



Grasiele Camapum Billerbeck
Ocymar Fernandes dos Santos
Raianne Bruna da Silva Rocha
Rosana Barbosa Gomes Silva
Rosineide Graciana da Silva Manari
Suely Benedita Tavares de Lima

**COLETÂNEA,
PROPOSTAS EDUCACIONAIS QUE
FAVORECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

1.ª EDIÇÃO

**ISBN- 978-65-84809-46-8
SÃO PAULO | 2022**



Grasiele Camapum Billerbeck
Ocymar Fernandes dos Santos
Raianne Bruna da Silva Rocha
Rosana Barbosa Gomes Silva
Rosineide Graciana da Silva Manari
Suely Benedita Tavares de Lima

**COLETÂNEA,
PROPOSTAS EDUCACIONAIS QUE
FAVORECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

1.^a EDIÇÃO

ISBN- 978-65-84809-46-8
SÃO PAULO | 2022

Grasiele Camapum Billerbeck
Ocymar Fernandes dos Santos
Raianne Bruna da Silva Rocha
Rosana Barbosa Gomes Silva
Rosineide Graciana da Silva Manari
Suely Benedita Tavares de Lima

**COLETÂNEA, PROPOSTAS EDUCACIONAIS QUE
FAVORECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ISBN: 978-65-84809-46-8



Grasiele Camapum Billerbeck
Ocymar Fernandes dos Santos
Raianne Bruna da Silva Rocha
Rosana Barbosa Gomes Silva
Rosineide Graciana da Silva Manari
Suely Benedita Tavares de Lima

**COLETÂNEA, PROPOSTAS EDUCACIONAIS QUE
FAVORECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

1ª edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C694 Coletânea: propostas educacionais que favorecem o ensino-aprendizagem na educação brasileira / Grasielle Camapum Billerbeck... [et al.]. – São Paulo, SP: Arche, 2022.
253 p. : il. ; 16 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84809-46-8

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Professores – Formação. I. Billerbeck, Grasielle Camapum. II. Santos, Ocymar Fernandes dos. III. Rocha, Raianne Bruna da Silva. IV. Silva, Rosana Barbosa Gomes. V. Manari, Rosineide Graciana da Silva. VI. Lima, Suely Benedita Tavares de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma LicençaCreative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editora-Chefe Dra. Patrícia S. Ribeiro

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

Conselho Editorial Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Faijardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra, “Coletânea, propostas educacionais que favorecem o ensino-aprendizagem na educação brasileira”, reúne um compêndio de 6 capítulos que ofertam aos seus leitores, importantes reflexões sobre a multifacialidade dos sujeitos e suas realidades inseridos no orbe escolar.

A teia escola, se constrói e se movimenta a partir dest(es) universo(s), assim, aglutinando um repertório pedagógico para fazer frente a essas demandas. Em face do exposto, este livro se localiza nas discussões acerca das estratégias utilizadas pelo rol de autores desta obra, para prover oportunidades de aprendizagem significativas para os seus alunos.

Neste ínterim, convido os leitores para conhecer esse livro- obra propositiva para novas discussões sobre o fazer pedagógico que favoreçam o ensino e aprendizagem no interior das escolas brasileiras a partir da multidimensionalidade da didática empregada para a formação de sujeitos emancipados, questionadores e autônomos.

Boa leitura!
Os autores,

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------|-----|
| CAPÍTULO 01 | 10 |
| CAPÍTULO 02..... | 51 |
| CAPÍTULO 03..... | 63 |
| CAPÍTULO 04..... | 85 |
| CAPÍTULO 05..... | 133 |
| CAPÍTULO 06..... | 225 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 247 |

CAPÍTULO 01

EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS FOR UNDERSTANDING THE PROCESSES OF LEARNING

Grasiele Camapun Billerbeck

SUMMARY

This article presents a perspective of epistemological analysis for the understanding of operational learning processes and human formation in modern productive and service organizations and, from a meteoric constructivist foundation, examines their validity to improve the action that their members perform to achieve your goals and objectives. At the same time, it questions the current form of training focused on instrumental technical logic based on a logical-empiricist pedagogical epistemology. In the case of a design proposal for a socio-educational model as explained above, it necessarily introduces itself into the development of conversations around knowledge and ways of acquiring it, a theme that in the current development of the philosophy of communicative action and of the cognitive sciences active activities are the object of discrepancies and controversies in the field of pedagogy. Therefore, the justification for designing a model inevitably leads us to enter the epistemological perspective that underlies it. In this way, the theoretical framework will be an attempt to establish the constructivist epistemological position that we will develop in the understanding of the organizational learning process, in order to place the article in the context of a psychopedagogical investigation. Finally, a methodological proposal and a research procedure derived from the constructivist and social epistemological approach are proposed.

Keywords: Education. Empiricism. Psychopedagogy

RESUMO

Este artigo apresenta uma perspectiva de análise epistemológica para a compreensão dos processos de aprendizagem operacional e formação humana em organizações produtivas e de serviços modernas e, a partir de uma fundamentação metateórica construtivista, examina sua validade para melhorar a ação que seus membros realizam para atingir seus objetivos e metas. Ao mesmo tempo, questiona a forma atual de formação voltada para a lógica técnica instrumental baseada em uma epistemologia pedagógica lógico-empirista. No caso de uma proposta de design para um modelo socioeducativo como explicado acima, ela necessariamente se introduz no desenvolvimento de conversas em torno do conhecimento e das formas de adquiri-lo, tema que no atual desenvolvimento da filosofia da ação comunicativa e das atividades ativas das ciências cognitivas são objeto de discrepâncias e controvérsias no campo da pedagogia. Portanto, a justificativa para desenhar um modelo inevitavelmente nos leva a entrar na perspectiva epistemológica que lhe está subjacente. Dessa forma, o referencial teórico será uma tentativa de estabelecer a posição epistemológica construtivista que desenvolveremos na compreensão do processo de aprendizagem organizacional, a fim de situar o artigo no contexto de uma investigação psicopedagógica. Por fim, propõe-se a proposta metodológica e um procedimento de pesquisa derivado da abordagem construtivista e epistemológica social.

Palavras-chave: Educação. Empirismo. Psicopedagogia.

1. INTRODUCTION

This article aims to propose an investigation to support and design a model of socio-educational intervention with a constructivist approach, for its application in education. In our view, there are two major types of problems facing the modern (or postmodern) school today that justify investigating how they impact the formal or informal learning processes that take place in it.

The first is related to the process of globalization of the world economy and the second is linked to the epistemological changes that science in general and the social sciences in particular have been manifesting increasingly in the last fifty years. As for the latter, they are dated longer than the indicated temporary space.

What is important to highlight is that these changes that translate into changes in methodologies, with regard to the educational sciences, their impact on them is slower and, in particular, they do not translate as quickly into the development of techniques that support to learning processes.

Learning processes are affected by the enormous

complexity generated in the modern world by paradigm shifts in science and changes in the forms of integration of the world economy. Perhaps these are determining factors in the crisis experienced by the educational systems of many of our countries.

This crisis is expressed, among other aspects, in the fact that the range of knowledge and social practices they demand is not fully acquired in the formal instances of learning acquisition. This determines that the learning process must be completed in the form of developing specific skills and abilities for students to perform in the “real world”.

It is to this dimension of learning that the development of a socio-educational model can contribute. That is why the developments and changes that occur in the field of pedagogy and psychopedagogy must be taken into account when proposing designs of learning models.

This is particularly relevant when they are applied in the training space where many have turned into a slogan the statement widely used today that the people who last in time are the ones who learn. But this statement is not accompanied by the previous conceptual clarifications that make it

understandable, both the design of an educational training model and its development and practical application as a pedagogical methodology.

A learning process occurs through the interaction between several people. In this way, it is almost obvious that it only learns if its members learn: without individual learning there is no healthy learning and learning does not automatically express itself when its members learn, it learns not only because some of its members perform their tasks better, but also when , in relation to the result of this improvement, effects are observed in other members.

In short, learning is socially interactive, it takes place in an intersubjective context. On the other hand, for a learning model to contribute and be effective, it is necessary to specify in which process of the productive system or services the development of skills and competences will focus its interest, develop learning conditions and then define the parameters that will define it in theoretical, methodological and metatheoretical terms .

What process can a socio-educational model focus on?
It is a social complex that has evolved in historical time to

acquire a connotation that requires an analysis of its scope and dimensions in today's world.

2. THE METATHEORAL AND THEORETICAL FRAMEWORK

The proposal to design a socio-educational model applied to productive organizations is presented in the light of the definition of advances in psychopedagogical research in this field.

Socio-educational research is defined as sociocultural animation itself. It is argued that this is an approach to human and social transformation with a clearly defined intention and put into practice with a participatory and group methodology (SAUL, 1988).

It is also pointed out that in the future the typical practices of this intervention approach, such as mediation, will have to be incorporated into the social fabric, enabling specific programs that seek to identify the meanings and interpretations that the actors involved in the conflicts build through ternary communication. .

Finally, he argues that this approach allows subjects to have a permanent attitude towards change. The nature of a proposed model of social intervention implies an implicit or explicit position regarding the scientific perspective adopted

for its design and application (SOUZA, 1995).

The proposal for the development of a socio-educational model in this article is proposed from a constructivist perspective in the social sciences. This explanatory path obliges us to follow a path that, in order to support the proposal, will necessarily lead us to enter the proper domain of an epistemological reflection. Why would it be valid and necessary to propose an epistemological perspective in an investigation, to carry out a proposal for action in the field of educational sciences? In our opinion, there are three orders of considerations to carry out this step. The first is clearly epistemological in nature. The present proposal for the development of a socio-educational model will be considered from a constructivist perspective in science.

A proposal of this nature has to do with the processes of learning or knowledge acquisition, the latter field of epistemology. Therefore, introducing ourselves to the epistemological discourse will necessarily place us within the cognitive sciences, the name by which the scientific analysis of knowledge in all its dimensions is designated today (LUCKESI, 2000).

Learning processes follow a similar developmental course as they somehow point to the same thing. Learning theories operate as a replica of the theory of science. This gives this article an interdisciplinary character. The second is more precisely disciplinary in nature. The proposal is the development of a socio-educational model within the schools, resolving unavoidable to make reference to the more specific epistemological debate within the psychological sciences and its relationship with the cognitive sciences (GOULART, 1987).

Firstly, it is necessary to explain, from an epistemological perspective, the intervention status of theoretical models and pedagogical and psychopedagogical methodologies applied in educational spaces so that they can generate social dialogue.

Second, to allow educational agents to explain how they recognize and integrate the epistemological bases that legitimize the different theoretical models in educational sciences, making the different methodological aspects that they develop in their pedagogical action transparent, so as not to confuse or separate them from the others. ideological aspects (ENGUIA, 1989).

Thirdly, that educational agents demonstrate that they are in a position to have the minimum conceptual-methodological elements that allow them to distinguish the field of knowledge that they select in their professional practice and in the line of investigation in which they operate.

Among the central questions that epistemologists try to answer are:

For J. Dancy, which beliefs are justified and which are not? If there's one thing we can know, what is it? What is the relationship between seeing and knowing? In WV Quine will say that his epistemological response to found or question the basis of science is a consequence of his theory of meaning and translation (DAMASCENO, 1987).

For Bateson, in turn, his epistemological answers revolve around the rules that govern the functioning of human cognition. Some authors will seek ways to avoid a definition "in strictu sensu", given the paradox of the variety of "epistemological" views from which epistemology is defined.

They will choose the shortest path of searching for the etymological origin of the term epistemology. This is of Greek origin and is constituted with the prefix " epi " which means

"up", "outside" or "on top" and the word *histamein* which means "to remain", and thus, following this interpretation, the associated epistemology to knowledge, from the Greek expression, suggests the ability or ability to "stand above or above" the object of knowledge (LUCKESI, 2008).

This space or distance would be a precondition for answering the question about knowledge, that is, how do I know what I know? In this analytical perspective, epistemology would be the knowledge of knowledge. However, it is also common to recognize the Greek origin of the word, but translated as *episteme*, "knowledge" and *logos*, "theory".

If this discipline continues to be traced not only in its meaning, but in its development as a discipline, this is the most common use of the word, understanding it as a branch of philosophy that deals with the philosophical problems that surround the theory of knowledge.

In this context of understanding, epistemology deals with the definition of knowledge and related concepts, the sources of that knowledge and the criteria, the types of possible knowledge and the degree to which each can produce

certainties. the known object (HOFFMANN, 2006).

Following this concern is that the fundamental problem that epistemology explains is that of the subject-object relationship. In this understanding of epistemology, the knowing being is called a "subject" and any process or phenomenon on which the subject elevates his cognitive activity is called an "object". In this way, the epistemological problem presents itself in the relationship between who knows and what is knowable. In short, it is about the nature, specific properties and character of the cognitive relationship, as well as the characteristics of the different elements that intervene in this relationship.

There is a coincidence in the studies on the development of epistemology, in the fact that this, as a discipline, begins its process of autonomy in relation to philosophy and acquires its status as a theory of knowledge from Descartes (1596-1650). However, in recent times voices have emerged that question whether such autonomy has been achieved and claim that the attempt to move from opinion (doxa) to knowledge (episteme) has failed (HADJI, 2001).

Richard Rorty , (1967) for example, argues that

philosophy derived from the concern to establish a separation between what is given by the world and what the mind adds to it. It is a question, he points out, of establishing the objectivity of the knowledge claims of the different empirical disciplines. He adds that to think that knowledge constitutes a problem and that we should have a theory about it presupposes the idea that knowledge is a representation of the world. This onslaught that shakes epistemology has a clear direction. It points to the place that the Cartesian conception reached in the history of epistemology and that gave rise to the modern philosophy of mind or consciousness.

In fact, Descartes (cited in Rorty 1967) and later in *Principia Philosophiae* develop the radical opposition between spirit and matter, between *res cogitans* and *res extensa*. These dimensions as complete substances are in man with a connection, not relative to the constitution of his being, but only operational, which gives rise to the psychological theory of interaction. A set of critical theoretical developments and objections from various sources gradually subtracted from the initial strength and rigor of the basic foundations of the 'inherited conception'. Thus, the idea of "rational

reconstruction”, the empiricist assumption of the notion of “objectivity”, the conception that science is just a system of statements, and fundamentally the restriction to the context of justification, have been receiving, either jointly or separately, critical questions from various theoretical fields (JOSÉ, 1999).

The epistemological debate of our time was built on this scenario. To get to where it is today, it is necessary to follow this debate. This is not an easy task, because, as many authors point out, as we have come to appreciate, the history of philosophy is marked by the rebellion of philosophers against the practices of previous philosophers and by the attempts to transform it into Science. Or, in a discipline where there are universally recognized decision procedures for proving philosophical theses.” In Descartes, in Kant, in Hegel, in Husserl, in Wittgenstein's Tractatus , and again in Philosophical Investigations, the same sort of disgust is found at the spectacle of philosophers engaged in endless debate on the same sort of questions. 2004).

The typical remedy for this situation is the adoption of a new method: for example, the method of "clear and distinct ideas", Kant's "transcendental method", Husserl's "reduction",

Wittgenstein's first attempt to show the lack of sense of traditional philosophical theses, given their logical form, and the second, to show the absurdity of these theses, diagnosing the causes for which they were proposed. Then a statement is made intimating what will constitute his final position and which will lead him to propose the overcoming of epistemology: the proper meaning of "philosophy" is the accomplishment of a certain subtle task through the application of a certain set of methodical orientations (PIAGET, 1973).

However, the debate continues and revolves around two explanatory traditions vying for the science stage. Jonathan Dancy (1985) points out that the most influential position in epistemology is the one that dominates "classical fundamentalism", a position that is usually translated into Portuguese as "foundationalism" or "foundationalism" to moderate the semantic load that the literal translation of English implies. This position gives expression to a central assumption of empiricism, the view that all our knowledge derives from experience.

On the other hand, in his understanding of

epistemology as the study of knowledge and the justification of beliefs and in opposition to foundationalism , there is a set of theories that group together under the name of theories of coherence, a proposition is true or justified if only if it is member of a coherent set of beliefs (VYGOTSKY, 2000).

Following the path of overcoming epistemology and reflecting on what he calls "the dead end of individual knowledge", the psychologist Kenneth Gergen (1996) points out that his discipline faces an impasse, it is at a point where both the clauses of specialized knowledge and the individualistic approach to knowledge that they supported were no longer convincing. An alternative conception of knowledge and related forms of social practice is needed, he adds. He develops his research work around the exploration of a social constructionist alternative for the social and human sciences. It argues that one cannot maintain the optimism that the heritage of the West, which gives centrality to the singular individual and its concomitant institutions, can continue to prevail in a world of increasing interdependence (SKINNER, 2003).

With this attribution, psychology tries, as far as possible, to provide culture with useful insights and concepts in the processes of acquiring and using knowledge, providing culture with the most effective means through which people can obtain knowledge of their environments, collect and storing information, considering contingencies in detail, recalling necessary facts, solving problems, making rational plans, and putting those plans into action. All auxiliary institutions, from education, law and economics to religion and family life, must be vigilant to benefit from these insights and concepts, however, as we can point out as a result of their investigations, they are anything but optimistic. As a tribute to western scientific research, psychological science was nourished by the two traditions we have indicated: the empirical tradition and the rationalist or logical one (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Since the second half of the last century, psychology has embraced empiricism and supported the dominant development of behaviorism at this stage in its history. At the end of that same period, the rationalist tradition makes its entrance, taking shape in the cognitive currents that, in their

various manifestations, have pre-eminence to this day in the field of psychological science. Social constructionism proposes that, once the epistemological impulses of tradition are exhausted, perspectives emerge that open up to new discourses on knowledge, the human sciences and the opening to a transforming social and cultural practice.

We will move forward by examining evaluative developments on the status of individual knowledge, because they come from the field of psychology, but also because this discipline is one of those that has sought the greatest development as a systematic scientist and has accepted the challenge of providing valid and reliable accounts of individual mental processes. . This reflection leads him to express how an epistemological understanding can be proposed from psychology as a thematic area, since social constructionism shares the Rortian discourse of deconstruction of the modern epistemological tradition of classical foundationalism (FONTANA, 1997).

Going after the answer to the question of knowledge, the investigation faces an aporia. Assuming that this quest to overcome the state of ignorance, whoever starts from there on

the journey to find an answer, and starts from a certain knowledge: he knows he doesn't know. This situation of "displacing irony" that confronts both psychology as a discipline and the knowing subject who wants to account for how individual knowledge is acquired and leaves it up in the following way. As we do not know how the subject acquires knowledge, as this process advances, we overcome the state of ignorance. By stating that the research process generates knowledge, scientists affirm the "knowledge of knowledge". But, on the other hand, if a subject does not know anything about knowledge, how it is acquired, how it is used, he will not be able to claim that he knows or knows (BRUNER, 1976).

And, if, on the contrary, he claims to have privileged access to knowledge, if he declares that he knows that he knows, it must be assumed that such a claim is based on knowledge of the knowledge generation process. It was concluded at this point, noting that psychologists have affirmed the need to investigate this central aspect of human functioning, the answer to the question about knowledge: how do I know what I know? As a way of softening the impact of this "irony", but extracting the demands of knowledge from

other sources, in any case, this coincidence, which can be explicitly sought, implies that it can occur in the developed premises, but not necessarily in all its aspects. consequences. The development is particularly interesting insofar as, in an attempt to respond to the demands of justifying knowledge, psychologists constructed what he calls auxiliary or supporting organs for the discourse of the psychological sciences (AUSUBEL, 1980).

The aforementioned author points out that these have been mainly of two varieties: one metatheoretical and the other methodological. In a first context as an auxiliary body or support of the metatheoretical discourse , it places the explanations and understandings of the philosophy of science, particularly the developments of logical empiricists.

