na teoria quanto na prática. Dos 26 alunos envolvidos na pesquisa, todos unanimemente afirmaram essa relação e 56% reforçaram que a forma como foi feita a exposição teórica e o uso dos recursos na prática foram importantes na representação do conteúdo.

Foi destacado também, que a forma como a aula foi desenvolvida contribuiu para que pudessem identificar de maneira simples e fácil as principais características e propriedades das funções quadráticas. Para Serrazina (1991, p. 37), os materiais manipuláveis são “[...] objectos, instrumentos que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem”.

É importante considerar que a organização metodológica é fundamental para a obtenção de resultados mais satisfatórios durante a exploração de um determinado

conteúdo. Esse foi um dos pontos notáveis, pois é possível perceber por meio dos relatos dos alunos que houve uma sincronia entre teoria e prática e que a mesma foi estabelecida com base nos procedimentos metodológicos adotados.

Considera-se também importante, destacar a natureza do problema com o qual se pretende trabalhar, e uma vez que ele é caracterizado como um problema cuja origem está associada à realidade, busca-se por meio de representações apresentar-lhe uma determinada solução.

Dessa maneira, no segundo questionamento, os alunos destacaram que a forma como foi aplicada a atividade relacionando ao conteúdo de funções foi relevante para o estudo realizado, produzindo significados para sua aprendizagem. No quadro 03 apresenta-se de forma categorizada as respostas dadas pelos alunos a esse respeito.

**Quadro 03** - Distribuição dos motivos pelos quais a atividade tornou-se significativa para a aprendizagem dos alunos

ALUNOS	Nº	%
<b>PONTOS EM DESTAQUE</b>		
<b>RELAÇÃO DIRETA COM A PRÁTICA DO CONTEÚDO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pois na aula prática ajudou a entender melhor</li> <li>➤ Sim, pois quando é aula prática eu aprendo mais.</li> <li>➤ Sim, pois na prática o aprendizado fica mais fácil e dinâmico.</li> <li>➤ Sim, pois houve explicação prática e ajudou no meu entendimento.</li> <li>➤ Sim, porque ficar só na teoria as vezes é ruim.</li> <li>➤ Sim, pois eu sou do tipo de pessoa que aprende melhor com a prática.</li> <li>➤ Sim, pois na prática conseguimos aprender muito mais.</li> <li>➤ Sim, porque aulas práticas são mais interessantes e nos chama mais a atenção, então fica mais fácil aprender</li> <li>➤ Com certeza, ainda tenho dificuldades sobre o assunto, mas a prática da atividade foi bem esclarecedora e fundamental para o aprendizado na sala.</li> <li>➤ Sim, porque possibilita a pessoa a aprender.</li> <li>➤ Sim, foi algo bem interessante.</li> </ul>	11	43
<b>RELACIONADO À METODOLOGIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, a atividade foi bem elaborada.</li> <li>➤ Sim, porque foi voltada a uma forma mais rápida de identificar o problema.</li> <li>➤ Sim, função de 2º grau é um assunto bem simples de se trabalhar.</li> </ul>	03	11
<b>RELACIONADO AO COTIDIANO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pois possui números concretos e isso pode dá uma noção do dia a dia.</li> <li>➤ Um pouco, pois eu sei que esses cálculos estão presentes na minha vida, como nas ruas, nas construções, nas escolas, ou até mesmo em um objeto pessoal de uso.</li> <li>➤ Sim, pois percebi que tem matemática do dia a dia.</li> <li>➤ Sim, é um assunto útil em vestibulares.</li> </ul>	04	15
<b>RELACIONADO À APRENDIZAGEM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pois aprendi um pouco do conteúdo.</li> <li>➤ Sim, aprendi muito algo que me deu conhecimento.</li> <li>➤ Sim, porque assim eu pude entender um conteúdo que eu ainda não sabia.</li> <li>➤ Não, pois na minha aprendizagem sobre tal assunto não consigo relacionar nem entendê-la, significando um trauma para a minha pessoa.</li> <li>➤ Sim, mas teria sido melhor se eu tivesse prestado atenção.</li> <li>➤ Não consegui aprender.</li> </ul>	06	23
<b>NÃO JUSTIFICADOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim</li> <li>➤ Sim</li> </ul>	02	08

Fonte: elaboração do autor com dados da pesquisa (2021).

Uma aprendizagem concreta é essencial para que haja um bom desempenho educacional e para que os alunos possam adquirir o conhecimento de forma mais dinâmica e participativa. A forma como a ação do professor é administrada pedagogicamente em torno da disciplina reflete no processo de aprendizagem dos alunos. Lorenzato (2006) destaca ainda que o uso de materiais concretos contribui para uma aprendizagem ativa dos alunos, além de orientar na transição da aprendizagem concreta para abstrata.

Dessa maneira 92% dos alunos responderam que sim e reforçaram que quando as aulas de matemática são desenvolvidas com dinamicidade e relacionadas com o contexto real tornam-se mais interessantes, atraem mais a atenção, possibilitando que o aluno aprenda melhor.

Alguns alunos explicitaram que a organização metodológica da atividade prática demonstrada foi essencial para que pudessem entender o que estava sendo trabalhado. Além disso, ficou evidenciado que os alunos conseguiram visualizar uma relação significativa da matemática com as algumas situações vivenciadas por eles no dia a dia. Assim, na perspectiva de Passos (2006, p. 81) “[...] os conceitos matemáticos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão às ações, às formulações que enunciam, às verificações que realizam”.

Na terceira pergunta, os alunos relataram que os recursos didáticos, principalmente com materiais que fazem parte do seu cotidiano foram fundamentais para que pudessem compreenderem com mais clareza o conteúdo de funções.

**Quadro 04** - Distribuição das respostas explicitadas pelos alunos para verificar se houve uma melhor compreensão do conteúdo por meio da atividade.

<b>ALUNOS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>PONTOS EM DESTAQUE</b>		
<b>RESPOSTAS COM RELAÇÃO À DINAMICA DA ATIVIDADE</b>		
➤ Sim, porque é mais dinâmica, e é de grande compreensão.		
➤ Sim, foi uma forma divertida de aprender com utilização de alguns materiais conhecidos.		
➤ Sim, foi usado recursos nos quais foram simples mais bastante prático de se entender.		
➤ Sim, a compreensão do conteúdo ficou mais fácil.		
➤ Sim, porque assim eu tive a noção de como é na prática.		
➤ Sim, o assunto ficou mais fácil.		
➤ Sim, pois conseguimos visualizar melhor.		
➤ Sim, pois vimos de uma forma abrangente as soluções.		
	08	30

<b>RESPOSTAS DIRECIONADAS A RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, já havia estudado antes esse conteúdo, mas algumas coisas tinha ficado sem respostas, mas graças a essa aula de hoje consegui aprender.</li> <li>➤ Sim, materiais que não imaginávamos que seria usado para essa temática.</li> <li>➤ Sim, esse recurso nos ajudou a compreender a questão.</li> <li>➤ Com certeza, pois eu não sabia que esses recursos fazia parte de função de 2º grau.</li> <li>➤ Sim, porque é mais interessante.</li> <li>➤ Sim, ajudou bastante a conhecer mais.</li> <li>➤ Sim, abriu a mente para a matemática.</li> </ul>	07	27
<b>RELACIONADO AO COTIDIANO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, ajudou a abrir a mente de como a matemática é usada na nossa realidade do dia a dia.</li> <li>➤ Sim, me mostrou que pode ser bem fácil identificar uma função do 2º grau no nosso dia a dia com poucos materiais.</li> </ul>	02	08
<b>RELACIONADO À APRENDIZAGEM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nem tanto, pois tenho uma certa dificuldade sobre o conteúdo que foi visto.</li> <li>➤ Mais ou menos entendi um pouco.</li> <li>➤ Não. Não ajudou, continuo com dúvidas.</li> </ul>	03	12
<b>NÃO JUSTIFICADOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim.</li> </ul>	06	23

**Fonte:** elaboração do autor com dados da pesquisa (2021).

Ensinar um determinado conteúdo não é o bastante para efetivar a aprendizagem, pois esta é um processo que exige decisões e iniciativas que percorrem além do simples ato de transmissão de conhecimentos, por isso é importante averiguar se o que está sendo ensinado de fato está sendo compreendido, isto é, se foi apresentado com clareza e objetividade.