Psychology gathers in this source not only the understanding dictated by common sense, but also the two great philosophical traditions: the Anglo-Saxon analytical tradition and continental rationalism. In a second context, as an auxiliary body, it makes use of the fact that both traditions were based on the logic of empirical methodology and, therefore, on the laboratory experiment. This explanation

acquires greater coherence if we place ourselves in the historical period in which this process of development of the psychological sciences takes place, that is, in the splendor of the natural sciences and the attribution of their success to the application of the empirical method. A fact that has not been overcome until today, the one to which psychologists have converged in their explanations of mental life, both metatheoretical and methodological (CURY, 2008).

From our point of view, the most important and significant contribution of this reading on knowledge is given by the next step that relates to the consideration of each of these auxiliary bodies of discourse in the psychological sciences, that is, psychological theory, scientific metatheory and theory of methodology, as constituents of what he calls the "core of intelligibility", proposing that it is a body of interrelated propositions shared by the participants of a scientific enclave, providing its members with a sense of explanation and/or description and we can go on to say that "participating in the heart of intelligibility is to "interpret/give meaning" through the criteria of a given community" (FERNANDEZ, 1999).

In the case of psychology, a theory of mental life, a theory of science or a theory of method form a set of interrelated propositions that give a community of interlocutors a sense of description and/or explanation within a given field. This seems to us a fertile enough concept to rely on it and to develop from it what would be an epistemological understanding of a learning model. The discursive practices that support the performance in the field of psychological sciences and that are also assumed by psychopedagogy and by pedagogy itself, present themselves as intelligible without showing the links with events that occur outside this nucleus. These disciplines, in their current development, continue to be linked to foundationalism, that is, they assume the a priori of mental representations that are later linked to empiricism (LOPES, 2003).

This is the meta- theoretical component of the core of intelligibility that is never questioned and so functions as an underlying assumption of the methodology and theory that underpins it. These cores of epistemological intelligibility (hereinafter NIE) maintain high levels of autonomy, but they can relate in aspects that do not occur in their own discursive

practice. However, they do not demand that these links remain valid, as in the case of the theory of the evolution of species and of natural selection, which today finds strong questioning, without ceasing to be learned and taught in the pedagogical field. Communication theory maintains the same status as a discursive practice, tributary to the theory of open systems, which operate with inputs and outputs, which appears questioned in second-order cybernetic investigations that operate with the conception of closed systems (GOULART, 1998).

validation capacity that NIEs develop, they simultaneously contain within themselves the potential for their dissolution. Answering the question of why this happens, we can base ourselves on the assertion of the former in her development of the concept of practical reason, insofar as what "ought" to be done leaves open the possibility of acting against this "ought". Insofar as an understanding of being requires a simultaneous understanding of non-being or absence. This argument aims to show that the construction of a NIE depends on what it is not, that is, it acquires its meaning from what it is not or, generally, from its opposites and absences. Therefore,

the proposition of any theory, philosophy of knowledge or theory of a methodology implies, at the same time, exposing the reasons and arguments of the challenge (BARBOSA, 2013).

In view of this reasoning and following this line of thought, we believe it is necessary to carry out an epistemological approach prior to the conception of a learning model, regardless of the space in which it is applied. Taking an epistemological position in the field of pedagogy defines how the relationship between the knower and the known object is conceived in a model. At the same time, it specifies what the specific characteristics of the cognitive relationship will be and what elements will mediate this relationship. We argue that, due to the characteristics of the epistemological debate at the level of the social sciences in today's world, this is a gray area in pedagogical activity and eventually responsible for a large part of the educational crisis in our societies.

3. EPISTEMOLOGICAL TURNS

psychopedagogical sciences , those known under the name of epistemological “turns”, assuming as central: the so-called “linguistic turn” and the one that its most relevant theorists call the “antological turn” back from modernity. ” and convergence between the two. Tangentially, we will also refer in this analysis to two other “turns” that, according to our understanding, occur precisely because of what we have indicated, in terms of the simultaneous and parallel nature of these radical changes in epistemology and which are known as the “hermeneutic turn” and the “turn pragmatics” (SILVA, 2009).

The history of philosophy in the context of a theoretical framework for the foundation of a learning model, we will begin by examining the assumptions of the linguistic turn, which resignifies the discussion of the theory of knowledge, and traditional distinctions such as subject-object, representation, consciousness, for through a linguistic reformulation of the terms of the problem. The language turn is understood as the undertaking of linguistic analysis for the

analysis of traditional philosophical problems in a way that would not be possible without the explicit use of language. The language turn supports the thesis that it is possible, then, to formulate problems in language in a way that would not be possible if language itself is not considered in the formulation of the problem (SAVIANI, 2011).

There is currently agreement in considering the novelty, that the language turn spanned two philosophical traditions: the continental and the analytic. The analytic tradition is considered the most important in the English-speaking world . It is within the analytic tradition that cognitive scientists debate the concept of mind. The factors that drove these discussions basically refer, on the one hand, to the use of symbolic logic as an instrument of analysis and, on the other hand, to the interest in language and the use of language.

Thus, the Analytical Philosophy of Language has been understood as a framework in which it is proposed that it is possible to absolutely establish the meaning, reference, content and structure of a language in a background language. As for the continental tradition, it was less interested in the logical analysis of language and directed its developments towards

the search for a more complete description of the essential characteristics of human existence (LÜDKE, 1996).

It is in this direction that it is usually mentioned that two schools of parents emerged in the continental tradition that placed human experience at the center of their interest: the phenomenological school and the existentialist school. Since the end of the 19th century, the creator and main exponent of the former is undoubtedly the philosopher E. Husserl. His attention focused on the analysis of experience in terms of its content and the processes in which these experiences are being configured. Its influence was decisive in the emergence of the existentialist school, whose greatest exponents were Heidegger and Sartre, who, more than content, focused on the analysis of the context of experience.

Within the continental tradition, an emerging movement has recently emerged that has gained increasing importance, giving shape to the “hermeneutic school”, mostly associated with Gadamer and recently with the French philosopher Jacques Derrida. Its growing importance is due to the interest in the process of interpreting texts, as well as in the historical hermeneutic tradition, but extending this

interpretation to culture in general (GOUVEIA, 1976).

Centrally, this school, which also marks an important "turn" in the philosophy of our time, asserts that the text, or rather, the culture must be "deconstructed" in order to access the fundamental assumptions on which it rests. Such assumptions do not require justification or refutation, but simply to be exposed. In this respect, hermeneutics marks an "epistemological turn" of great importance due to its convergence with the "ontological turn". In any case, for the purposes of our analysis of epistemology, it is undoubtedly the analytic tradition that has exerted the greatest influence on the development of pedagogical theories as philosophical metatheory . Hence the importance of analyzing the influence of the linguistic turn on the epistemological changes of science, to observe how they manifest themselves in the theories and methodologies that the science of education uses (GATTI; ANDRÉ, 2011).

It is possible to observe that both pedagogy and psychopedagogy framed a good part of their development around the philosophical analysis of language. However, it is not just analytic philosophers who move through language to

find its formal aspects and advance in its interpretation. The analyzes of philosophers differ, for example, from those of psychologists who are more interested in the mental processes that make the use of language possible, rather than the interest of the former focused only on studying language as an object worthy of being analyzed by itself. Thus, although starting from different concerns, the investigative interest of language philosophers, linguists and psychologists converge on psychopedagogy and pedagogy (DEMO, 2003).

Returning to the examination of the development of major changes in epistemology, both variants, the analytic philosophy of language and hermeneutics, developed the contributions of the "language turn", derived from Frege's early work in the area. Frege distinguished meaning and reference in the analysis of a term, in the classical analysis of Venus, morning star and evening star. The model of analysis of meaning and the distinction between meaning and reference constitute the parameters for the development of the theory of meaning. The line of analytic philosophy led to Russell, and therefore to Wittgenstein, Carnap and Hempel, in the development of the philosophy of ideal language, the

results of which were expressed in the Inherited Conception of Theories. In another sense, the development of the language turn led Husserl, Heidegger, Gadamer , pointing in the direction of existential-phenomenological philosophy in the direction of hermeneutics.

4. PHILOSOPHY OF THE IDEAL LANGUAGE

During the first period of analytic philosophy, it was the analytic philosophy of ideal language that gave rise to a research program linked to positivism. The ideal analytic philosophy of language is understood as a variant of the analytic philosophy of language, according to which meaning is established as a result of the application of a set of linguistic rules. From Russell's approach to the deep structure of natural language, which refers to the formulation of an underlying logical language, the philosophy of ideal language operates in the context of an ideal background language (ARANHA, 2003).

From this arises logical positivism, which later gave rise to the line of logical empiricism and it is this line of analytic philosophy of language that is in continuity with the developments of analytic philosophy of science that culminate in the inherited conception of theories. If we consider this approach referred to a learning context, it is pertinent to point out that the metatheoretical foundations of a learning process and of the different paradigms of science committed to the

premises and developments of the turn of language in the indicated tradition of the analytic philosophy of language, (as the central problem that addresses the relationship between the pedagogue and the subject of learning), is related to the elaboration of meaning, that is, what can be said in the articulation of language. Thus, this variant represents the parameters of the possible developments of theories of meaning (MIZUKAMI, 1996).

From what has been said, it follows that the central tendency of the line of ideal language analytic philosophy is basically centered on the problem of meaning, according to the tradition of reference correspondence. In this area, the role of natural language is questioned, due to ambiguity and paradoxes, which is why an ideal language, logically perfect, was proposed under the surface of natural language. Russell, developed the theory of denotation and the theory of definite descriptions, with which it was possible to methodologically approach, through the logical analysis of the statements, according to their underlying logical structure, the problems of ambiguity, to establish the reference of terms for the world this way, the path opened by Frege, when distinguishing

meaning and reference in a term, was continued by establishing a framework in the line of specifying a meaning clarifying the reference of the terms (MINAYO, 2001).

FINAL CONSIDERATIONS

To close this article, I will draw some conclusions that emerge from their approaches and developments. First, I will conclusively explore whether it is possible to answer the question of whether it is possible to base a socio-educational model from a social constructivist and constructionist perspective, design it, and then observe the results of its application to a productive or service organization. Second, describe the metatheoretical, theoretical, and practical conceptual journey that leads to an answer. Indeed, what leads to the understanding of a model, both in its design and in its application, is to explain a conceptual framework that specifies the theoretical-scientific context in which such a model will be situated.

In fact, a model is usually understood as a theoretical scheme of a complex system or reality, or as a system of propositions, data and inferences presented as a formal description of an entity or a state of affairs. In general terms, a model is an articulation of concepts that installs a framework of distinctions that support a set of descriptions that otherwise

could not be systematized. In order to respond to the requirement of defining and specifying the theoretical-scientific context of the model, I chose to follow an explanatory path that responds to the demands of knowledge justification, that is, it responds to a demand for epistemological clarification.

The objective is, following Gergen's (1996) distinctions, to explain the epistemological intelligibility core on which the most used learning models are based, to then enter a transformational phase and conclude by proposing a new intelligibility core. This option responds to the fact that, since the psychological discipline is the one that supports the psychopedagogical models, the auxiliary and supporting bodies for the scientific discourse of a meta-theoretical and methodological nature are the same used in both disciplines.

Recall that this author maintains that this is a body of interrelated propositions shared by the participants of a scientific enclave and that provides its members with a sense of explanation and/or description. To justify the research contained in this article, it is argued that in the world of education, two ways of conceiving coexist, one as a productive

agreement and the other as a social model. In learning processes this distinction has a very powerful weight.

It is pointed out that the proposals for change are marked by these conceptions and that, at their core, two ways of conceiving social systems are outlined. I should add that in the field of philosophy and the social sciences, there is a polemic that has enormous resonance in the subject I highlight. Perhaps the most notable expression of this controversy in our time is that held by Habermas and Lumhan (1971).

In this controversy about social evolution, the first supports an evolutionary concept based on cultural reproduction via social integration, while the second questions it by proposing an evolutionary concept based on the reproduction of complexity via systemic integration. That is why the research proposes a change of perspective to modify the learning development process focused only on its instrumental aspects. The technology and the social system were raised, establish relationships of interaction between them and mutually condition each other.

REFERENCES

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **History of Education** . 2nd ed. Sao Paulo: Modern. 2003

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology**. Rio de Janeiro: Interamerican, 1980.

BARBOSA, Flaviany Gomes de Moura Botelho. **Interactionist Partner Pedagogical Referrals for Elementary Education I** . Specialization Monograph in Education: Teaching Methods and Techniques. Federal Technological University of Paraná, Medianeira, 2013.

BRUNER, JS **The education process** . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CURY, A. **Brilliant Parents, Fascinating Teachers** . Rio de Janeiro: sextant, 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre. **The theoretical/practical relationship in teaching action** . In: Revista Educação em Debate, year 10, nº 13, Fortaleza, UF, 1st semester, 1987.

DEMO, Peter. **Quantitative assessment** . Sao Paulo: ed. Cortez, 2003.

ENQUITA, Susana Albonoz . **For a liberating education** . 8. ed. Petrópolis: Voices, 1989.

FERNANDEZ, A. **The imprisoned intelligence** . Porto Alegre 1991.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazareth. **Psychology and Pedagogical Work** . São Paulo: Current, 1997.

GATTI, BA; ANDRÉ, M. **The relevance of qualitative research methods in education in Brazil** . In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs .). Qualitative research methodologies in Education: theory and practice. 2nd ed. Petrópolis: Voices, 2011.

GOULART, Iris Barbosa. **Education in the constructivist perspective: reflections of an interdisciplinary team** . 2nd edition. Petrópolis/RJ: Voices. 1998.

GOULART, Isis Barbosa. **Educational psychology – theoretical foundations and applications to pedagogical practice** . Petrópolis: Voices, 1987.

GOUVEIA, AJ **Research on education in Brazil: from 1970 to now**. Research Notebooks, no. 19, p. 75-9, 1976.

HADJI, C. **Assessment Demystified** . Publisher Artmed, Porto Alegre, 2001.

HOFFMANN, JML **Mediating assessment: a practice under construction from preschool to university** . 26th ed. Porto Alegre: Mediação publisher, 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, Maria Teresa. **Learning Problems** . 11 ed. Sao Paulo: Attica, 1999.

LOPES, R. de CS **The teacher-student relationship and the teaching-learning process** . 2003.

LUCKESI, CC **Assessment of school learning: studies and**

propositions . 8th ed. São Paulo: Cortez publishing house, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **School Learning Assessment** . 10. ed. Sao Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, MEDA **Research in education: qualitative approaches** . Sao Paulo: EPU, 1986.

MAZARAKIS, Renata Rocha. **Learning without Borders** . New School, May, 2004.

MINAYO, Cecilia Maria de Souza. **Social Research: theory, method and creativity** . SP: Voices. 2001.

MIZUKAMI, M. Graça Nicoletti. **Teaching: approaches to the process** . Sao Paulo: EPU, 1996.

NUNES, Ana; SILVEIRA, Rosemary. **Learning Psychology: processes, theories and contexts**. Brasilia: Liber, 2009.

PIAGET, J. **Psychology and Epistemology** . Rio de Janeiro: Forensics, 1973.

SAUL, Ana M^a. **Emancipatory assessment: a challenge to the theory and practice of curriculum assessment and reformulation** : São Paulo: Cortez and Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **History of pedagogical ideas in Brazil** . 3. ed. Campinas, SP: Associated Authors, 2011.

SILVA, MA da. **The counterpoints of academic production in**

the emergence of qualitative research . Educational, v. 12, 2009.

SKINNER, Frederic B. **Science and human behavior** . São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Clarilza Prado. **School performance assessment** . 4. ed. Sao Paulo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **The social formation of the mind: the development of higher psychological processes**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

CAPÍTULO 02

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ocymar Fernandes dos Santos



RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresenta as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem para alunos da educação infantil, iniciando a partir de recursos pedagógicos que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Assim temos como objetivo geral demonstrar a importância dos jogos e brincadeira para o processo de aprendizagem das crianças. Tudo o que se ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar? Pois é nesta fase que consiste a introdução da criança antes da sua entrada no ensino obrigatório. Durante esse período a relação ensino/escola consiste basicamente em atividades lúdicas e jogos, pois é aqui que elas irão desenvolver as suas capacidades cognitivas e motoras, fazendo as descobertas do mundo em que vivem para então dar início ao processo de alfabetização.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present the contributions of games and games in the learning process for early childhood students, starting from pedagogical resources that significantly contribute to the development and learning of students. Thus, we have as a general objective to demonstrate the importance of games and play for the children's learning process. Everything that is taught to a child, can the child no longer discover or invent himself? It is at this stage that the child is introduced before entering compulsory education. During this period, the teaching/school relationship basically consists of recreational activities and games, as it is here that they will develop their cognitive and motor skills, making discoveries about the world they live in and then starting the literacy process.

Keywords: Games. jokes. Learning.

INTRODUÇÃO

Tudo o que se ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar (J.Piaget). Pois é nesta fase que consiste a introdução da criança antes da sua entrada no ensino obrigatório. Cabe salientar que a idade dessas crianças vai de zero a seis anos.

Durante esse período a relação ensino/escola consiste basicamente em atividades lúdicas e jogos, pois é aqui que elas irão desenvolver as suas capacidades cognitivas e motoras, fazendo as descobertas do mundo em que vivem para então dar início ao processo de alfabetização.

A palavra jogo apresenta muitas facetas, destacamos a brincadeira, a diversão e a competição, pois são partes de interesse no que se refere à educação infantil. Segundo Kishimoto (1997, p.13) “tentar definir o jogo não é tarefa fácil”, pois é possível sua interpretação de diversas formas como, por exemplo, brincar de “mamãe e filhinha”, jogar bola, brincar na areia, construir um barquinho. Entretanto, cada jogo tem suas particularidades, no exemplo citado de brincar de “mamãe e filhinha” usa-se a imaginação da criança este se diferencia do

jogo de futebol no qual há regras a serem cumpridas, que também se torna diferente do brincar na areia, no qual esta brincadeira o prazer de manipulação de objetos que satisfaz a criança. Por sua vez todas elas se diferem da construção de um barquinho, pois há a exigência de um modelo mental e destreza manual para executar atividade.

JOGOS INFANTIS

Os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil. São divididos em dois grupos: os de enredo e os de regras. Os primeiros são chamados de jogo imaginativo como, por exemplo, as fábulas; essa modalidade estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança, pois elas vivenciam o comportamento do adulto.

Na década de 1950 a 1970 foi destacada a importância da existência de comunicação no jogo. No começo da década de 1950, Piaget, realizou estudos sobre o jogo visando a sua importância, evidenciando a relação entre compreensão e aprendizagem. Na década de 1970 em diante foram abordados vários estudos destacando os jogos como meio de definir o comportamento da criança na educação infantil. Buscava-se compreender como ela pensa, cria e se comporta diante de uma situação. Essa análise comportamental era obtida através do jogo, uma vez que a criança era submetida às regras dos mecanismos lúdicos.

No decorrer da história os jogos educacionais têm sido

valorizados na educação infantil, pois é a partir deste contexto que o jogo voltado para a criança passa por mudanças tornando-se cada vez mais presente na escola. Os jogos tradicionais são frutos de romances, contos, ritos religiosos e místicos esquecidos pelo mundo adulto. Na sociedade em que vivemos os jogos infantis “tradicionais” estão desaparecendo devido à grande influência dos jogos eletrônicos. Há inúmeros estudos que mostram a importância dos jogos na educação, principalmente na educação infantil.

Como já foi abordado anteriormente é através do jogo que a criança consegue construir o seu próprio conhecimento. Os jogos até a chegada da tecnologia eram realizados nas ruas dos bairros, apresentando-se sob a forma de futebol, vôlei e bolinhas de gude entre outros. Atualmente as ruas estão vazias e as crianças trancadas em seu quarto brincando no computador, neste sentido há a perda da socialização da criança com meio em que vive. Os jogos por sua vez possuem várias áreas de interesses no que se referem ao conhecimento humano, estas são divididas em quatro partes, onde o primeiro é o antropológico, pois estudam os seus significados e seus contextos.

A brincadeira desenvolve a auto-estima das crianças, ajudando-as a vencer, de forma progressiva, suas aquisições com criatividade. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conhecimentos gerais com os quais brincam. Segundo Oliveira (2002), a brincadeira é recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena que aciona e desenvolve processos psicológicos particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista do interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio de confrontos de papéis que neles se estabelecem, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade.

A importância do brincar está também ligada ao desenvolvimento da imaginação, na fundamentação de afetos, exploração de habilidades e na medida em que assumem vários papéis, concebe competências cognitivas e interativas. É no âmbito das brincadeiras que também se encontram os jogos, estes tem como finalidades desenvolver o raciocínio lógico, trabalhar a competitividade.

Froebel foi o primeiro educador a dar ênfase nas

atividades lúdicas, brinquedos, idealizando recursos para que as crianças se expressassem como blocos de construção, onde as atividades criadoras seriam expostas em papéis, papelão, argila e serragem. Dessa forma Froebel chama a atenção que se deve primeiro fazer com que a criança conheça seu próprio corpo por meio de ritmos e movimentos das partes do seu corpo. Vale ressaltar que a criança terá mais ânimo para aprender, com isso saberá fazer relações harmoniosa entre o meio em que vive e a natureza.

Muitos teóricos assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança desde que respeitadas às características da atividade lúdica. A educação terá como meta a busca de um modo mais saudável de aprender, favorecendo as crianças uma interação lúdica que garanta a felicidade, prazer, satisfação e desejo de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

É brincando e jogando que a criança ordena tudo que está à sua volta, adquirindo experiência e informações e, sobretudo, construindo atitudes e valores, conhecendo o meio que a cerca. O ser que brinca e joga é também o ser que age,

sente, pensa, aprende se envolve fisicamente, mentalmente e socialmente. Conforme este entendimento defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam introduzidas aos conteúdos diários, permitindo tudo o que a criança merece aprender e de forma satisfatória. A Educação Infantil é o lugar adequado para que isso se concretize de forma planejada, organizada e com objetivos concretos.

CONCLUSÃO

Como podemos observar no decorrer do trabalho, os jogos e brincadeiras mostraram que se usados de forma adequados, influenciam de forma significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois essas atividades proporcionam uma aprendizagem significativa para a criança na educação infantil. Durante a observação, percebemos que as professoras utilizam em sua prática os jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem.

Como foram apresentados os jogos e as brincadeiras é considerada uma ferramenta muito importante no que se refere à aquisição do conhecimento no ambiente escolar. Sendo assim é primordial que o educador utilize desses recursos nos seus planos pedagógicos em sala de aula. É por meio de dessa pesquisa podemos compreender que os jogos e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Pois ao brincar a criança desenvolve suas habilidades motoras, intelectual, cognitiva, entre outra

REFERÊNCIAS

FROEBEL, F. **The education of man** New York: Appleton, 1887.

FROEBEL, F. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play** Translated by Henrietta R. Eliot and Susan Blow. New York: Appleton, 1895

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten** Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.



CAPÍTULO 03

MUSIC AS A LEARNING INSTRUMENT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Raianne Bruna da Silva Rocha

SUMMARY

Music has been present since the beginning of humanity, and many scholars have dedicated themselves to understanding and explaining the benefits of using music for human development, how music affects our brain and how it can serve as a tool for learning. There are studies that point out that it helps in cognitive, emotional and social development. In this sense, the objective of this work is to point out the importance of using music as a learning tool in the school environment. To achieve this objective, bibliographic research was carried out, based on research carried out in the area of Neuroscience and Psychology.

Keywords: Learning. Music. School.

RESUMO

A música está presente desde os primórdios da humanidade, e muitos estudiosos se dedicaram a entender e explicar os benefícios do uso da música para o desenvolvimento humano, como a música afeta nosso cérebro e como ela pode servir como ferramenta de aprendizado. Há estudos que apontam que ela auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apontar a importância do uso da música como ferramenta de aprendizagem no ambiente escolar. Para atingir esse objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica, com base em pesquisas realizadas na área de Neurociência e Psicologia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Música. Escola.

1. INTRODUCTION

This article aims to point out the importance of using music as a learning tool in the school environment, in addition to pointing out the effects of music on our brain and how our body reacts to sound stimuli.

Music and humanity go hand in hand since the beginning of civilizations, being present in all stages of human life, being used as a resource for different purposes in each of them.

In 2008, the importance of music in education was given, when Ex. President Luiz Inácio Lula da Silva, sanctioned Law No. 11,769, making the teaching of music mandatory at all stages of basic education. But after 8 years of existence and without being put into practice, the law was replaced by Law 13.278/2016, and in the new text the mandatory term was removed. This law does not aim to train musicians, but to develop the being integrally.

Music is defined by many authors as: “Art, Science” of combining sounds and silence in a way that is pleasant to the ears and also being defined as a “Language” made of rhythms and sounds, capable of expressing feelings.

Music is able to activate practically all regions of the brain, areas responsible for cognitive, linguistic, motor, social and affective development. She is able to reach both hemispheres, even

though each one has its specific functions.

Many studies point out the importance of music for the integral development of the human being (from the cognitive, social, emotional, affective and even therapeutic) and how it affects our body, other studies show that children stimulated musically from an early age, develop more certain brain regions than those that are not stimulated, even affecting the anatomy of the organ and there is an increase in neural activity, they also have an easier time for verbal language, better cognitive and motor development, so the relevance of studying/learning and how use music as a learning tool. Thus showing that she has a more complex character than just entertaining.

Since the teacher has a very important role in the development of the being, it is up to him to look for the correct way to work with musical activities, so that it can be pleasant and stimulating, helping the student's development.

Music at school must go beyond commemorative dates, it must embrace important aspects with educational purposes, and it is a device that helps the educator to fulfill his role well, since educating requires doses of emotion, joy, commitment, in addition to bringing experiences that enrich the relationship between teachers and students.

To achieve the objective of this work, bibliographic research was carried out on websites, books, articles and journals in the area of Neuroscience, Speech Therapy and Psychology.

2. THE MUSIC

It is so present in our daily lives, even when we have no intention of listening to it, it is in every moment of our life, from before our birth to the end of our days.

There is no certainty about the origin of the song and it is difficult to find out why it started. What is known of the beginnings of music comes from some iconography that has survived to the present day. Some cave paintings showing that prehistoric man already used sounds intentionally.

Music was born with man, the primitive cry being the first musical manifestation. Humanity and music have always walked side by side, as stated by Brécia (2003 apud CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. uni):

Music is a universal language, having participated in the history of humanity since the first civilizations. According to anthropological data, the first songs would be used in rituals, such as: birth, marriage, death, recovery from illness and fertility. With the development of societies, music also began to be used in praise of leaders, as performed in royal processions in ancient Egypt and Sumer.

For a long time music was linked to religious practices. In ancient civilizations, it was the priests who taught and only in places of religious worship.

For the Greeks and Chinese, music was considered a public good. Plato defended that music should be something primordial in education.

Music can be defined as “the art as well as the science of combining sounds in a way that is pleasing to the ear. It is a language made of rhythms and sounds, capable of awakening and expressing feelings”. Weigel (1988, p.10), who follows “[...] rules that vary according to time, civilization, etc.” Brescia (2003, p. 25).

We human beings are essentially musical, being in the body rhythm (speaking, chewing...) or in the physiological rhythm (breathing, heartbeat...), and music has shown itself to be extraordinary for the child's neurodevelopment and cognitive functions. . (MUNIZ, 2012).

According to Ruud (1990, p.87) music has four functions:

(...) it works to improve attention, linked to the training of motor and/or cognitive development; stimulate socio-communicative skills; to favor emotional expression and clarification and to stimulate thought and reflection on the person's life situation.

Music is not only intended to entertain, it has a much more complex character, and can/should be used as an instrument for learning.

3. THE SCHOOL ENVIRONMENT AND MUSIC

Education is a universal right for all, and is supported by the Law of Directives and Bases – LDB, nº 9394/96, sanctioned by then President Fernando Henrique Cardoso on December 20, 1996. In Art. 26, §2, makes the teaching of art a mandatory curricular component of basic education. On August 18, 2008, Ex. President of the Republic, Luiz Inácio Lula da Silva, sanctioned Law No. 11,769, which made music teaching mandatory, within a maximum period of three years, in all stages of Basic Education.

After eight years of existence, without being fully complied with and implemented as proposed in 2008, the law that made the teaching of music mandatory was replaced by Law 13,278/2016, which from now on includes, in addition to music, the visual arts and performing arts, with a period of five years being established for its implementation, in this new Law the term “mandatory” was deleted from the text.

Since the school's role is to socialize knowledge, its duty is to act in the integral formation of the student, thus promoting its full development.

Seen in Brazilian education only as an accessory to entertain , or to serve as a "plug-in hole" at times when it is not possible to comply with school planning, it ends up not giving it due

attention, with music being of paramount importance as a didactic-pedagogical material. , since it can contribute to development and learning.

For Correia (2010) music must be present in education. Because it is an enriching resource for the educational process and assigns great artistic, cognitive and emotional value. Still for the author, music offers interdisciplinary possibilities, helping in the teaching-learning process, and because it presents this characteristic, its use as a methodological and didactic-pedagogical instrument is of paramount importance.

For Saviani (2003, p.40), music has great educational value, to achieve the integral development of the human being:

[...] music is a type of art with immense educational potential since, in addition to aesthetic manifestations par excellence, it is explicitly linked to scientific knowledge related to physics and mathematics, in addition to requiring motor skills and dexterity that place it , without a doubt as one of the most effective resources in the direction of an education focused on the objective of achieving the integral development of the human being.

According to Muniz (2012), music is a kind of modality that develops the human mind, promoting balance and providing a pleasant state of well-being, which in turn facilitates concentration and influences development from intrauterine life, a since “ The fetus is a being that hears, understands and feels. This being lives

in a rich acoustic environment, made up of tenuous internal noises (heart and digestive) and external noises, such as the voice of the mother and father ". Pocinho, (1999, p.52).

There are numerous studies and experiences that demonstrate the importance of sound and music during intrauterine life (GAINZA, 1996), and as mentioned by Muniz (2012), newborns who are exposed to more serene melodies, in general, will be more relaxed. .

In his article, the pedagogue Levi Silva (2006), cites some authors, who believe that even before birth, the child already interacts with sounds. Some say that children respond to sound stimuli in their first heartbeats, others say that the ear only develops between the 26th and 30th week of pregnancy, from this moment onwards the baby begins to assimilate the sound stimuli.

The first year of life is the phase where the child gets to know himself, through sensory stimuli and muscular responses, discovering the world around him and learning through action.

If the child is musically stimulated, from an early age, he can have a better command of verbal language, as there are studies that demonstrate a great connection between musicalization and language, as Paula (2011 apud MUNIZ, 2012, p.48) says. If a child is stimulated from an early age with music, he can develop parts of

the brain, including in size, more than others", the effects of music go beyond verbal ability, but there is also a development in the areas of spatial reasoning, coordination motor, mathematics, and may also lead to an anatomical (increase in size) and functional (increase in neural activity) development in some areas of the brain. There are studies that show that children who learn music develop and find it easier to learn a new language.

Musicalization favors the development of the cognitive, emotional, creativity, motor and affective partner contributing to learning. (CHIARELLI and BARRETO, 2005).

All aspects of development are closely related and influence each other, to the point that it is not possible to stimulate the development of one of them without, at the same time, the others being equally affected. (WEIGEL, 1988, p.13).

"Music benefits children in the learning process, by improving attention, rhythm, spatio-temporal organization, auditory discrimination, reducing anxiety, etc." (MUNIZ, 2012, p. 44).

Levi Silva (2006, s/p) states that "children who are used to listening to music, especially classical, has an increase in neuronal activity and the concentration for learning increases."

For Gatti (2012, p. 15), "Music offers a combination of movement and rhythm." Favoring motor processes and body

expression, helping in the development of psychomotricity:

Any movement adapted to a rhythm is the result of a complete (and complex) set of coordinated activities. Therefore, activities such as singing with gestures, dancing, clapping, feet, are important experiences for the child, as they allow the development of the rhythmic sense, motor coordination, important factors also for the acquisition of reading and writing (CHIARELLI and BARRETO, 2005). , s/p.).

Correlating with this idea, Moura (2015, p.24) states:

Every movement linked to rhythm results in the complete/complex union of grouped activities. In this way, dance activities, singing and making gestures, tapping feet or hands are important to develop the child's sense of rhythm, their motor coordination, as well as helping in the process of learning to read and write.

Research shows "that listening, instruction, or playing music can improve school learning in subjects such as math, language, other curriculum skills, or certain social skills." (TEJEIRO, 2000. p. 116).

Camargo (2008) states that music education helps in other disciplines, as it helps to develop concentration, discipline, emotional, and logical reasoning in students.

Music has a great role in learning, making learning more enjoyable and attractive. Therefore, it is up to the teacher to look for correct ways to propose stimuli so that learning is meaningful and pleasurable.

The educator must always be alert to the needs that arise throughout the school year, observing the speeches, songs, gestures and forms of play of each of his students, mediating conflicts and promoting learning. Being able to perceive possible mistakes, and thus guide children to the path of construction of successes.

The good teacher is the one who manages, while speaking, to bring the student to the intimacy of the movement of his thought. Your class is thus a challenge and not a lullaby . Your students get tired, they don't sleep. They get tired because they follow the comings and goings of their thinking, they surprise their pauses, their doubts, their uncertainties (FREIRE,1996, p.96).

Teachers, faced with their mission to transform lives through knowledge, must introduce music into their classes through games, rhymes, songs, and games, going beyond just working with music on commemorative dates, where music is not will have its value. (GATTI, 2012). The same author also states that teachers do not need to be musicians, they must have the interest and sensitivity to sharpen the child's taste for music.

For Weigel (1988, p. 14) activities that involve music provide several opportunities for children to develop their “motor skills and their muscles and move with ease”. For him, movement and rhythm are of paramount importance in the formation of balance in the nervous system, as all musical expression acts on the child's brain, thus favoring emotional discharge and motor reactions,

developing motor coordination in small and large movements.

“Music mysteriously reaches the depths of our brain and body, awakening many unconscious systems.” Campbell (2001).

Virtually all regions of our brain are affected by musical activity, for example when we get emotional with music, structures in our brain are activated [...] that are in the instinctive regions of the cerebellar vermis (the structure of the cerebellum that modulates the production and release, by the brainstem, of the neurotransmitters dopamine and noradrenaline) and the amygdala (the main area of emotional processing in the cortex). (MUNIZ, 2012, p. 49).

Also according to Muniz (2012), music is able to activate the hippocampus, the inferior frontal cortex, motor and sensory cortex and the visual cortex.

Vargas (2012, p. 952) explains in his work entitled: “Influences of Music on Human Behavior: Explanations of Neuroscience and Psychology:

The relationship between the internal and external world is controlled by the nervous system that interacts and responds to the impacts of the environment and also reacts to sound, making use of special and sensitive organs, which is the auditory complex. Without encountering barriers, music and other sounds enter through the ears and are routed to the auditory cortex through the acoustic and auditory nerves.

The sound opens paths through the complex labyrinth, going from one nucleus to another, until it reaches the cerebral cortex, when information is reached, it starts to be interpreted.

The brain does not function in individualized and disconnected departments, even with the prevalence of some areas for certain functions , it is known that some regions can assume other functions in place of damaged areas, thanks to brain plasticity.

Studies of brain function have shown specific functions for each hemisphere. The left side is responsible for the mathematical objective, it processes rapid changes in frequency and intensity, as much in relation to words as to music. The right hemisphere is considered the subjective, artistic and symbolic, being decisive for perception and aspects related to melody, rhythm and harmony. (VARGAS, 2012).

Even though there is a division of hemispheres, both cerebral hemispheres are involved with musical activity. (CROMIE, 2001). Some studies point out that when we listen to music even without moving any part of the body, there are movements in regions of the brain responsible for controlling each movement, “ A vast majority of sound stimuli (musical or non-musical) act on the nervous system, being channeled through the subcortical levels.” (LEINING, 2008, p.251).

4. THE EFFECTS OF MUSIC

Music affects us in such a way that several studies have been carried out to demonstrate its physiological effect on our body in general.

Physiological effects: Music affects our breathing, blood pressure, blood speed, increases heart rate and pulse. “Heart rate and pulse speed up with increasing sound and decrease with decreasing time” (PINELLI and SANTELLI, 2005).

Biochemical effects: The biochemistry of our body is affected by music, which can stimulate the release of hormones, and endorphins, which act on neurotransmitters and specific receptors in our brain and can lead to pain relief. (PADILLA, 2008). According to Pinelli and Santelli (2005) “Certain musical notes affect the amino acids of a plant protein and, consequently, plants grow faster”.

Brain responses : Music works by activating neurons that act in the relaxation of muscle tension, pulse variation and old memories, which are related to the number of activated neurons. Our brain waves are affected by music, as described by Pinelli and Santelli (2005):

Alpha waves are often produced in a state of stillness and relaxation, music can induce this state and a kind of creative illusion can be activated. Theta waves can be observed in states of high creativity and in musical listening.

Muscle responses: “Stimulating music increases muscle activity, while sedative music has relaxing effects” (PADILHA, 2008). According to Pinelli and Santelli (2005), “Stimulating music can provoke the pupillary reflection of light. A sedative music can cause strong peristaltic contractions in the stomach and can be of great help in digestive pathologies”. Music is effective in increasing the level of pain resistance and helping with pain rehabilitation.

Psychological effects : Music acts on our central nervous system, producing effects, sedatives, stimulants, of joy, depressing and developing any kind of emotion, helps to improve creativity, intelligence, memory, logical reasoning and etc.

Social effects: Music is of paramount importance when it comes to socialization, because “[..] is the art that best helps to provoke and express emotional states independently of any individualism” (PADILHA, 2008). And as stated by Weigel (1988, p.15), when “participating in a group with the same purpose, such as a musical group, cooperation will become more constant and the awareness of the “we” will begin to form [...]”.

CONCLUSION

It was evidenced through this study that music has been in the lives of human beings since the beginning of civilizations, and that it possibly preceded speech, having its importance in each era.

Music is present at all stages of life, even before birth, where studies point out that it is capable of infecting the fetus.

And when used as a teaching tool, it is a facilitator of learning, providing confidence and easier assimilation of school contents.

Those who learn with music have greater ease in learning, and have better cognitive, motor, affective and social development.

Music affects different regions of the human brain, reaching areas that are responsible for: “cognition, language, socialization, motor skills, etc.”. Not only affecting the brain, it has the power to reach the whole organism, having effects: physiological, biochemical, psychological, social, muscular.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

BRAZIL. **Law of Directives and Bases of National Education . LDB** Law n.9.394/96. Brasília: DF, MEC/SEF, 1996.

BRAZIL. **Law n.11,769 of August 18, 2008 .** Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

BRAZIL. **Law no. 13,278 of May 2, 2016.** Brasília, DF, 2016.

BRESCIA, Vera Lucia Pessagno. **Music education: psychological bases and preventive action.** Sao Paulo: Atom, 2003.

BEATRIZ, Ilari. **Music in childhood and adolescence: A book for parents, teachers and aficionados.** Musical Education Series, IbepeX, 2009.

CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **The importance of musicalization in early childhood education and elementary school: Music as a means of develop the integration of being.** Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005.

CORREIA, Marcos Antonio. **Music in Education: a pedagogical possibility.**

Luminária Magazine, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publication of the State Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of União da Vitória. ISSN 1519-745-X

FREIRE, P. **Pedagogy of autonomy: necessary knowledge of educational practice .** 36th ed. São Paulo: Peace and Earth, 2007 , 148 p.

GATTI, Ruana. **The Importance of Music in Child Development** . Completion monograph of the Pedagogy Course at Faculdade Cenequista de Capivari – CNEC. 39p. 2012

LEINING, Clotilde E. **Music and Science meet** : an integrated study between Music, Science and Music Therapy. Curitiba: Juruá, 2008.

MAHEIRIE, K. Creation process in music making: An objectification of subjectivity, based on the works of Sartre and Vygotsky. Part of Doctoral Thesis. Psychology in Study . Maringá, v. 8, no. 2, p. 147-153, 2003.

Moura, Alana Karla Gomes de. **Music as therapy in the development of the autistic child** . Monograph (Graduate in Psychology) – João Pessoa: UFPB, 2015.

MUNIZ, Iana. **Neuroscience and the emotions of the act of learning**: those who do not know how to smile, dance and play cannot teach. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2012.

PADILHA, Marisa do Carmo Prim. **Music Therapy in the Treatment of Children with Autism Spectrum Disorder**. Dissertation (Master in Medicine) – Faculty of Health Sciences. University of Beira Interior. Portugal. 2008.

PINELLI, M. & SANTELLI, E. **Autism and Competenze Cognitive-Emotive**, Edizioni Centro Studi Erickson, Gardolo, 2005.

RUUD, Even. **Paths of Music Therapy** . Sao Paulo: Summus, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Journal of Education Sciences**. Salesian University Center of São Paulo YEAR 5 – Nº 09 – 2nd semester/2003 – 360 p. Semestral Lorena – Unisal Center.

SILVA, Levi Leonido Fernandes da. **Childhood Music. Filo Music: Music Magazine** culture, Spain, no. 78, Nov. 2006.

TEJEIRO, Ana Vera. **Introduction to Music Psychology** , In: TORO, M. Betés. *Fundamentals of music therapy*. Madrid: Modata, 2000.

VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. **Evidence of the Use of Music Therapy to Care for People with Global Developmental Deficit** . São Paulo: III CIMNAT - International Congress of Music, Neuroscience, Art and Therapy. 20 - 22/08/2010.

VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. **Influence of Music on Human Behavior: Explanations of Neuroscience and Psychology**. Annals of the International Congress of Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v.1, 2012.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Playing Music** : Experiments with sounds, rhythms, music and movement in preschool. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

CAPÍTULO 04

PROPOSTA EDUCATIVA: UM EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosana Barbosa Gomes Silva

RESUMO

Este trabalho foi elaborado como um exercício de prática pedagógica e faz parte do projeto pensado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil do Instituto de Educação Modalidade à Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), como exigência para a conclusão do 4º Núcleo de Estudos: Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Propostas educativas. Trabalhos pedagógicos.

ABSTRACT

This work was prepared as an exercise in pedagogical practice and is part of the project designed by the Licentiate in Pedagogy for Early Childhood Education of the Institute of Distance Education, of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), as a requirement for the completion of the 4th Study Group: Dynamics and Pedagogical Work in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Educational proposals. Pedagogical works.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi elaborado como um exercício de prática pedagógica e faz parte do projeto pensado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil do Instituto de Educação Modalidade à Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), como exigência para a conclusão do 4º Núcleo de Estudos: Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

O tema “As Propostas Educativas no Espaço da Educação Infantil” foi proposto pelos especialistas com base nos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos nos núcleos e áreas de conhecimento do curso, intentando levar os acadêmicos a uma reflexão sobre sua prática pedagógica na instituição de Educação Infantil para tornar possível a reconstrução do seu fazer pedagógico neste espaço.

Sendo assim, o sub-tema “Proposta Educativa: um exercício da prática pedagógica”, foi pensado a partir do levantamento de informações, análise e reflexão da Proposta Pedagógica da Creche Municipal Santa Clara, que objetivou identificar pontos relevantes e aspectos frágeis desta, consubstanciando com referencial teórico que sustenta a definição de propostas de atendimento a criança em

espaços da Educação Infantil para que fosse possível elaborar uma proposta educativa a título de exercício da prática pedagógica.

Neste sentido, entende-se Proposta Educativa como uma forma de organizar as práticas pedagógicas, indicando uma ação intencional, planejada coletivamente, com valor educativo, com estratégias concretas e conscientes, visando obter um objetivo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, nas páginas 44 e 45, explicita que a prática educativa na Instituição de Educação Infantil deve partir de uma concepção de educação como um processo de ir-e-vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da inter-relação sujeito e objeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT, 2005).

O mesmo documento afirma ainda que a instituição educativa deve ser alimentada pela perspectiva interacionista, preocupada com processos de aprendizagens, onde haja trocas, co-operação e o conhecimento construído e significativo para o sujeito. O conhecimento não é dado “a priori”, nem pelo meio social. É uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo.

Segundo a concepção dialética de educação, o conhecimento da criança é transformado em conhecimento científico que ocorre

pela interação do educador com o meio em que a criança vive e pela relação de cooperação entre educador-criança, criança-criança e criança-educador (BORGES, 2009, p.73).

Durante um longo tempo, as creches em todo mundo e no Brasil organizaram seus espaços e suas ações diárias em função de uma visão assistencial, de proteção assistida e de cuidados com a higiene da criança e, só recentemente a creche passou a ser concebida como um espaço de educação e cuidados coletivos, privilegiando e valorizando o desenvolvimento infantil nos aspectos educacional, intelectual e afetivo, oferecendo às crianças educação e cuidados em que o cuidar e o educar são pensados e assumidos como processos intrínsecos e indissociáveis no projeto educativo.

De acordo com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME),

O binômio educar e cuidar devem ser compreendido de acordo com a noção de criança como ser completo, total e indivisível, o que torna indispensável à atenção às práticas que focalizam o atendimento das necessidades físicas, emocionais, afetivas, cognitivas-linguísticas e sociais de forma integrada, sem privilegiar uma necessidade em detrimento a outra, procurando atendê-las na medida do interesse das crianças e de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade (CUIABÁ, 2009, p.27).

Diante disto, pensa-se em uma proposta educativa fundamentando-se na concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtora de cultura, que precisa ser atendida em todas suas necessidades.

Sendo assim, a proposta educativa elaborada pela instituição de educação infantil para educar e cuidar de crianças de zero a seis anos de idade deve observar, respeitar os fundamentos norteadores estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituída pela Resolução CEB Nº 1, de 07 de abril de 1999; os Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática; Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (MONTEIRO et al, 2008, p.39).

A proposta educativa da instituição de educação infantil envolve trabalho em equipe e estabelecimento de condições para planejar de forma dinâmica, com a participação de todos envolvidos, num processo cooperativo e autônomo.

É evidente que as crianças pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico destinado

às suas aprendizagens. Os primeiros anos de vida das crianças estão marcados por uma constante busca de relações, configurando a creche como possível lugar onde elas irão aperfeiçoar suas experiências, aprendendo a agir sobre o mundo, desenvolvendo e construindo novos conhecimentos. Neste sentido, a Proposta Pedagógica surge como possibilidade de solução para a organização intencional do trabalho nas instituições educativas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), parte do princípio que educar é,

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (vol. 1, p.23).

Entendemos a necessidade de propiciar situações educativas em que as ações diárias incorporem de maneira integrada as funções do educar e cuidar e proporcione aprendizagens significativas para as crianças. Diante disto, achamos necessária e importante discutir, analisar e construir uma proposta educativa para a instituição de educação infantil.

O trabalho foi realizado a partir do levantamento de dados e análise da proposta pedagógica da Creche Municipal Santa Clara, por esta ser o local de lotação de nossa atividade profissional e por fazermos parte do processo de construção de uma nova proposta educativa para a educação infantil.

O trabalho traz nas considerações iniciais, a contextualização do tema do V Seminário Temático, a concepção de educação e de educação infantil, a concepção de conhecimento e os objetivos de se discutir, analisar e construir uma proposta pedagógica para educação infantil, a apresentação do que foi realizado na primeira etapa do seminário e sua importância para elaboração de uma proposta educativa.

No desenvolvimento, expõe a apresentação da proposta educativa, as concepções e o relato dos aspectos importantes para elaboração do documento, o diagnóstico da realidade global da instituição, as concepções de criança educação infantil, conhecimento, desenvolvimento, aprendizagem para a proposta educativa, os princípios que norteiam a proposta, utopia e finalidades. Traz ainda a organização do trabalho educativo na instituição.

E nas considerações finais traz as reflexões sobre o alcance dos objetivos do trabalho, sua importância, significado e impressões.

DESENVOLVIMENTO

O projeto educativo é um elemento caracterizador de uma instituição educativa associado a um plano específico de ação educativa com elementos viáveis, pertinentes e adequados ao grupo pertencente à instituição. A falta de um projeto educativo, limita as ações do educador a fazeres realizados dentro de uma rotina pré estabelecida e que muitas vezes, repete-se cotidianamente.

O processo de aprendizado em relação à elaboração do Projeto Pedagógico ou Proposta Educativa aconteceu a partir das orientações e estudos a respeito desta matéria, subsidiado pelas bases epistemológicas que deram norte ao levantamento de informações, análise e reflexão da Proposta Pedagógica da Creche Municipal Santa Clara.

Durante esta análise, foram identificados vários elementos como os aspectos locais, as concepções de educação e de educação infantil, os aspectos físicos e humanos, inserção social, cultural, espacial e temporal, a rotina, as relações estabelecidas e o desenvolvimento da educação infantil, que foram objeto de reflexão.

Destaca-se neste sentido, a importância desta primeira etapa para a elaboração de uma proposta educativa ao considerar que ela deve ser baseada na realidade, mas contendo o conjunto de

aspirações que possibilitam a realização dos “ideais”.

Deve ser pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade, pois nesta dimensão reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da creche, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

A elaboração do Projeto Educativo deve levar em consideração cada grupo de crianças, ser adequado em termos linguísticos, sociais e culturais, procurando reconhecer as crianças como seres únicos e individuais.

Na sua estruturação, as atividades a serem realizadas para grupo de criança pertencentes a uma sala, devem ter atenção aos princípios e observar, respeitar os fundamentos norteadores estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99).

A proposta educativa, na sua constituição, deve conter o planejamento da instituição, a organização dos grupos etários, a organização do ambiente físico, a organização da ação educativa, a formação de profissionais e o acompanhamento e registro.

Conhecemos a Proposta Pedagógica da Creche Municipal Santa Clara, a partir da análise dos elementos de sua constituição.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (Cuiabá, 2010), ainda em construção, a creche reconhece a importância da identidade pessoal dos seus alunos e familiares, educadores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

As concepções de educação e de educação infantil na Proposta Pedagógica da creche estão implícitas nas ações planejadas para o trabalho com as crianças, pois se percebe que as suas necessidades educativas são entendidas ao situá-las no mundo escolar e ao dizer que a educação tem como um de seus objetivos atingir o desenvolvimento da criança na sua integralidade, em que são trabalhados os aspectos psíquicos, motor, afetivo e cognitivo e ao integrá-las à cultura do grupo social ao qual pertencem e permitir que dele participem.

O referido documento está em processo de construção, e mesmo assim, identificamos elementos importantes que devem conter a organização de uma proposta educativa, e também elementos que necessitam ser reelaborados para que a prática educativa seja mais efetiva.

Percebemos aqui a importância de se elaborar uma proposta educativa para a instituição, pois visamos uma educação construtivista/ interacionista com base nas relações e interações

estabelecidas no ambiente da creche, em que a criança, o principal alvo, construa de fato os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento e crescimento.

A Creche Municipal Santa Clara onde nos foi permitido conhecer e analisar a Proposta Educativa, está localizada na Rua Nova nº 375, bairro Jardim Leblon no município de Cuiabá-MT, e está em atividade desde 16/02/1990. A área de abrangência de atendimento da instituição atinge os bairros Jardim Leblon I e II, Pedregal, Bosque da Saúde I e II e Renascer.

A instituição é de pequeno porte e tem capacidade de atendimento para setenta crianças e atende sessenta e três, da faixa etária de dois anos a três anos e onze meses de idade. A mesma funciona em horário integral das 6h30min às 17h30min, divididos em dois períodos, matutino e vespertino. O quadro de funcionários é formado por duas cozinheiras, três auxiliares de serviços gerais (ASG), doze técnicas em desenvolvimento infantil (TDI), uma diretora e quatro vigilantes. Todos os profissionais têm formação de Ensino Médio e curso Técnico Profissionalizante, atendendo aos dois turnos.

A população da creche se constitui de 63 crianças das faixas etárias de 2 a 3 anos e 11 meses. Com base em suas fichas de matrícula, verificamos que todas as crianças são moradoras do

bairro Jardim Leblon e vizinhança.

Fazem parte de vários arranjos familiares organizados das mais diversas maneiras, além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, as famílias mono parentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há também as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa.

A Creche Municipal Santa Clara está inserida em uma comunidade formada por famílias de classes média e baixa e segundo o que consta o questionário sobre o que se espera da creche formulado na primeira reunião com os pais no início do ano letivo, a maioria dos pais e responsáveis responderam que esperam principalmente que seus filhos se desenvolvam com segurança e cuidados adequados.

À instituição educativa é reservado o papel de desenvolver a formação da criança para a cidadania envolvendo conhecimentos, atitudes, habilidades, valores, formas de pensar e agir contextualizados na sociedade para que possa participar de sua transformação.

A educação infantil está inserida num contexto mais amplo, onde o cuidar e o educar são indissociáveis e se encontram numa mesma dimensão no processo pedagógico.

A concepção de educação infantil que está sendo construída visa à criança pequena como um ser sócio-histórico, criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos e produtora de cultura. Esta criança exige a promoção e organização do ambiente de trabalho que proporcionem relações, interações e aprendizagens significativas, para que tenham efeito na construção dos conhecimentos, da identidade e da autonomia e conseqüentemente na formação de uma nova sociedade.

Segundo o que estabelece a Constituição Federal, no seu artigo 208, inciso IV, a educação Infantil é um direito da criança e dever do Estado, sendo este responsável por prover as vagas onde haja famílias interessadas em partilhar com o Estado a educação de seus filhos.

A criança tem direito a uma educação de qualidade em que possa vivenciar sua infância ludicamente e ser respeitada em sua singularidade, potencialidade e capacidade individualmente. É através das atividades lúdicas que a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade,

integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Sendo assim, a educação pensada e planejada para esta proposta educativa, busca atingir o desenvolvimento da criança na sua integralidade trabalhando os aspectos psíquicos, motor, afetivo e cognitivo por meio de brincadeiras e jogos que se caracterizam, segundo Cuiabá (2009), como forma pelas quais a criança inicia sua aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma em um processo que caminha de um estado de indiferenciação para a diferenciação, e tem como instrumento primordial a internalização dos signos, que se dá mediante aquisição da fala, possibilitando a criança a atingir o autocontrole e a simbolização (p.45).

Entendemos que, conhecendo as características de cada criança e sua procedência, a partir do conhecimento prévio do grupo do qual faz parte, trabalhar-se-á a sua inserção no ambiente da creche e deste modo, serão conhecidas as suas necessidades e por meio das atividades lúdicas de interação onde os conhecimentos serão mediados, será permitido a ela, o contato com novos saberes e culturas, indispensáveis para o seu crescimento e desenvolvimento.

A nossa compreensão do processo educativo se apresenta sob a perspectiva histórica e dialética em que a criança se constitui como sujeito social e histórico, com uma realidade e em formação e seu

conhecimento construído a partir das relações e interações estabelecidas no meio em que se encontra inseridas.

O conhecimento dentro da perspectiva construtivista e sócio-interacionista, ocorre pela interação do educador com o meio em que a criança vive e pela relação de cooperação entre educador-criança, criança-criança e criança-educador. O conhecimento é tido como produto das interações e trocas estabelecidas nesta relação em que a criança é vista como construtora e o educador como o estimulador e mediador.

A construção do conhecimento segundo Souza e Mello (2008, p.21),

É um processo inalienável e intransferível decorrente das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio físico e ou/ social que mobiliza o conhecimento intelectual do indivíduo possibilitando-lhe adaptar-se às situações novas, facilitando o acesso às novas aprendizagens, à compreensão de novas situações e à invenção de novas soluções a problemas que se possam apresentar na vida.

O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação, um processo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva do sujeito que se contrapõe à concepção de conhecimento pronto e acabado.

O trabalho desenvolvido com as crianças na instituição de

educação infantil deve propor a interação e estimulação de suas potencialidades influenciando a construção de conhecimentos e desenvolvimento de suas capacidades.

Compreendemos o desenvolvimento humano assim como Vygotsky (1991), ao explicitar que ele é um processo histórico-cultural, perpetuado, garantido e estabelecido nas relações sociais.

Neste mesmo sentido, entendemos também quando Brasília (1988) expressa que:

A criança, ao interagir com os adultos, com as outras crianças e com o meio, se desenvolve e vai construindo seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, lingüísticos e sua afetividade. A criança de forma ativa alia fatores internos que lhes são próprios aos fatores externos do meio em que vive e vai elaborando hipóteses, buscando compreender o que lhe é estranho e se apropriando das experiências do seu grupo social (p.7).

Quando falamos de desenvolvimento nos referimos às mudanças que ocorrem na criança, tais como a aquisição e aperfeiçoamento de capacidades e funções, que a permitem realizar coisas novas, com habilidades cada vez maiores

Para Bassedas et al (1999), o desenvolvimento, refere-se à formação das funções humanas, ou seja, a linguagem, o raciocínio, a memória, a atenção e a estima. É um processo em que põe em andamento as potencialidades dos seres humanos, potencialidades estas que devem ser trabalhadas para que a criança possa se tornar

pessoa resolvida e apta a enfrentar as adversidades que a vida oferece.

A aprendizagem deve ser significativa e depender de uma motivação, isto é, o ser humano precisa tomar para si a necessidade e a vontade de conhecer e aprender, a partir das relações entre ele e o meio em que se encontra inserido, associado às atividades que possibilitam as expressões das idéias, emoções e atitudes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui no seu artigo 29 que,

A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A proposta educativa para as crianças da educação infantil têm como finalidade o cuidar/educar como dimensões indissociáveis no processo educativo, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, as suas identidades e autonomia.

Segundo Monteiro et al (2008, p. 39), a resolução nº 1 de 07/04/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Estas diretrizes contribuem para a construção de propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil planejadas para o cuidar e educar de crianças de zero a seis anos de idade e devem:

Fundamentar-se em princípios éticos, políticos, e estéticos; Explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, suas famílias, educadores, outros profissionais e a identidade da cada unidade educacional, no contexto que se situem; Promover práticas de educação e cuidados, a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível; Buscar a partir de atividades intencionais, e em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores; Organizar estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registro de etapas de cuidados e educação, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso em outras etapas do ensino; Contemplar a formação dos profissionais, considerando a relevância da atuação desses profissionais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; Implantar conselhos e outras formas de participação da comunidade educativa em relação à gestão administrativa da instituição; Proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a doação, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes.

O cuidar e educar na creche exige um trabalho de forma planejada, com organização de espaços adequados, no sentido de estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, pois é a partir da organização assumida pela instituição que consiste a materialização

do atendimento às crianças (BARBOSA et al, 2001).

Pensamos a organização do trabalho educativo na instituição infantil visando proporcionar a construção do conhecimento e a vivência de valores, usando os projetos com uma metodologia dinâmica, crítica e desafiadora, desenvolvendo na educação a capacidade criadora, o senso crítico e a consciência de sua função, tornando o processo educativo um meio de reflexão e transformação de seu contexto social.

Sendo assim, o planejamento deve ser a estruturação da ação educativa na creche, pois situa a criança em seu contexto, é um fator determinante de socialização, de construção e de integração com o meio em que se encontra inserida.

Planejar significa, nesta perspectiva, um momento de reflexão sobre a ação, um meio de facilitar e dinamizar o trabalho pedagógico e o principal instrumento de trabalho do educador. É um momento de pensar para melhor agir.

O planejamento, segundo Bassedas et al (1999):

Se torna uma ajuda ao pensamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente por meio do qual ele pode elaborar suas ações, ordenando e organizando um ensino de qualidade (p.114).

É um processo no qual deve ser levado em consideração a realidade concreta e o que nela queremos mudar/transformar para melhor. Para isto, é preciso ter uma visão crítica da realidade

sociocultural em que o trabalho está inserido, e não se preocupar muito com resultados imediatos, mas ter certa paciência, ir avaliando e monitorando cada passo dado.

Sendo assim, o planejamento da instituição ocorre coletivamente, as educadoras se reúnem para sua elaboração semanalmente no horário do repouso das crianças.

A organização é por grupo etário, pois mesmo propondo momentos em que as atividades diárias ocorrem de maneira homogênea, ou seja, com todas as crianças, entendemos também que elas possuem especificidades e singularidades diferenciadas devido suas faixas etárias, havendo a necessidade de se planejar levando em consideração o nível de desenvolvimento de cada grupo.

Percebemos que o desenvolvimento acontece de acordo com as mudanças que ocorrem nas crianças, à medida que relacionam, questionam e trocam experiências. Entendemos também que devemos respeitar o tempo para a aquisição das habilidades e capacidades das crianças, pois o que uma criança de 3 anos consegue fazer com autonomia, a criança de 2 anos ainda precisa de auxílio para fazer.

Neste sentido, compreendemos que devemos planejar levando em conta as especificidades de cada grupo, mas ao mesmo tempo

não devemos descartar a proposição de momentos coletivos e de interação, pois quanto mais tempo a criança mantém contato com o meio estabelecendo relações, mais independência e autonomia ela adquire.

A relação das crianças com outras de idades diferentes criam experiências educativas e sociais com mais diversificação. Essa relação beneficia as crianças menores, pois permite-lhes apreender modelos dos mais velhos, imitá-los, ajudá-los, permitindo também a interação.

As atividades pedagógicas são pensadas buscando interações e estímulos para que as crianças possam construir conhecimentos e alcançar um maior grau de autonomia e desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

O trabalho cotidiano na creche ocorre tomando por base os processos de desenvolvimento da criança, organizando espaços e tempos que respeitem e oportunizem aprendizagens significativas.

Sendo assim, a organização do espaço e tempo proposta, obedece a uma ordem cronológica de horários, haja vista, que devemos preocupar com o tempo que as crianças permanecem na instituição e o compromisso que se tem com sua educação e cuidados.

Desde a entrada até o horário de saída das crianças da creche,

há uma organização de tempo e espaço flexíveis, em que são respeitadas as suas individualidades e as singularidades, pois mesmo havendo uma rotina organizada, deve-se flexibilizar alguns horários para que atenda a necessidade da criança naquele momento em que ela precisa.

Entendemos rotina como a organização do tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Esta organização deve contemplar o cuidar e educar que envolvem os cuidados, as brincadeiras, o afeto, o respeito e as situações de aprendizagens orientadas. Deve ser flexível e dinâmica, favorecer o desenvolvimento da criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um nível de interação com crianças e adultos. Deve levar em consideração as necessidades infantis desenvolvidas por meio das atividades exploratórias, do descanso, da alimentação, da higiene e das atividades lúdicas dos jogos e brincadeiras. Deve considerar o brincar como principal ferramenta das atividades diárias.

O ato de brincar e as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da criança, por serem atividades completas, ajudam em seu desenvolvimento como um todo, pois ao brincar elas criam e recriam a realidade que as cerca.

Segundo o RCNEI (1998):

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (Vol.1, p. 28).

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Brincando, interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais (papai, mamãe, etc.), desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora e de raciocínio. A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacional infantis.

Construindo o conhecimento através do lúdico, a criança se desenvolve e aprende de maneira mais fácil e divertida, sendo a brincadeira e o jogo, algo próprio da infância tornando a aprendizagem mais prazerosa.

A rotina que estabelecemos para esta proposta educativa é organizada para proporcionar situações de interações e de vivências lúdicas importantíssimas entre os educadores e as crianças, em que estas partem de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária.

As atividades pedagógicas contemplam o cuidar e o educar e são organizadas de modo a seguir uma rotina que vai desde a chegada das crianças na creche até o momento de saída, quando seus pais ou responsáveis retornam de sua jornada diária de trabalho.

O cotidiano da creche é composto de atividades que envolvem a recepção e saída das crianças, cuidado de higiene e repouso, alimentação balanceada e adequada, atividades de recreação livre nas salas e no espaço externo, passeios, atividades educativas dirigidas e parcialmente dirigidas, tanto nos espaços internos como externos utilizando materiais e locais apropriados para tal fim.

O momento da acolhida das crianças deve acontecer de forma que as educadoras as recebam de maneira pessoal com simpatia e carinho, para que sintam seguras e para que seja menos penosa a separação dos seus pais. Para isso, as salas devem ser preparadas com cantinhos que proporcionem aconchego e distração com brincadeiras e brinquedos, música e contação de histórias.

Os momentos de alimentação assumem função importante na creche, respondem à atenção básica das necessidades das crianças e são constitutivos de desenvolvimento das atividades intelectuais, psicológicas e culturais num processo constante de socialização.

Na idade de 2 a 3 anos, as crianças já são capazes de comer todo tipo de alimentos e chegam a fazê-lo sozinhas, com a utilização de instrumentos adequados (o copo, a colher, etc.). Também aos poucos vão incorporando o caráter cultural e de relação social que as refeições têm no nosso contexto. É um processo em que as crianças vão relacionando, conhecendo, interagindo, trocando, incorporando conhecimentos que as levam a autonomia nas suas ações.

Toda e qualquer atividade vivenciada na creche tem sua importância didática. Tanto nas salas como no espaço externo da creche, os jogos, brinquedos e brincadeiras devem desenvolver as habilidades de forma lúdica e prazerosa. É o aprender usando o objeto, a arte, a música com o intuito de expressão e de socialização.

Com as atividades livres pode-se permitir e possibilitar que a criança manifeste sua criatividade, seu imaginário, entrando no mundo do faz de conta, de descobertas e imitações. É o momento de interação direta com os outros colegas de diferentes idades, de descobrir afinidades e diferenças, promovendo assim seu

aprendizado individual e social.

A contação de histórias deve despertar nas crianças o gosto pela leitura, o prazer de folhear um livro e admirar as figuras que nele contém. Ouvir uma narração, incentivando assim o uso da linguagem e a imaginação das crianças para as lendas e histórias infantis, trazendo fascínio e deixando fluir seu imaginário.

Na roda de conversa devem ser investigados os conhecimentos prévios das crianças para a proposição da atividade ou do projeto que deve partir do interesse e das necessidades apresentadas por elas.

A rotina proposta será flexibilizada de acordo com os acontecimentos ou com as necessidades das crianças.

A composição das turmas deverá considerar a faixa etária das crianças, a dimensão do espaço físico destinado à sala de aula e a especificidade da proposta educativa para a educação infantil adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

A organização das turmas e o número de educadores que trabalharão com as crianças obedecem a normativa estabelecida na Proposta Pedagógica da SME (Cuiabá, 2009), que recomenda o seguinte parâmetro de distribuição de criança por turma “(Jardim / para crianças de dois anos a três anos e nove meses): a cada 20 crianças, dois adultos”.

A proposta para a creche é de 63 crianças divididas em duas turmas sendo assim, segue-se abaixo o quadro de organização das turmas.

Organização das turmas

| Turma/faixa etária | Nº de criança/turma | Nº de educadores/ turma |
|-----------------------------------|---------------------|----------------------------|
| Jardim I - 2 a 3 anos | 33 crianças | 6 educadoras |
| Jardim II - 3 a 3 anos e 11 meses | 30 crianças | 6 educadoras |

Esta proposta pedagógica busca priorizar um ambiente que favoreça a multiplicidade de experiências no âmbito físico, afetivo e cognitivo permitindo o desenvolvimento global de todas as crianças.

De acordo com Horn (2004), diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço, pois é:

[...] no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço

podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (p.28).

O espaço físico será distribuído de maneira que as salas do Jardim I e Jardim II serão utilizadas como dormitório no horário de repouso e refeitório no horário de refeições, simultaneamente.

Os espaços das salas atendem às necessidades educativas das crianças por estarem dentro do limite estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, de 1,50 m² por criança que tenha até 3 anos e onze meses. Pois cada sala da creche possui aproximadamente 51 m² e o número de crianças por sala somam 33, ocupando assim uma área de 49.50 m², estando dentro do limite estabelecido.

A proposta para a organização do espaço segundo Rojas (2008), deve priorizar a criatividade, autonomia, ludicidade e cognição e implicar na possibilidade da escolha de atividades, matérias e locais para ficar na livre circulação entre vários ambientes. Para isso, o espaço deve prever pequenos cantos, locais individualizados para a guarda dos objetos de uso pessoal, e, mais do que isso, locais tranquilos onde a criança possa estar só, brincando ou repousando, a fim de serem garantidos e respeitados a privacidade, os ritmos e as necessidades individuais (p.58).

O espaço pode ser arranjado em ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como

jogos, brincadeiras, artes, faz-de-conta, leitura etc.

As salas de atividades devem ser parte integrante das ações pedagógicas. Para tanto, devem estar organizadas conforme os estudos de Legendre (apud Moreira, 2010), por meio de arranjos semi-abertos que formam as denominadas zonas circunscritas, que se caracterizam por uma delimitação de no mínimo três barreiras formadas pelos objetos, mobiliário, elementos da arquitetura que fecham uma área.

Este espaço pode ser uma casinha de boneca, canto da leitura cuja montagem deve ser motivada preferencialmente pelo interesse das crianças, identificados em suas narrativas espontâneas, prevendo as suas participações em todos os momentos e preparando-as para o uso do espaço estabelecendo o critério de livre escolha.

Na área externa trabalha-se com atividades lúdicas de desenvolvimento, pois o espaço permite que as crianças corram, rolam, pulem, subam, joguem bola, brinquem com água, brinquem de roda, dançam, enfim onde é possibilitado uma maior movimentação e o desenvolvimento das habilidades motoras e a interdisciplinaridade dos conhecimentos. Neste espaço, são trabalhados os jogos recreativos, as gincanas, onde são estabelecidas as mais diversas interações das crianças/espacos,

crianças/natureza, crianças/educadores, crianças/crianças.

O parque da creche se constitui como um arranjo espacial que proporciona as mais variadas atividades físicas e motoras para as crianças. Pois ao ar livre as crianças interagem com a natureza, desenvolvem atividades de movimento de subir/descer, escorregar, balançar, abaixar, pular, correr, desenvolvendo as habilidades motoras, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua autonomia.

Entendemos assim que todos os espaços da creche, salas, parque e área externa são educativos e devem proporcionar a organização de ambientes em que a criança solicite menos dos adultos e brinque mais entre si. Sendo assim, o que pretendemos é criar arranjos espaciais construídos para criança e com a criança que deverá ser explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo, organizados dentro do tempo e espaços do cotidiano da creche. Espaços que serão constituídos como contextos de desenvolvimento e determinantes na construção dos conhecimentos das crianças.

Paim (2003) explicita que o desenvolvimento está relacionado com experiências e vivências individuais de cada criança, ou seja,

quanto maior o número de experiências da criança em seu ambiente natural, melhor será o desenvolvimento nas tarefas cotidianas.

As ações educativas devem propiciar às crianças situações de experiências quando interagem com meio, trocando e confrontando idéias, estabelecendo vínculos com a realidade social, apropriando-se dos instrumentos necessários à internalização dos significados às suas aprendizagens.

Consideramos que a educação é ao mesmo tempo um processo individual e um processo social facilitado através das inter-relações, pois assim, a criança desenvolve sua própria inteligência adaptativa na elaboração do conhecimento

Esta proposta de trabalho está voltada para uma educação contextualizada, respeitando sempre as etapas do desenvolvimento infantil, com uma abordagem social e cultural que valoriza a diversidade, fortalecendo e modificando os ambientes da creche para a promoção da inclusão. Busca-se facilitar o processo e organizar situações de aprendizagem, problematizando-as, para que as crianças assimilem e criem seu próprio contexto.

Sendo assim, a educação inclusiva está sendo inserida na proposta pedagógica da creche como forma de prover a igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo.

A ação educativa organizada sob a forma de projetos de trabalho, busca incluir todas as crianças com suas potencialidades e diferenças. As ações propostas possibilitam estimular a capacidade de experimentar, descobrir, produzir e criar, respeitando o tempo de aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento de cada criança de acordo com sua individualidade.

Por meio de projetos de trabalho o processo de aprendizagem ocorre a partir da resolução de problemas significativos para o grupo de crianças e de acordo com a faixa etária. Os projetos são desencadeados a partir da observação e da leitura que os educadores fazem do seu grupo de crianças e se desenvolvem como parte de um processo contínuo, sem regras pré-determinadas.

Segundo Cuiabá (2009), os Projetos de Trabalho são:

Conjuntos de atividades articuladas que trabalham com conhecimentos específicos constituídos a partir de temas que podem ser gerados ou pelo interesse espontâneo dos grupos de crianças mediante suas narrativas e necessidades desenvolvimentais, e/ou pela iniciativa dos educadores, segundo uma intencionalidade pedagógica bem definida (p.74)

Ao adotarmos os projetos na condução do processo educacional das crianças, buscamos, além de promover a importantíssima transversalidade entre os conteúdos, criar um clima permanente de interesse e participação por parte de toda a comunidade.

Segundo Monteiro et al (2008), o projeto viabiliza contextos de aprendizagem sustentados por experiências concretas, favorecendo a criança desenvolver sua autonomia, a autodisciplina e o raciocínio lógico.

De acordo com o RCNEI (1998), as diferentes aprendizagens,

Se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos (vol. I. p.48).

Os conteúdos a serem trabalhados com as crianças devem ser organizados a partir do que elas já conhecem e daquilo com que tem familiaridade para então estabelecer novas relações, obter novos conhecimentos. As dimensões motoras, cognitivas, afetivo-social e a formação de hábitos, juntas, compõem os conteúdos pedagógicos básicos próprios da faixa etária das crianças da creche.

O modo como são organizados esses conteúdos, giram em torno de um tema ou projeto, privilegiando sempre o contexto lúdico, reconhecem as crianças como seres únicos e capazes, que aprendem a aprender, a fazer, a ser e conviver consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente de maneira integrada e gradual.

Independentemente de sua raça, cor, credo, condição social e

se é portadora de distúrbios de aprendizagem, síndromes ou não, é preciso brincar, brincar seriamente, brincar profundamente, ou seja, a criança necessita de tempo, espaço, jogos, brinquedos, segurança e confiança para se entregar ao brincar para que se desenvolva afetiva e cognitivamente.

Nesta perspectiva, as brincadeiras, espontâneas ou dirigidas, o uso de materiais diversos, a música, a dança, as diferentes formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento caracterizam as várias maneiras de estimular o desenvolvimento e as conquistas individuais e coletivas das crianças

Sendo assim, as ações educativas desta proposta contemplam os eixos norteadores sugeridos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), adequando-se à proposta da pedagogia de projetos.

Os âmbitos de Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo referem-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito e à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Referem-se também à construção da identidade e autonomia e às relações que as crianças estabelecem ao longo de suas vidas com o movimento, com a música, com as artes visuais, com as linguagens, com a natureza e a sociedade e com a

matemática, que desenvolvem as suas capacidades cognitivas, lingüísticas e de diversas linguagens, lógicas-matemáticas, motoras, artísticas, de relação entre as pessoas e de equilíbrio pessoal como seres humanos . Estes eixos de trabalho se constituem como uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.

Os objetivos dos eixos de trabalho explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como conseqüência de ações intencionais do educador. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos.

Segundo o RCNEI (1998), embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao auto conhecimento, ao

uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.

As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas.

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da auto-estima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.

As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de

estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade (BRASIL, 1998, vol. I, p. 48).

Entendemos e concordamos com o RCNEI ao estabelecer objetivos em termos de capacidades, pois assim o educador amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.

Para que as ações educativas propostas atenda os objetivos e as funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento à criança é preciso que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

A concepção de educação infantil busca superar a dicotomia entre cuidado e educação, sustentando-se na compreensão do desenvolvimento integral da criança. Isto supõe uma redefinição do conceito de formação dos profissionais de educação infantil em que a formação os restringe ao domínio de técnicas e habilidades, apontando para a necessidade de uma qualificação mais ampla desses profissionais.

Entendemos a importância do trabalho do professor, pois a ele cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos

provenientes das diversas áreas do conhecimento.

O professor da instituição é o responsável pela ação educativa com o grupo que trabalha, deverá planejar realizar e avaliar, considerando a sua tarefa e a evolução das crianças que estão sob sua responsabilidade (Bassedas et al, 1999, p.97). O seu trabalho deve ser vinculado ao trabalho dos outros professores, pois o planejamento das atividades deve ser elaborado coletivamente.

O grande desafio na implantação de um Projeto Educativo é avançar nas questões de relações entre pais e educadores, enquanto colaboradores na formação integral da criança, garantindo um espaço maior de saberes, ao aproveitar as experiências de todos os segmentos. Partindo do respeito e da valorização creche-família, pode-se desempenhar a difícil tarefa de tomar decisões sobre a educação, aproximando esses dois contextos e favorecendo aprendizagens mútuas e enriquecedoras.

Esta proposta compreende a avaliação como um instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elegeu.

Segundo o RCNEI (1998), a avaliação é entendida prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o

professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças, tendo como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394), que passou considerar a educação infantil a primeira etapa da educação básica, a construção da proposta educativa para a instituição infantil, deve ressaltar a importância dos primeiros anos de vida como fases decisivas para o desenvolvimento posterior da criança, e também enfatiza que o desenvolvimento do ser humano acontece em relação com o outro, é preciso questionar o papel das creches, enquanto instituições educativas, sensibilizando os dirigentes, coordenadores e educadores, que nela atuam, da importância da tarefa educativa.

Este trabalho partiu do levantamento de informações e análise da proposta pedagógica da Creche Municipal Santa Clara em que identificamos elementos importantes que deveriam conter a organização de uma proposta educativa, e também elementos que necessitariam de ser reelaborados para que a prática educativa pudesse ser mais efetiva.

Percebemos que o exercício de organização da proposta pedagógica para a educação infantil, nos levou a refletir a respeito das nossas ações educativas, a considerar os pontos relevantes das atitudes, das relações estabelecidas, das trocas, do respeito mútuo, da conscientização profissional, enfim, do repensar as ações diárias

e na reformulação do ato de planejar.

A proposta traz intenções educativas que visam processos de aprendizagens em que a educação e os cuidados dispensados às crianças têm função de proporcionar a construção de conhecimentos significativos e importantes para os seus desenvolvimentos.

Situa e orienta os trabalhos e os procedimentos essenciais na ação educativa e representa uma consistente e significativa contribuição na organização das atividades diárias na creche. Fundamenta-se na construção de um conhecimento que não é pronto e acabado, mas que está em permanente avaliação e reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade ou outras alterações que se fizerem necessárias.

Ainda sobre a organização das atividades diárias, devemos destacar a compreensão que os educadores devem ter sobre a importância das brincadeiras e das atividades de faz de conta como principais atividades na ação educativa para o desenvolvimento infantil, pois através da brincadeira, a criança inicia seu processo de socialização e aprendizagem, contribuindo também para a ampliação e desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

A organização da proposta pedagógica nos fez repensar sobre

a prática educativa até então desenvolvida. Pois a partir das bases teóricas em que nos apoiamos neste trabalho, procuramos considerar as especificidades da instituição Creche Municipal Santa Clara, que atende famílias de diferentes classes sociais e com as mais variadas constituições. Em que buscamos desenvolver uma identidade própria, baseada numa atuação pedagógica consistente e participativa.

Sendo assim, o trabalho que vinha sendo desenvolvido na prática passa a ser sistematizado, visando à construção de um espaço de convivência, de trocas, de reelaboração, de conhecimentos e de transformação social.

Devemos construir um espaço onde a criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos, exercendo sua cidadania desde a infância. Isso significa considerar que as crianças têm direito à educação e aos conhecimentos que foram historicamente construídos pelos grupos sociais humanos e têm especificidades determinadas tanto pelo seu desenvolvimento quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas.

Outro aspecto importante da organização da proposta educativa é a conscientização profissional em que o educador exerce a função de mediador buscando proporcionar às crianças

condições facilitadoras de aprendizagem, para que possam construir, por intermédio das atividades lúdicas, os conceitos de forma significativa e, assim, aproveitar oportunidades para desenvolver o seu próprio conhecimento de acordo com sua vivência e estímulos.

Refletindo sobre o trabalho, acreditamos ter entendido a sua proposição, pois conhecemos e analisamos uma proposta pedagógica e conseguimos identificar aspectos relevantes desta proposta e tivemos a oportunidade de exercitar os conhecimentos relacionados à sua elaboração, entendendo os elementos que deve conter como sendo partes importantes na organização das ações educativas trabalhadas na creche.

Isto tudo significou um passo importante na construção da nova concepção de educação, de educação inclusiva, de criança e de atendimento que estão sendo incorporadas nas instituições de educação infantil. Pois através de uma perspectiva construtivista e sócio-interacionista a criança é tida com ser social, histórico e cultural, contextualizada e respeitada nas suas necessidades essenciais, nas relações e interações estabelecidas no ambiente da creche.

Concluimos, diante deste trabalho, que a Instituição de Educação Infantil precisa trabalhar visando propiciar às crianças

momentos de aprendizagem que levem ao desenvolvimento das formas culturais e singulares de ser e estar no mundo, sempre atrelando o cuidado à educação das crianças através da construção de uma proposta pedagógica sólida e coerente com os objetivos educacionais da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p.67-79.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Tereza. SOLÉ, Isabel. trad. OLIVEIRA, Cristina Maria. *A prática educativa I: critérios e âmbitos de intervenção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BORGES, Ana Maria Barreto. *Filosofia: O conhecimento e suas relações*. Cuiabá: EdUFMT, 2009- Vol. I.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB, nº.1, de 7 de Abril de 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF. 1998. Vol. I.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF. 1998. Vol. III.

BRASÍLIA. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. *Creche O Dia-a-dia 4. Série de Manuais sobre Creche*. Brasília: 1988.

CUIABÁ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta pedagógica para educação infantil*. Cuiabá, Central de Texto, 2009.

CUIABÁ. *Proposta Pedagógica da Creche Municipal Santa Clara*. Cuiabá, 2010.

HORN, Maria da Graça de Souza. *A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com> > Educação. Acesso em: 25/04/2010.

MONTEIRO, Aureotilde. ALMEIDA, Ordália Alves. *O projeto pedagógico nas instituições de educação infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *VI Seminário de Educação Infantil. Oficina: A Organização do Ambiente de Educação Infantil*. Texto 02.

PAIM, M. C. C. *Desenvolvimento Motor de Crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos*. Revista Digital. Buenos Aires: 2003, 8(58): 1-8.

ROJAS, Jucimara. *Jogo, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SOUZA, Ila Maria Silva. MELLO, Luciana Stringhetta. *Currículo na educação infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil*. IE/NEAD, Cuiabá: 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 05

HISTÓRIAS INFANTINS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosineide Graciana da Silva Manari

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade pesquisar a importância do trabalho integrado entre as áreas de conhecimento de matemática e de histórias infantis na Educação Infantil, e como esta conexão pode contribuir para aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades na criança. Considera-se aqui que as histórias infantis desenvolvem a criatividade da criança através da imaginação, favorecendo a manifestação de diversos sentimentos, levando-a a aprimorar a percepção em relação ao seu contexto de vida. Enquanto que a matemática é vital para o desenvolvimento do raciocínio lógico infantil. Para que pudéssemos compreender e conhecer melhor esta proposta de ensino, utilizamos teóricos como Smole (1995 e 2000), Tancredi (2012) e Oliveira (2008), entre outros, que tratam da aquisição de conhecimento matemático na Educação Infantil. A metodologia empregada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, pois entendemos que a creche é um ambiente natural direto e favorável à coleta de dados. Para que este estudo se efetivasse planejamos, organizamos, observamos e analisamos os trabalhos de intervenção desenvolvidos, com vistas à melhoria da prática docente a partir da avaliação periódica dos pontos positivos e negativos identificados. Ao término desta experiência, concluímos que o trabalho com as histórias infantis permite à criança compreender o mundo em que vive ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento de novos conceitos e significados sobre o que lhe é posto. Ter presente a Educação matemática na Educação Infantil implica em fazer com que a criança se posicione perante o que lhe é posto, procurando solucionar problemas, confrontar ideias, argumentar e defender seu ponto de vista. Ao aliar a matemática com outras linguagens busca-se um desenvolvimento cognitivo pleno da criança.

Palavras-chaves: Matemática. Educação Infantil. Histórias Infantis.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the importance of integrated work between the areas of knowledge of mathematics and children's stories in Early Childhood Education, and how this connection can contribute to the acquisition of new knowledge and the development of new skills in the child. It is considered here that children's stories develop the child's creativity through imagination, favoring the manifestation of different feelings, leading to a better perception of their life context. While mathematics is vital for the development of children's logical thinking. So that we could better understand and know this teaching proposal, we used theorists such as Smole (1995 and 2000), Tancredi (2012) and Oliveira (2008), among others, who deal with the acquisition of mathematical knowledge in Early Childhood Education. The methodology used in this research was of a qualitative nature, as we understand that the day care center is a direct and favorable natural environment for data collection. For this study to be effective, we planned, organized, observed and analyzed the intervention work developed, with a view to improving teaching practice from the periodic evaluation of the positive and negative points identified. At the end of this experience, we concluded that working with children's stories allows children to understand the world they live in, while allowing the development of new concepts and meanings about what is put to them. Bearing in mind Mathematics Education in Early Childhood Education implies making the child take a position on what is put to him, trying to solve problems, confront ideas, argue and defend his point of view. By combining mathematics with other languages, the child's full cognitive development is sought.

Keywords: Mathematics. Child education. Children's Stories.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho monográfico teve como objetivo ampliar e possibilitar a construção de conhecimentos matemáticos acerca da histórias infantis como propulsora de aprendizagem de crianças de 03 a 04 anos, de maneira lúdica e prazerosa. Nesse sentido, desenvolveu-se um plano de ação pedagógica na Creche Municipal Santa Clara localizada no município de Cuiabá-MT, com quinze crianças da turma do jardim II. O trabalho foi dividido em cinco capítulos: no primeiro capítulo apresento o Memorial de Formação, onde teço uma pequena explanação de como foi a minha infância, descrevo quando teve início a minha formação, porque me tornei educadora e de que maneira ocorreu a tão sonhada formação acadêmica.

O segundo diz respeito à Educação Infantil, no qual faço algumas considerações a respeito da história da Educação Infantil no Brasil, sobre a importância da organização e planejamento destes espaços para o desenvolvimento de atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa, o papel do educador neste contexto, como o ato brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança e quanto às histórias infantis são relevantes para o ensino e aprendizagem de diferentes áreas de

conhecimentos e para a formação intelectual dos educandos.

O terceiro ressalta a importância da Matemática no Contexto da Educação Infantil, o que implica o fazer matemático nesta primeira etapa da educação, de que forma devem ser as propostas atividades, quais elementos deveram considerar para o desenvolvimento do raciocínio lógico na criança, a relevância dos registros e de que forma a articulação da matemática com as histórias infantis coloca a criança em movimento na construção de novos conceitos matemáticos.

No quarto capítulo descrevo como foi desenvolvido o Plano de Ação Pedagógica nas *práxis* da Creche Municipal Santa Clara, a metodologia empregada no desenvolvimento das atividades e a história utilizada para trabalhar a problematização.

E no quinto capítulo apresento e analiso os dados produzidos durante o desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica. Posteriormente teço as considerações finais.

1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (BOSI, 1995, p.55).

A vida humana é repleta de etapas pelas quais todos nós passamos às vezes de maneira parecida, mas nunca iguais, pois cada um de acordo com sua singularidade constrói a sua própria história.

A minha trajetória começou no dia 11 outubro de 1976, nesse dia me tornei a quarta filha e também a caçula da minha família. Nasci dentro de um lar humilde é muito abençoado. O amor e companheirismo dos meus pais fizeram toda diferença na minha formação, contribuindo para edificação de uma família unida onde os preceitos cristãos sempre estiveram presentes. A minha infância foi repleta de ludicidade, pois o brincar e o faz de conta sempre fizeram parte do meu cotidiano. Eu e meus irmãos gostávamos de explorar o ambiente do qual retirávamos materiais necessários para as nossas brincadeiras, que na maioria das vezes eram inventadas.

A brincadeira que mais se destacou foi a de imitação de pessoas. Os alvos mais frequentes nessas ocasiões eram os pastores da igreja os quais meu irmão se inspirava para ministrar a palavra, e realizar orações no momento em que brincávamos de igreja. Com latas de sardinha e outros recipientes plásticos dávamos formas aos mais variados tipos de brinquedos, com palitos de fósforos criávamos bonecos, os retalhos davam um toque especial na decoração da casinha e convinham na

fabricação de bonecas, folhas de mangueiras simulavam as comidas, com pedaços de madeiras fazíamos prateleiras e a argila que tínhamos no quintal usávamos na confecção de panelinhas de barro. Essa prática muito corriqueira na época que era passada de pai para filho, por ser algo de cunho cultural e de grande relevância para a época.

No município de Cuiabá, nas décadas de setenta e oitenta nas casas de moradores oriundos de movimentos migratórios da zona rural, era comum encontrar objetos de decoração e utensílios domésticos feitos de barro. Com o passar dos anos esse legado perdeu seu espaço nos lares cuiabanos. Em contraposição, alguns hábitos culturais continuam a existir e acontecer, tais como a confecção de peças artesanais feitas de barro na comunidade do São Gonçalo Beira Rio, que são vendidas como peças decorativas, e não sendo estas mais usadas como utensílios domésticos como é o caso do antigo pote de barro, que era utilizado para armazenar água. Outra prática comum no seio das famílias que ainda residem nos municípios de Cuiabá, Santo Antônio do Leveger, na Varginha, no Engenho Velho e outras cidades no interior de Mato Grosso, é a de tecer a rede feita com o algodão buscando preservar a tradição que é passada às novas gerações.

Naquela época, minhas brincadeiras não ficavam restritas ao lar, elas também aconteciam na vizinhança. O fato de minha mãe ter entrado para o mercado de trabalho contribuiu para que pudesse ter um convívio maior com pessoas de culturas diferentes. Na sua ausência, ajudava minha irmã a cuidar da casa, depois de feito nos afazeres domésticos

aproveitávamos o restante do tempo para brincar com crianças das casas vizinhas.

Neste período, eu brincava de escolinha, um dos meus passatempos favoritos porque sempre fazia o papel de professora. Divertia-me também ao participar de brincadeiras nas quais havia desfile com roupas antigas. Esse tipo de entretenimento inspirou-me a confeccionar vários modelos de roupas para minhas bonecas. Minha mãe sempre me motivou a criar meus próprios brinquedos. Ela sempre me ajudava a confeccionar bonecas de pano, panelinhas de barro, etc. Nessas horas minha genitora, com muita saudade, se lembrava de sua infância e narrava fatos ocorridos quando criança.

As histórias narradas pelos adultos sempre me fascinaram. Atualmente, tenho preferência no uso desse tipo de recurso visto que a meu ver eles proporcionam uma maior aprendizagem aos alunos “a partir das histórias as crianças podem estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence”. (BRASIL, 1998). Além de ter um grande alcance educativo, elas despertam o interesse, a ficção e a imaginação das crianças. Conforme fui crescendo as formas de brincar foram se transformando, e abriram espaço para os mais variados tipos jogos, isso ocorreu pelo fato de que os mesmos possuíam um caráter mais desafiador.

Nessas situações havia sempre uma grande lição de aprendizado, principalmente, quando se referia a regras de convivência. Em meio a esse ambiente lúdico e repleto de diversidade adquiri conhecimentos,

vivenciei valores, reformulei ideias e dei continuidade a minha trajetória.

2. INÍCIO DA MINHA FORMAÇÃO

Em 1983, comecei meus estudos na “Escola Estadual João Brienne de Camargo”. Ainda me recordo do primeiro dia de aula. Meu irmão foi quem me levou para escola. Logo que chegamos deparamo-nos com a professora e alguns pais de alunos na porta, meu irmão e eu aguardamos por alguns instantes. Posteriormente, ele perguntou a professora se o meu nome estava na lista e ela disse que sim, então ele me disse que assim que terminasse a aula, ele viria me buscar. Adentrei a sala, e fiquei observando o espaço por alguns minutos, ela era escura com pouca visibilidade. Após este momento chorei por alguns instantes, mas logo enxuguei as lágrimas que insistiam em rolar pelo meu rosto.

Lembro-me da professora, ela era muito bonita, entretanto não demonstrava nenhum gesto de afetividade para com seus alunos. As atividades propostas por ela não despertavam em mim nenhum interesse, por serem voltadas as crianças que ainda não possuíam nenhum tipo de conhecimento. Como eu já sabia escrever e conhecia as letras do alfabeto fiquei decepcionada. Eu queria aprender algo novo que fosse apropriado a minha faixa etária. Nesta sala eu permaneci por mais ou menos duas semanas até que

dividiram a turma. Então, fui para outra sala onde fiquei com a professora que considero até hoje como a primeira professora. Durante este ano tive a minha primeira festinha de aniversário. Isso ocorreu devido ao incentivo da professora que pediu aos pais que colaborassem para a realização de uma festa na qual pudesse comemorar o dia das crianças e os aniversários que aconteceriam no mês de outubro.

Esse dia foi muito especial para mim, recordo-me de alguns fatos que ocorreram naquele dia tais como: a merenda que foi servida, a cor do macarrão, e o bife que estava bem passado. Esse foi talvez o acontecimento mais marcante da minha trajetória como estudante.

No ano seguinte, fui para primeira série do ensino fundamental. Minha nova professora era meiga, atenciosa e querida. Nos meus cadernos e livros ela sempre escrevia palavras de incentivos. Todos os dias ao final da aula os alunos formavam uma grande fila para se despedirem dela com um abraço e um beijo em seu rosto.

Embora eu estivesse feliz por estar em busca de um futuro melhor. Conforme dizia a minha mãe havia uma grande preocupação por parte de meu pai que era a de nos manter estudando já que recebia muito pouco além de manter a casa ele

tinha que pagar mensalmente a taxa escolar valor cobrado de maneira individualizada, ou seja, de cada filho matriculado era um novo carne a ser pago. Esta taxa deixou de ser cobrada nesta escola em 1985 tornando o ensino gratuito. Essa condição foi mantida pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 que garante a educação básica gratuita para todos os brasileiros natos e naturalizados. Esse acontecimento foi o que me permitiu continuar com os estudos. Foram inúmeras as experiências vividas no âmbito escolar. No ano de 1989, passei por uma das experiências mais notáveis da minha trajetória como estudante, pois obtive uma reprovação. Esse acontecimento me fez refletir acerca da minha condição como aluna o que me impulsionou de busca conhecimento e com isso não mais reprovei.

Estudei nesta escola até 1995, quando conclui o antigo segundo grau. Desde então, fiquei apenas trabalhando em empresas privadas onde exerci os cargos de auxiliar administrativo, recepcionista, corretora de seguros e vendedora até 1997.

3. TORNANDO-ME EDUCADORA

No ano de 1999, por insistência da minha família prestei o concurso para ingressar no quadro de funcionários da Rede Municipal de Ensino. Fui classificada para o cargo de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) assumindo definitivamente em 2003. No ano de 2006 mudou-se a nomenclatura e eu passei a ser chamada de TDI (Técnico de Desenvolvimento Infantil).

Em 2001, fui chamada para exercer o cargo de ADI como funcionária contratada pela Secretária Municipal de Educação. A primeira Instituição de Educação Infantil onde trabalhei foi a Creche Municipal Rafael Rueda que está situada no bairro Pedra 90. Ela possui um amplo espaço e uma estrutura muito boa, superior às outras creches existentes no município de Cuiabá. Permaneci por dois anos nesta Instituição. Nesse tempo tive a oportunidade de conhecer e conviver com muitas pessoas com isso conquistei muitas amizades das quais ainda hoje tenho orgulho em mantê-las.

O meu primeiro dia de trabalho neste local foi agradável e cansativo. Fui recepcionada pelas crianças com alegria, mas também com curiosidade. Os questionamentos feitos pela garotada consistiam em saber meu nome, quanto tempo iria permanecer naquela unidade, se eu já conhecia alguém dentre eles. No primeiro momento fiquei um pouco confusa, pois as perguntas aconteciam

todas ao mesmo tempo, mas logo consegui responder e satisfazer a curiosidade de todos.

Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas as suas indagações e questões. (BRASIL, 1998, p. 163)

Confesso que passei por muitas dificuldades no transcorrer dos dois anos que lá estive. Uma delas foi à locomoção, pois diariamente eu tinha que pegar quatro conduções, as outras foram: a falta de experiência e os atrasos constantes de salário e nos vales transportes. Entretanto todas elas não foram suficientes para me fazer desistir. Em 2005, comecei a fazer o curso Técnico de Desenvolvimento Infantil no Centro Municipal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEMETEC) vinculado à FUNEC – Fundação Educacional de Cuiabá, concluindo-o em 2006. Este curso teve duração de um ano e seis meses. As aulas eram sempre presenciais ocorrendo de segunda à sexta-feira no período vespertino. Embora as aulas fossem cansativas, sempre proporcionavam momentos divertidos cheios de interação e socialização. Os conteúdos que foram lecionados no decorrer deste curso serviram para subsidiar novos planejamentos dando ênfase a uma educação com mais qualidade e adequada à faixa etária das crianças atendidas nas creches. As atividades desenvolvidas

começaram a ter um aspecto mais educativo, associadas ao cuidar de uma maneira ainda mais consciente. Posso dizer sem sombra de dúvidas que foram significativas e percebíveis as mudanças ocorridas na minha vida profissional, após minha inserção nesse contexto.

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ainda no ano de 2005, a Prefeitura de Cuiabá em convênio com a UFMT abriu seleção para o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil através do NEAD – Núcleo de Educação Aberta e à Distância no qual foram ofertadas 256 vagas para o polo de Cuiabá, setecentos auxiliares de Desenvolvimento Infantil se inscreveram para o processo de seleção, graças a Deus fui aprovada e consegui uma das vagas. A aula inaugural aconteceu no mês de dezembro de 2005 no Teatro da UFMT, porque ainda não tínhamos um espaço próprio destinado aos acadêmicos do NEAD.

Considero a minha graduação com um presente de Deus, ela aconteceu no momento em que eu mais almejava. Embora tenham sido grandes os obstáculos pelos quais tive que passar, Deus me deu forças o suficiente para prosseguir, e esses empecilhos serviram como degraus para chegar onde estou. Essa graduação serviu para aprimorar os meus conhecimentos ora já adquiridos e agregar outros que possibilitaram a construção da minha identidade como profissional da Educação Infantil. Os professores e orientadores foram essenciais para a conclusão deste percurso porque contribuíram de forma efetiva na minha formação.

Em novembro de 2012, participei do processo seletivo para o

curso de Especialização em Educação Infantil sendo aprovada, em sexto lugar o que me deixou muito feliz e mais confiante para trilhar mais uma trajetória de minha vida como estudante e pesquisadora. Este curso me proporcionou novos conhecimentos que foram de total relevância para meu aprimoramento pessoal e profissional.

Compreendo que para trabalhar com crianças de zero a cinco anos é importante ser um bom profissional e competente naquilo que faz, e necessário ter um olhar sensível às particularidades de cada criança. É nesta fase que a criança mais requer carinho, atenção, cuidados e orientação. Por isso o educador precisa estar constantemente em formação se construindo e reconstruindo cotidianamente.

Hoje, na reta final deste curso, sinto que estou bem mais preparada para continuar atuando no âmbito educacional e contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento físico, motor e emocional dos educandos por mim instruídos. Por ser a infância uma das etapas mais importantes do desenvolvimento do ser humano, é necessário que nós educadores estejamos preparados para atuar como mediador.

Neste sentido devemos buscar apreender sobre os diferentes contextos do universo infantil, e a partir de nossas reflexões sobre o que é importante ensinar as crianças na Educação Infantil e que

devemos subsidiar a nossa prática. Considerando o contexto educacional ao qual estamos inseridos e que devemos elaborar propostas de cunho pedagógico que criem momentos apropriados à aprendizagem significativa pela criança. Para isto se faz necessário empregar em nossa *práxis* ferramentas pedagógicas como: os jogos, as brincadeiras e narrativas. Pois são nos momentos que incidem estes tipos de atividades no espaço educativo e que ocorre grande interação e que o faz de conta acontece. O faz de conta que é um elemento extraordinário e estimulante que coopera para desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e educacional das crianças em processo de formação que pode ser incentivado por meio da leitura ou das narrativas de textos literários, que encantam as crianças devido ao aspecto lúdico.

A literatura infantil contribui para a formação da criança em todos os aspectos. Isso acontece, especialmente, na formação de sua personalidade através do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo-lhe a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, assim como os da sociedade (OLIVEIRA, 2008, p.62). A criança que ouve histórias adequadas a sua idade desde cedo adquire o gosto pela leitura, ela internaliza a estrutura da narrativa, utilizando-a para relatar sua própria história.

Diante desta afirmação, a escolha do tema: Histórias Infantis e

a Matemática na Educação Infantil aconteceram, depois de ter vivenciado na minha prática inúmeras situações que favoreceram o ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos pela criança e quanto tais conhecimentos contribuíram para aquisição de novas concepções e descobertas advindas do processo de interação da criança com meio. Como profissional da Educação infantil percebo que este é um dos eixos que compõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que precisa ser melhor trabalhado na perspectiva não só da aprendizagem do aluno mas da realização de um trabalho relacional entre alguém que já sabe alguma coisa e alguém que precisa ou que aprendê-la devido a importância que a matemática tem para vida do ser humano.

Nesta perspectiva, dada a importância destas duas linguagens para o desenvolvimento, físico, cognitivo e afetivo dos alunos, é, que realizarei um trabalho de pesquisa com crianças na faixa etária de três a quatro anos visando contribuir para o desenvolvimento dos mesmos ao mesmo tempo para meu aprimoramento profissional.

A utilização das histórias infantis na Educação Infantil é sempre um atrativo para as crianças por exercer grande fascínio sobre os pequeninos o que possibilita o enriquecimento afetivo e intelectual devido ao seu amplo alcance educativo.

As histórias infantis desenvolvem a criatividade, estimula a imaginação, a emoção, aprimora a percepção infantil permitindo a criança uma auto identificação em aceitar situações que envolvem o lado emocional e que possibilitem a resolução do conflito. É um dos métodos que favorece a construção de novos conhecimentos pela criança de maneira prazerosa e lúdica.

Ao integrar à literatura a matemática, os educandos tem a oportunidade de conhecer e adquirir conhecimentos referentes a estas duas áreas de conhecimento simultaneamente porque ao ter contato com o texto literário que desperta o seu interesse o leitor e ouvinte pode retornar a ele muitas vezes para adicionar outras perspectivas, percepções e vivenciar novas descobertas. Deste modo a história contribui para aquisição de conceitos matemáticos pela criança, pois ao explorar lugares, características e acontecimentos na história os pequenos trabalham as habilidades matemáticas e de linguagem favorecendo a conexão da matemática com a literatura (SMOLE, p.12 1995).

Entendemos que, ao realizarmos um trabalho articulado entre as histórias infantis e a matemática, possibilitamos aos educadores, planejar e organizar atividades que proporcione ao aluno conhecer e aprender mais a respeito dos conceitos matemáticos construindo ligações cognitivas entre a linguagem

materna, a realidade e a linguagem matemática formal. Assim oportunizando o desenvolvimento de habilidades de formulação e resolução de problemas e conceitos matemáticos imprescindíveis na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos na vida em sociedade

5. EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo as instituições de Educação Infantil foram referenciadas como espaços de atividades recreativas, assistencialistas ou preparatórias. Tais representações partiam da concepção de que a criança era um ser que precisava apenas ser atendido em suas necessidades físicas, ter o seu tempo ocupado e se preparar para a vida adulta.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009, p.01) a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Este modelo de educação diferenciado reproduzia a fragmentação entre as concepções de educação e de criança que direcionavam as práticas educacionais nestes espaços coletivos (creche). Onde o cuidado do corpo era destinado às crianças mais pobres, e o educar como sendo uma atividade intelectual se destinavam as crianças das classes mais elevadas.

As mudanças no âmbito educacional tão esperada nesta ocasião só veio há acontecer após inúmeros movimentos nacionais e internacionais.

Iniciado em 1959 com a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, a busca por um novo modelo de educação que favorecesse uma educação de qualidade e mais justa onde todos pudessem dela usufruir independente de sua classe social, só veio a ser instituída em nosso país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Na Constituição de 1988, a educação infantil passou a ser reconhecida e a garantia do direito ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade foi solidificada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirmando a sua importância, passando a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Devido a este fato, o trabalho pedagógico com a criança de zero a seis anos passou a ter reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O surgimento de novas representações a respeito da infância nas últimas décadas as instituições de educação infantil tiveram que passar por grandes transformações, com relação ao atendimento que vinham ofertando aos pequenos, com isso teve que rever suas práticas e torná-las mais pedagógicas levando em conta a especificidade das e nas dimensões do cuidar e educar como momentos indissociáveis de nossa ação educativa. Isto porque a criança é um ser social que se desenvolve de acordo com o meio em um tempo determinado, é um sujeito de direitos, com características específicas, mas também, um ser em processo de formação capaz de interagir e conviver em um ambiente repleto de diversidades que precisa ser considerada dentro de uma perspectiva histórica e dialética (SME, 2009).

A criança na Educação Infantil vivencia diferentes experiências nos momentos de interação com o meio e com seus pares. Experiências estas que fazem com que os pequenos imaginem, fantasiem, desenvolvam sua afetividade e construam sua identidade. Nessa perspectiva, a rotina diária nas instituições de educação infantil contribui para a interação da criança com o meio em que acaba sendo inserida, pois só assim conseguirá se

nortear, se organizar e se orientar durante o período em que se encontra nesse ambiente. Por isso é necessário à organização do tempo e do espaço para que a criança possa se adaptar melhor e apresentar um bom desenvolvimento.

Os espaços organizados para a educação infantil são importantes, pois são neles que o cuidar e o educar se consolidam. Desse modo há uma relação entre o ambiente e práticas pedagógicas proporcionadas pelo educador que tem um olhar sensível ao desenvolvimento da criança, o que pode fazer toda diferença quando se trata de promover uma educação de qualidade.

Ao planejar e organizar o espaço, o educador possibilita ao educando o acesso a diversos tipos de atividades que acontecem na jornada diária das crianças desde o horário da chegada, estendendo-se aos momentos de alimentação, higiene, brincadeiras, jogos imitativos e motores, os contos e todas as demais atividades coordenadas pelas educadoras, com isso garantindo a participação e o envolvimento da criança com o meio.

De acordo com CUIABÁ (2009), o espaço na educação infantil não pode ser definido apenas como ambientes internos e externos. Mas, como um espaço amplo, favorável a aprendizagem

da criança que necessita ser cuidadosamente planejado para receber nossas crianças. Este deve proporcionar a efetivação da proposta pedagógica, ser um ambiente generoso, acolhedor, estimulador do desenvolvimento humano, adequado e seguro.

Neste sentido, faz-se necessário muitas das vezes recriar, modificar, e explorar os espaços das instituições de Educação Infantil como forma de favorecer diferentes tipos de interações entre os pares, considerando o tempo que as crianças e profissionais da educação permanecem neste ambiente, visto que “a qualidade desses ambientes podem afetar significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar no processo educacional ali desenvolvido” (BRASIL, 2006, p.34).

Assim, a organização do espaço destinado a Educação Infantil deve favorecer aprendizagem e o desenvolvimento da criança de maneira lúdica onde o ato de brincar seja uma ferramenta usada constantemente.

O brincar é um dos direitos descritos na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), em seu artigo sétimo, que diz: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e as autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”. Ao permitir que a criança exerça tal direito possibilitamos a elas vivenciar situações que lhe causa

excitação, alegria, medo, tristeza e ansiedade, e assim fazer com que ela se expresse e trabalhe suas emoções.

As situações problemas que acontecem nos instantes em que a criança joga ou brinca faz com que ela se desenvolva e em muitas das vezes chegue a sua zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP), “o processo de construção da estrutura futura das funções psicológicas superiores, baseado na experiência atual da criança” (VASCONCELOS & VALSINER apud CUIABÁ, 2009).

Experiências estas que advém do brincar e da interação da criança com seus pares, isto porque no momento da brincadeira a criança tem a oportunidade de vivenciar e dispor de diferentes recursos no ambiente, como arranjos espaciais próprios, e estratégias de ação constituídas pelas gerações anteriores para instituir a sua própria ZDP (zona de desenvolvimento proximal).

Durante o ato brincar a criança duplica a realidade, torna-se mais consciente do significado de suas experiências anteriores, outrora, simplesmente observadas. Nestes instantes ela está sempre adiante no que se refere ao seu desenvolvimento mental (real ou atual) de desenvolvimento, isto porque a mesma é fonte de desenvolvimento e criadora de ZPD (CUIABÁ, 2009).

O seu desempenho psicomotor, enquanto brinca, alcança níveis que só mesmo a motivação intrínseca conseguiria. Isto

acontece porque no momento da brincadeira ela atua em meio a um ambiente que lhes permite realizar intercâmbio de informações e ainda a imitação que é um dos recursos psicológicos, que ao lado da linguagem proporciona o desenvolvimento da consciência, da capacidade simbólica e representativa.

Neste sentido Vygotsky (1987) apud Andrade (2006, p.89) deixa em evidência a importância da imitação ao se referir que:

A imitação e aprendizagem desempenham um papel importante; trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala assim como na aprendizagem das matérias escolares a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto o único positivo de aprendizagem é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Ao se depararem com situações lúdicas intencionalmente criadas pelo educador, os pequenos se divertem, adquirem habilidades e conhecimentos, pois o ato de brincar pode oferecer informações às crianças que lhes ajudam a compreender e agir livremente interagindo com o meio. São nestes momentos pouco valorizados pela maioria dos adultos que ocorrem à imitação de fatos do cotidiano proporcionando à criança aprendizagem de

novos conceitos. Isto se deve ao fato de que nestes momentos há grande comunicação da criança com seus pares, o que sustenta a afirmação de que os espaços destinados a Educação Infantil é um ambiente repleto de possibilidades onde o potencial da criança se realiza pela via da imitação e da orientação feita por seus parceiros mais competentes.

Para Andrade (2006, p.90), outro elemento subjacente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, que refere aos aspectos qualitativos que é a capacidade de resolver problemas. Este estaria mais potencializado porque durante as brincadeiras os pequenos têm a oportunidade de resolver problemas, explorar o mundo ao seu redor através do próprio corpo, usando as oportunidades que o espaço lhe oferece para pular, subir, descer, entrar e sair de diferentes espaços construindo assim noções de tempo e espaço. Isso também representar diferentes papéis durante o faz de conta que levam a criança a articular os gestos, palavras e movimentos interpretando a realidade, construindo suas próprias representações.

Em Cuiabá (2009), consta que toda brincadeira, em especial a brincadeira simbólica ou faz de conta, pode ser caracterizada como um sistema complexo de fala e, por isso deve ser compreendida como elemento orientador da prática pedagógica

na Educação Infantil. Assim, as atividades para as crianças na faixa etária de dois a três anos devem ser livres e orientadas tendo como base as experiências dos educandos. Tais atividades devem acontecer em meio a um espaço amplo, que permitam o uso de materiais diversificados e que favoreçam o lúdico e permita a criação de novas narrativas. Nesse contexto, o educador deve ser o elemento de ligação e o ponto de apoio das crianças criando-lhes conjunturas, não somente para explorar o espaço, mas, para que elas criem suas próprias brincadeiras e se expressem de diferentes maneiras.

Isso advém do fato de que a educação é um ato intencional cujos percursos são norteados pelo educador, e este deve proporcionar situações de brincar livres e orientadas que tentem atender as necessidades de aprendizagem das crianças, exercendo assim o papel de mediador da aprendizagem (MOYLES, 2002 *apud* ROJAS, 2007).

Nesta ordem, é imprescindível que nas Instituições de Educação Infantil possibilitem-se formas de favorecer o brincar assim como conscientizar os educadores sobre a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Entendemos que o educador deve planejar suas atividades de acordo com os interesses dos educandos, e em meio às mesmas o

lúdico deve ser inserido, tornando o ambiente educativo mais agradável e narrativo.

Neste sentido as histórias infantis devido ao seu aspecto lúdico e o seu alto alcance educativo pode ser usada para motivar a aprendizagem, familiarizar a criança com o mundo de faz de conta, estimular a sua imaginação, criatividade e favorecer a expressão de sentimentos por meio das linguagens verbal e não verbal.

5.1 Histórias Infantis na Educação Infantil

De acordo com OLIVEIRA & SPINOLA (2008, p.60), a literatura centrada no desenvolvimento da criança amplia seu vocabulário e seu conhecimento linguístico. Favorece o desenvolvimento de sua capacidade de observação e de reflexão sobre a linguagem oral e escrita, levando-a a aprender mais.

Ao ter contado com textos literários desde a mais tenra idade, as crianças tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos de mundo e ter suas primeiras experiências com o universo letrado. Essas experiências promovidas pelo uso dos livros de literatura na educação infantil são de “suma importância para o desenvolvimento psicossocial da criança.” OLIVEIRA & SPINDOLA (2008, p. 13). As atividades que envolvem os gêneros

literários podem despertar o gosto pela leitura, cooperar para a formação de futuros leitores além de ser um facilitador na hora de alfabetizar, isto porque, nos momentos em que ocorrem as narrativas a grande interação e socialização por parte dos educandos.

As narrativas são consideradas infinitas em sua variedade e universais, na medida em que contar historias é uma necessidade e uma forma elementar de comunicação humana é esta vinculada á manutenção ou transformação de tradições e identidades grupais. (CUIABÁ, 2009, p.46).

Neste sentido, entendemos que os textos literários são indispensáveis para o desenvolvimento da criança bem como o aprendizado da língua materna, escrita e falada. Porque a literatura é uma linguagem contemporânea que permite a criança vivenciar experiências intensas entre código escrito e falado. Posto que, segundo Smole (1995), de algum modo à literatura se mostra a criança como um jogo, onde o imaginário ficar próximo do real, e a uma manifestação do sentir e do saber que a leva a inventar, renovar e discordar.

Entendemos que, as histórias infantis por ter sua essência lúdica é capaz de conduzir a criança a mundo imaginário, onde os sonhos e a realidade se confundem, onde a fantasia e realidade andam juntas, levando- na viajar, e a descobrir formas de atuar

nesse universo mágico, e do mesmo modo transformar a sua realidade seja ela boa ou ruim. Isto acontece porque ao ouvir as narrativas os indivíduos são levados a pensar e refletir sobre diferentes temas, e dessa forma encontram sentidos para suas experiências, o que causa certa tranquilidade, e as torna familiares fazendo com que fatos e sentimentos sejam mais bem compreendidos.

Sendo assim, as histórias infantis podem ser utilizadas pelos educadores para abordar e trabalhar diferentes temas durante as aulas favorecendo a aprendizagem. Visto que a literatura é um recurso acessível, que oferece ao educador inúmeras possibilidades de trabalho em diferentes áreas do conhecimento por que assim como a matemática é uma linguagem que possibilita a exploração que podem ir além da formulação de questões até o desenvolvimento de diferentes técnicas para solucionar problemas. Ela exige do aluno uma releitura das narrativas com isto os incentiva a compreender as diferentes situações impostas levando-nos a desenvolver a habilidade de resolver problemas.

A capacidade de resolver problemas é algo essencial na vida do ser humano, pois diariamente, temos que lidar com situações que exigem o uso de tal habilidade. Devido a isto adquirimos

novos conhecimentos ou fazemos uso dos saberes que já possuímos, fazendo uma conexão entre o novo aprendido com outros ora já obtidos. Trabalhando assim com o fazer matemático.

Entretanto, os livros de histórias infantis devem ser analisados pelo professor antes de usado em sala de aula porque estes devem ser utilizados com intuito de contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, ajuda-o a compreender seus sentimentos, ansiedades e aspirações e ao mesmo tempo fazer com que ele encontre soluções para os problemas que os afligem, e não para a doutrinação e moralização como foi usada no passado. Hoje é imprescindível fazer o uso das histórias infantis de forma consciente, usando-a para enriquecer as aulas e promover o engrandecimento intelectual dos alunos, através de ações pedagógicas que despertem nos alunos a capacidade de interpretação que fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

Mas, para que isto aconteça, na educação infantil é necessário recriar o espaço tornando o mais narrativo e favorável à descoberta de novos conhecimentos, da ação investigativa, reflexiva, desveladora, socializadora e criativa. Porque assim o educando, que está em processo de aprendizagem ao se deparar com este mundo mágico dentro um ambiente organizado e lúdico

se sentira motivado a participa e a aprender brincando. Principalmente os conteúdos matemáticos que ao ser trabalhado com as histórias infantis, podem criar diferentes percepções da realidade que possibilitem a reflexão do aluno a respeito da matemática que algo essencial para a vida em sociedade e imprescindível que seja aprendida, por ser uma ciência presente e relevante para o convívio em sociedade.

6. MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A matemática é a ciência ou arte das relações presente na vida dos seres humanos desde seu nascimento. É abstrata e constrói-se primeiramente no mundo das ideias. Ela se encontra presente em todos os ambientes devido ao fato das pessoas falarem sobre números, realizarem operações, trabalharem com medidas, interpretarem os desenhos geométricos que exprimem alguma mensagem, ou seja, utilizar a matemática cotidianamente para resolver problemas e relaciona-se socialmente e profissionalmente. Assim sendo, podemos dizer que sua presença é muito forte na sociedade e, que esta favorece a aquisição de conhecimentos e habilidades por meio das relações sociais. O que possibilita a criança, que também é um ser social, observar, explorar, interagir com o espaço e vivenciar uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidade e noções de espaço.

[...] A matemática, como uma ciência lógica expressa-se por uma linguagem própria (simbólica) e constitui-se num campo de conhecimento organizado, sistematizado, que foi construído ao longo da história da humanidade, possuindo um caráter de universalidade. Ela é parte integrante de qualquer proposta curricular e, ao lado da língua materna, ocupa um lugar de maior importância, sendo ambas consideradas indispensáveis para realização plena da cidadania (Miranda, 2008. p.75).

De acordo com BRASIL (1988, p.195), o fazer matemático implica em expor nosso modo de pensar, escutar as opiniões dos outros, solucionar problemas, confrontar, argumentar e defender o nosso ponto de vista, buscar resultados de nossas experiências, admitir erros e procurar por dados que faltam para solucionar algum problema. Ações que as crianças executam ao brincar desde que tenham um ambiente favorável.

Neste sentido, as instituições de educação infantil devem propor atividades devidamente planejadas e contextualizadas que permitam às crianças adquirirem novos conhecimentos por meio da exploração de situações problemas tendo como ponto de partida a realidade e os conhecimentos prévios dos educandos. Segundo Tancredi (2012), isto permitirá a criança fazer uma conexão entre o novo a ser aprendido e o conhecimento, ora já adquirido em um constante movimento entre o que lhe é interno e externo.

No entanto, é preciso dar aos alunos a chance de explorar e analisar as relações de tamanho, direção, posição no espaço; da mesma forma avaliar e comparar objetos, incluindo as formas geométricas planas e espaciais presentes no ambiente.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI, 1988, p.207.) ressalta que a abordagem de tais conhecimentos matemáticos na educação infantil atende, por um

lado, as necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que nos incidam mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Neste sentido, TANCREDI (2012, p.285) salienta que as exigências feitas hoje no âmbito educacional com relação à atuação do professor se tornam cada vez mais complexas considerando a ascensão do professor a diferentes papéis muito além daqueles por eles assumidos.

Entretanto, a abordagem destes conceitos deve ser feita de maneira contextualizada evitando o ensino da matemática com base em concepções estereotipadas e que restringem ainda aprendizagem de tais conceitos a uma metodologia ultrapassada e questionada pelo próprio Referencial Curricular da Educação Infantil (1988, p. 209) quando se refere que as pesquisas realizadas o campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita a memorização, repetição e associação. Sendo estas associadas à manipulação de objetos, prática muito comum nas instituições de educação infantil.

Outra prática recorrente na educação infantil é a de ensinar a criança os números de maneira separada, por exemplo, ensinar o 1,

depois o 2 assim sucessivamente, enfatizando seu traçado, realizando colagem de bolinhas de papel crepom sobre a gravura de numerais ou colorindo-os, trabalhando com associação de algarismos com desenhos, ligar o numeral a quantidade correspondente ou recitar os números na sequência. Esse tipo de concepção que ainda perdura no âmbito educacional, firma-se na ideia de que a criança aprende matemática pela memorização, repetição e associação desconsiderando os conhecimentos que esta já possuía advindos do convívio social. O que é lamentável, haja vista que o conhecimento é construído por meio de interações da criança com o meio, e que estes saberes são de extrema importância na construção de novos conhecimentos e que devem ser usados como ponto de partida para propor ações educativas que favoreçam uma aprendizagem significativa. No entanto é preciso que os professores se conscientizem da importância de tais conhecimentos e que a partir dos mesmos proponham atividades que amplie, aprofundem e contribua para construção de novos conhecimentos pela criança. Mesmo porque as “suas necessidades de desenvolvimento intelectuais requer bem mais que tentar fazer com que os alunos recitem corretamente a sequência numérica” (SMOLE, 2000, p. 62).

Para que haja mudanças no modo de ensinar matemática, o professor de educação infantil necessita esta constantemente em

formação, construindo e se reconstruindo cotidianamente, com objetivo de aprimorar seus conhecimentos e atuar de forma autônoma interpretando os diversos papéis que contemporaneidade exige.

Neste processo, compete ao professor fazer o papel de mediador da aprendizagem cabendo a ele organizar e desenvolver o processo educativo de modo que favoreça as crianças apropriação de novos conhecimentos e o seu pleno desenvolvimento, considerando e respeito à fase de seu desenvolvimento, pois “a criança pequena pensa de maneira complexa e lógica, bem diferente de nós adultos” (TANCREDI, 2012).

Entretanto, devemos considerar e analisar alguns elementos essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático na criança como: o respeito ao seu estágio de desenvolvimento, o interesse e curiosidade, apresentação de situações problemas as quais ela tenha a oportunidade de opinar, o estímulo a sua criatividade, a aceitação de sua participação nas tomadas de decisões. O que deve ser proposto pelo educador diariamente por meio de atividades como: os jogos, as brincadeiras, trabalhos com a literatura, desenho, a representação das ideias pelo desenho e pela palavra oral e escrita, com isto favorecer aprendizagem de conceitos matemáticos.

Todavia, a continuidade do ensino e aprendizado da

matemática como, de outras áreas de conhecimento, não dispensa o planejamento e um ato intencional por parte do educador. Entretanto, devemos ter em mente que a livre manipulação de peças de jogos ou regras existentes em cada tipo de jogo por si só não garante a aprendizagem de conceitos matemáticos. É preciso elaborar ações que transformem o jogo em aliado no processo de ensino não só de conceitos matemáticos, do mesmo modo de outras áreas de conhecimento.

O jogo pode se tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação o atitude (RCNEI, 1988, p. 2).

Segundo Smole (2000), as brincadeiras, no entanto constituem na possibilidade das crianças desenvolverem muito mais que noções matemáticas. É durante o ato de brincar que o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como explorá-lo, pois é no brincar que a criança tem a oportunidade de defrontar-se com desafios e problemas, fazendo com que busque soluções para cada situação, favorecendo o desenvolvimento das estruturas do pensamento lógico-matemático.

De acordo com o RCNEI (1988, vol.1, p.33), na aprendizagem matemática o problema adquire um sentido muito precioso porque

são nestas situações que a criança pode produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já possui, no processo de interação com o meio. Isto se deve ao fato de que durante a brincadeira a criança interage com seus pares, obtendo informações e respostas que cooperam para que ela adquira autonomia, aprenda a conviver com o diferente, tenha vontade de experimentar, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar aprende ganhar e perder assume novos hábitos e postura diante dos desafios que lhes são impostos pelo convívio social.

Segundo SMOLE (2000, p.18) outro recurso que pode ser utilizado pelo educador e o registro através do desenho, pois à medida que o educando representa pictoricamente suas experiências e as compartilham, ele dá início a um processo de mudanças na sua forma de representar. São nestes momentos que ele expressa e demonstra quais as percepções tem do mundo, e ao ouvir e observar, diferentes tipos de representações percebe que preciso avançar com isto começa a representar os objetos usando traços mais precisos e sofisticados o que será importante para a posterior elaboração e compreensão da linguagem matemática.

A matemática faz parte do universo cultural da criança, por isso é necessário que ela adquira este conhecimento como parte de sua bagagem cultural e que esta possa intervir e auxilia-la na

construção de sua vida, “o motivo de aprendê-la ou ensiná-la e o mesmo o de colocar o sujeito em sintonia com o coletivo” (MOURA 2007).

Portanto, o ato de ensinar requer “um olhar sensível às especificidades do aluno é também um trabalho relacional entre alguém que já sabe alguma e alguém que precisa ou que aprendê-la” (TANCREDI, 2012, p. 289).

Entendemos que, o trabalho com as histórias infantis permite à criança compreender o mundo em que vive ao mesmo tempo em que a permite desenvolver novos conceitos e significados sobre o que lhe é posto. Isso serve como base para um desenvolvimento cognitivo maior da criança, pois a leva a lidar melhor com questões do âmbito emocional que em muitos casos são difíceis de lidar. Ao interligarmos duas linguagens importantíssimas para o desenvolvimento do raciocínio lógico infantil, estaremos proporcionando tanto o ensino como uma aprendizagem dos conceitos de ambas as áreas de forma simultânea, com um alto alcance educativo.

Ao fazermos uma interlocução entre ensino de matemática aliada às histórias infantis busca-se, construir uma conexão entre as linguagens materna, a realidade e a linguagem matemática formal. Com isto estaremos colocando a criança em movimento

contribuindo para que o aluno encontre significado em sua instrução.

Os estudos de Smole (1995) ressaltam que a literatura é um instrumento poderoso que oportuniza a criança conhecer a língua escrita e realidade que a acerca. Com isso, a literatura pode ser usada como um desafiante lúdico, pois ela tem o poder de incentivar a criança a pensar e a refletir de forma que possibilite a essa criança a resolver os problemas que lhes são postos. Considerando que aquisição de conceitos de não é linear, por isso se deve elaborar e executar atividades que tenham algum significado para a criança. Ao trabalharmos as histórias infantis com a matemática estaremos criando oportunidades para os alunos relacionar ideias matemáticas com realidade, de forma que eles explorem os problemas, relacionem e reconheçam as várias representações de conceitos matemáticos ou de diferentes procedimentos associando uns aos outros.

Neste sentido, entendemos a necessidade de elaborar esta proposta de ação pedagógica onde se buscou mediar o ensino da matemática de maneira articulada, com as histórias infantis considerando a importância de ambas para o desenvolvimento do ser humano em formação.

7. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

O presente plano de ação foi desenvolvido na Creche Municipal Santa Clara, localizada na Rua Nova nº 375 bairro: Jardim Leblon no período de 02 á 06/06/2014, com crianças na faixa etária de 03 a 04 anos, na turma do jardim II matutino, e teve como objeto de estudo a literatura e a matemática na Educação Infantil.

Este plano de ação teve por objetivo trabalhar de forma interdisciplinar as áreas de conhecimento: Histórias Infantis e Matemática, cujo foco principal seria ampliar e possibilitar aquisição de novos conhecimentos acerca das histórias infantis e dos conceitos matemáticos de maneira lúdica e prazerosa pelos educandos. Para isso, usamos como referencial teórico as obras de Smole (1995 e 2000), Tancredi (2012), o Referencial Curricular para Educação Infantil (1988) e Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010).

Entendemos que a criança é um ser histórico, sujeito de direitos, construtora e reconstrutora de cultura é uma cidadã em processo de formação que necessita ser atendida em suas especificidades, para que assim se desenvolva e construa os seus saberes e a sua identidade. Acreditamos que a literatura centrada no desenvolvimento da criança amplia seu vocabulário e seu

conhecimento linguístico, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade de observação e de reflexão sobre a linguagem oral e escrita, levando-a a aprender mais (OLIVEIRA & SPINOLA 2008, p.60).

Enquanto, que a matemática classificada como ciências ou arte das relações, oportuniza a obtenção de novos saberes e habilidades constituídas por intermédio das relações sociais. O que proporciona a criança que também um ser social vivenciar no espaço de Educação infantil o fazer matemático por meio de atividades que a levem a formular hipóteses, solucionar problemas, registrar suas representações e construir noções de conceitos matemáticos que são essencialmente importantes para a vida em sociedade.

7.1 Justificativa

As histórias infantis cooperam para instrução da criança em todos aos aspectos, especialmente no que se refere à formação de sua personalidade por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, o que as possibilita a refletir sobre seus princípios e valores, do mesmo modo os da sociedade. As histórias infantis também estimula a imaginação, aprimora a percepção infantil e desenvolve o gosto pela leitura na criança.

Enquanto, que a matemática segundo BRASIL (1997), apud TANCREDI (2012) é imprescindível na aprendizagem, na vida cotidiana, e tem inúmeras aplicações no mundo do trabalho, é essencial para a construção de conhecimentos em todas as áreas curriculares. Além disso, influencia fortemente na construção das capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno.

Em função disso, entendemos que ao trabalhar de forma integrada as histórias infantis com a matemática proporcionamos uma experiência diferenciada de aprendizagem de conceitos matemáticos, e, ao mesmo tempo trabalhamos com a linguagem literária que tem alto alcance educativo. E que esta conexão pode favorecer, além da construção de noções matemáticas na criança, constituir ligações cognitivas entre as linguagens materna e a matemática formal com a realidade. Portanto, projetos que trabalhem simultaneamente as histórias infantis com a matemática são de total relevância para aprendizagem, pois cooperam de forma efetiva para o desenvolvimento da criança.

7.2 Objetivo Geral

Ampliar e possibilitar a aquisição da capacidade de resolução de situações problemas por intermédio das histórias infantis

promovendo a aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa.

7.2.3 Objetivos Específicos

- Trabalhar a problematização por meio de texto literário;
- Estimular o raciocínio lógico da criança por intermédio das narrativas;

- Incentivar a auto expressão da criança através linguagem artística;

- Valorizar e aprimorar as formas de representação na criança.

Onde a metodologia empregada foi a de resolução de problemas, aplicada diariamente, de acordo com o cronograma previamente definido pela educadora.

As atividades propostas foram:

- Conto e reconto de histórias;
- Ilustrações das histórias lidas ou ouvidas;
- Encenação de histórias infantis feita pelos educandos;
- Trabalhos com imagens;
- Confecção de máscaras, cenário e Fantoques.

Todas elas foram efetuadas de forma coletiva considerando as opiniões e sugestões das crianças.

Considerando que a aprendizagem de novos conceitos não é linear, por isso ela deve ser apresentada de diferentes maneiras

oportunizando uma aprendizagem melhor aos educandos.

No dia 02/06/2014, foram desenvolvidas duas atividades a roda de conversa e o estudo de imagens que foram realizadas da seguinte maneira.

No primeiro momento a roda de conversa, com intuito saber a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos com referencia aos cabritos. Damos início às atividades com as seguintes perguntas:

Quem já viu um cabrito?

Quem só ouviu falar?

Quem já pegou em um cabrito?

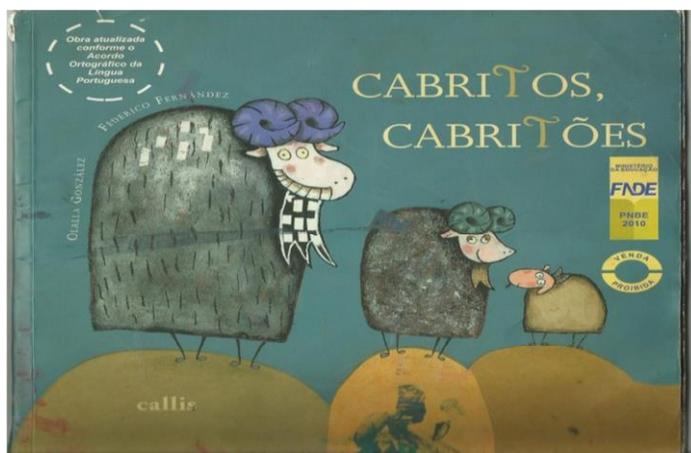
Conforme as crianças respondiam as indagações outra educadora registrava simultaneamente as respostas dos educandos, sobre um cartaz feito com papel pardo que continham 3 figuras(símbolos) a de um olho, que interpretava a primeira pergunta (Quem já viu um cabrito?), a outra era de uma boca que representava a segunda pergunta (Quem só ouviu falar?) e a terceira a de uma mão simbolizando a terceira pergunta (Quem já pegou em um cabrito?). No segundo momento realizamos os estudos das imagens.

Em 03/06, efetivou-se o nosso segundo dia de mediação com três práticas: a roda de conversa, contação da historia do livro Cabrito Cabritões da autora Olalia Gonzalez e Federico

Fernandez juntamente com a problematização e posteriormente o desenho da solução encontrada individualmente pelos alunos.

A primeira atividade desenvolvida foi à roda, que teve como finalidade rememorarmos aula do dia anterior. Posteriormente apresentamos o livro com a narrativa dos Cabritos Cabritões. A qual foi narrada e com a mesma trabalhamos a problematização.

Segundo Smole (1995, p.19), ao propomos os primeiros problemas, ainda durante a leitura da história, o aluno os resolve usando recursos que tem e dados do próprio texto.



A história dos Cabritos Cabritões

Era uma vez três cabritos que viviam No alto de uma montanha:
Um Cabrito Cabritão pequeno, Um cabrito Cabritão médio,
E um cabrito Cabritão Grande.

O Cabrito Cabritão pequeno
Tinha uma barba pequenininha
E um par de chifres bem curtinhos.

O Cabrito Cabritão médio
Tinha uma barba nem grande nem pequena
Em um par de chifres nem curtos nem compridos.

O Cabrito Cabritão grande
Tinha uma barba grandona
E um par de chifres compridos e retorcidos

Do outro lado rio
Viram um campo de capim bem verde.
Mas, para chegar lá,
Era preciso cruzar uma ponte.

Debaixo da ponte morava um terrível Ogro.
Tinha os pés peludos,
Os braços fortes
E o nariz cheio de verrugas.
Era tão malvado que não deixava ninguém passar E vigiava a
ponte durante o dia e a noite.

Os Cabritos Cabritões já tinham ouvido falar do
Ogro, mas aquele capim era tão apetitoso que eles Elaboraram um
plano para alcançá-lo.
E lá se foram!

O primeiro foi o Cabrito Cabritão pequeno,
Com sua pequena Barba e seus pequenos chifres,
Fazendo com as patinhas
Patim, patim, patim, patim, patim,

Quando estava chegando na metade da ponte, o Ogro apareceu:

- Quem está fazendo patim, patim, patim na minha ponte?
- O Cabrito Cabritão pequeno.
- Eu vou te comer!

-Ah não, eu sou muito pequeno!

Espere o cabrito Cabritão médio É mais gordinho que eu.

- Nunca passou por aqui,
- Mas com esse Cabrito Cabritão médio, Poderei comer mais. Ande
passe!

E o Cabrito Cabritão pequeno atravessou a ponte.

Depois foi a vez do cabrito cabritão médio,

Com sua barba media e seus chifres médios, fazendo com as patas:

Patam, patam, patam.

- Quem esta fazendo patam, patam, patam, na minha ponte?

- O Cabrito Cabritão médio.

- Eu vou te comer!

-Ah não, eu ainda sou médio. Espere pelo Cabrito Cabritão grande, Que é bem mais gordo que eu.

O Ogro bufou:

-Estou com muita fome. Por isso vou esperar para comer até me satisfazer.

Ande passe!

Neste momento da história perguntei as crianças. Se o Cabrito Cabritão usasse esta mesma estratégia conseguira enganar o Ogro? Elas disseram que não. Então questionamos a elas o que Cabrito Cabritão grande poderia fazer para atravessar a ponte sem ser devorado pelo Ogro? Esta problematização a nossa segunda intervenção.

Logo após as sugestões retomamos a história.

E chegou o Cabrito Cabritão grande

Com sua grande barba e seus grandes chifres, Fazendo com as

patonas: Patom, patom, patom,

O Ogro logo apareceu:

- quem está fazendo patom, patom, patom, na minha ponte?
 - O cabrito Cabritão grande.
 - Eu vou te comer.
 - Quero ver conseguir!

O Ogro, furioso,
Começou a pular desesperadamente pela ponte,
Então, o Cabrito Cabritão grande abaixou a cabeça bufou...
E atacou com todas as suas forças! Deu uma chifrada tão forte
Que o mandou pelos ares.
E Ogro nunca mais apareceu!

E o Cabrito Cabritão grande
Foi embora junto com o Cabrito Cabritão médio E com o Cabrito
Cabritão pequeno.

Comeram muito capim e se
Transformaram em três Cabritos Cabritões ENORMES!!!
Fim

Ao termino desta atividade foi solicitado às crianças que representasse por meio a linguagem do desenho a estratégia ou solução encontrada por eles para a referida questão (O que Cabrito Cabritão grande poderia fazer para atravessar a ponte sem ser

devorado pelo Ogro?).

A terceira mediação que aconteceu no dia 04/06/2014, com a uma oficina de arte.

Nesta ocasião as crianças trabalharam a sua imaginação e criatividade ao confeccionarem seus cabritos com materiais recicláveis.

Em nossa quarta mediação ocorrida no dia 05/06/2014, fizemos novamente a roda de conversa, desenho da solução encontrada coletivamente e o reconto da historia Cabrito Cabritões com fantoches.

Durante a efetivação da roda de conversar relembramos às crianças as soluções encontradas por elas para resolver a problemática trabalhada na aula anterior. Para isso foi utilizado um cartaz onde estava descrito as soluções encontradas, à medida que a educadora lia o que cada um tinha falando, como sendo a solução para resolver o problema do