A qualidade do ensino não depende de procedimentos ou estratégias específicos mas, fundamentalmente, da concepção de aprendizagem que orienta as decisões do professor e do aluno ao longo do seu processo. O diferencial não está, portanto, na sequência das ações, ele está no 'produto final' que possibilita construir, o conhecimento (LEMOS, 2011, p.31).

Desse modo, 89% dos alunos afirmam que para eles a utilização dos recursos manipuláveis e de baixo custo lhes ajudou a compreender a dinâmica da aula, presente na relação estabelecida com o cotidiano, como um fator de relevância sobre o abordado no conteúdo das funções do 2º grau.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...]. Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 2005, p.26).

Diante disso, o ensino da matemática desvinculada de situações do cotidiano contribui para que o aluno continue reproduzindo o discurso de a matemática é uma disciplina altamente difícil de ser compreendida, podendo produzir assim um certo tipo de bloqueio em seu ritmo de aprendizagem.

Uma aula contextualizada leva o aluno a interagir com o que está sendo ministrado e isso proporciona uma maior compreensão e entendimento do conteúdo exposto. Esta aprendizagem é associada à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato (SOUSA, 2009, p.15).

Por fim, na quarta pergunta, os comentários dos alunos se direcionaram em sua maioria para a relação com o cotidiano e suas experiências a respeito da natureza do conhecimento matemático a seguir visíveis no Quadro 05:

**Quadro 05** - Distribuição dos motivos destacados pelos alunos para justificar a relevância da contextualização da matemática.

ALUNOS	Nº	%
<b>PONTOS EM DESTAQUE</b>		
<b>MOTIVOS RELACIONADOS DIRETAMENTE AO COTIDIANO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, porque praticamente tudo envolve a matemática, então se pode dizer que se aprende mais.</li> <li>➤ Sim, pois a matemática faz parte do nosso dia a dia, e está em tudo que a gente faz.</li> <li>➤ Sim, a matemática está em tudo, ela faz parte da nossa vida, levaremos ela para a nossa vida querendo ou não. Sim, a matemática está em tudo, ela faz parte da nossa vida, levaremos ela para a nossa vida querendo ou não.</li> <li>➤ Sim, pois em tudo o que fazemos está inserido a matemática.</li> <li>➤ Sim, a matemática sempre esteve presente em todos os lugares, para fazer um simples banco de praça precisou-se utilizar a matemática e hoje vimos só mais uma experiência de como ela está presente em tudo e é fundamental para entender algumas coisas.</li> <li>➤ Sim, a matemática pode ser usada em várias partes da vida.</li> <li>➤ As vezes sim, tenho um exemplo que usei para medir a hipotenusa de uma tirolesa para a medida ficar exata.</li> <li>➤ Sim, pois sei que a matemática está em tudo na minha vida.</li> <li>➤ Sim, para termos uma noção de matemática porque ela está presente de todas as formas e em vários lugares.</li> <li>➤ Sim, pois sabemos que quando envolve o dia a dia fica, fica mais interessante tentar aprender.</li> <li>➤ Porque a matemática é importante em todo o lugar.</li> <li>➤ Sim, pois assim podemos imaginar cada detalhe presente na matemática.</li> </ul>	12	46
<b>RELACIONADO À APRENDIZAGEM</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, pois só no papel a aprendizagem é mais difícil.</li> <li>➤ Sim, graças a matemática aprendi o básico de como resolver questões.</li> <li>➤ Não, é como aprender com qualquer método.</li> <li>➤ Sim, ajuda a compreender, faz com que o conteúdo se torne fácil.</li> <li>➤ Sim, porém não consigo aprender, pois tenho déficit de atenção.</li> <li>➤ Eu acho que tendo mais aulas como estas de hoje, conseguimos com mais facilidade aprender o conteúdo.</li> <li>➤ Sim, fica mais fácil aprender.</li> </ul>	07	27
<b>RELACIONADO À IMPORTANCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim, é bem importante.</li> <li>➤ Sim, porque é mais interessante.</li> <li>➤ Sim, traz um grande benefício ao estudante.</li> <li>➤ Sim, beneficia de forma significativa.</li> </ul>	04	15
<b>NÃO JUSTIFICADOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim.</li> </ul>	03	12

Fonte: elaboração do autor com dados da pesquisa (2021).

Com base nas respostas analisadas, pode-se refletir que muitos são os alunos que não desfrutam de aulas relacionadas a sua realidade e tantos são os motivos que podem ser apresentados para esclarecer essa fragmentação no ensino de matemática. No entanto, percebe-se nas suas respostas a convicção de que aulas relacionadas ao cotidiano e com uso de simples recursos são mais produtivas e fácil de serem compreendidas.

De todos os alunos que participaram da pesquisa, 96% afirmaram que a contextualização da matemática é extremamente importante para a expansão do conhecimento, tornando-o mais palpável e dinâmico, fácil de ser absorvido.

Portanto, a matemática emerge da necessidade de se compreender as problemáticas da vida cotidiana, apresentando caminhos e metodologias capazes de solucioná-las. Assim, se faz mais conveniente estudá-la associada a tais problemas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste estudo foi possível perceber que uma aula de matemática dinâmica é indispensável para que o aluno compreenda a maneira como a matemática pode ser aplicada com problemas do cotidiano e para que assim possa ter domínio sobre ele. É nesse momento que o aluno precisa contar com recursos que irão aproximá-lo da situação estudada, garantindo-lhe condições básicas para obter resultados que proporcione a solução almejada.

Diante disso, o material didático manipulável vem cada vez mais adquirindo espaço dentro da sala de aula de matemática quanto a contribuição na interação, exposição de ideias e manuseios e principalmente na aproximação com a realidade no intuito de contribuir para a autonomia e a criticidade dos alunos. E com a mediação docente em sala de aula é indispensável nesse momento para que o ensino seja mais significativo na vida do aluno.

Sendo assim, por meio dos resultados obtidos na pesquisa é perceptível que o uso de simples materiais são eficazes para representar diversas situações da vida humana. Portanto, com o estudo desenvolvido foi possível perceber que sem o uso de recursos pedagógicos ou mesmo da dinamização e contextualização de uma aula podem interferir na aprendizagem do aluno, pois o excesso de exposição, de certo modo, torna improdutivo para o professor e para o aluno. Logo, por meio de representações e símbolos matemáticos para um contexto mais dinâmico e sistematicamente organizado, a aula de matemática se tornará mais fácil de ser compreendida pelo aluno, podendo ser facilmente explorada por ele em condições mais acessíveis.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12 edição. São Paulo, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.
- LEMOS, E. dos S. **A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação**. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2011.
- LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. *In*: LORENZATO, S. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, p. 77-92, 2006.
- SERRAZINA, M. L. Aprendizagem da Matemática: A importância da utilização de materiais. **Noesis**, n. 21, p. 37-38, 1991.
- SOUSA, J. F. de. 2009. 108 f. **Construindo uma aprendizagem significativa com história e contextualização da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.
- VALE, I.; BARBOSA, A. Materiais manipuláveis para aprender e ensinar geometria. **Boletim GEPEN**, v. 1, n. 65, p. 3 – 16, 2014.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aluno 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Aprendizagem 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Atividade 17, 62, 79, 81, 100, 126

### C

Conhecimento 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Construção 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Criança 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Crianças 17, 62, 79, 81, 100, 126

### D

Desenvolvimento 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Diálogos 17, 62, 79, 81, 100, 126

### E

Educação 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Ensino 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Escola 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Escolar 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Experiência 17, 62, 79, 81, 100, 126

### F

Formação 17, 62, 79, 81, 100, 126

### I

Infantil 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Intelectual 17, 62, 79, 81, 100, 126

### J

Jogos 17, 62, 79, 81, 100, 126

### L

Leitura 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Lúdico 17, 62, 79, 81, 100, 126

### M

Matemática 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Motivação 17, 62, 79, 81, 100, 126

### P

Processo 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Professor 17, 62, 79, 81, 100, 126  
Professores 17, 62, 79, 81, 100, 126

### T

Tabuleiro 17, 62, 79, 81, 100, 126

## **SOBRE OS AUTORES**

### **LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS**



Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão. Segunda licenciatura (Formação Pedagógica) com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Neurociências pela Universidade Estadual de Londrina. Psicopedagoga Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. É Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela rede Estadual e Municipal de Educação de São Luís, Maranhão. Atua como sócia pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

E-mail: [prof.luciana.jbs@gmail.com](mailto:prof.luciana.jbs@gmail.com)



### **LIDIANE MARTINS PINHEIRO LACERDA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Athenas Maranhense. Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. É professora da Educação Infantil pela rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão.

E-mail: [lidi.martins.pinheiro@hotmail.com](mailto:lidi.martins.pinheiro@hotmail.com)



### **LUSILENE DO CARMO MORAES RODRIGUES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Psicologia da Educação pela Universi-

dade Estadual do Maranhão. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão.

E-mail: [lulusinhamoraes@hotmail.com](mailto:lulusinhamoraes@hotmail.com)



### **ELTON ARAÚJO SILVA**

Graduado em Pedagogia, Letras-Português e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Psicologia da Educação e Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão. É professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela rede Municipal de Educação de Arari, Maranhão.

E-mail: [profelton17@hotmail.com](mailto:profelton17@hotmail.com)



### **GERTRUDES SOUSA VELOSO**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Ensino da Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela rede Municipal de Educação de Teresina, Piauí.

E-mail: [g-sousaveloso@hotmail.com](mailto:g-sousaveloso@hotmail.com)



### **FERNANDO COSTA SILVA**

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança. Licenciado em Matemática pela Faculdade Cidade de Guanhães (FACIG). Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Ieducare (FIED). Especialista em Metodologia para o Ensino de Matemática e Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança. É professor de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental pela rede Municipal de Educação de Grajaú, Maranhão.

E-mail: [fernandocostabdc77@gmail.com](mailto:fernandocostabdc77@gmail.com)



**ANTÔNIO VALTEMIR DE OLIVEIRA DE SOUSA.**

Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, Bahia. Especialista em Ensino de Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). É professor de matemática no Ensino Médio pela rede Estadual de Educação no município de Barra do Corda, Maranhão.

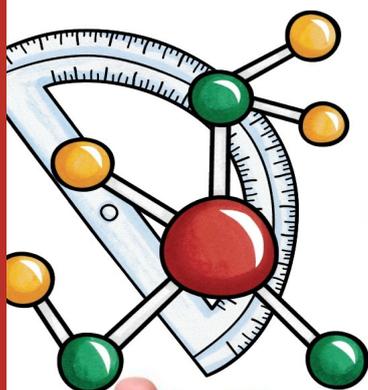
E-mail: [valtemir.mtm@gmail.com](mailto:valtemir.mtm@gmail.com)





Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos  
(Organizadora)

# A PRÁTICA EDUCATIVA EM SEUS MÚLTIPLOS OLHARES: DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR



RFB Editora  
Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
WhatsApp: 91 98885-7730  
CNPJ: 39.242.458/0001-07  
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Be-  
lém - PA, 66635-110



9 786553 893035 >

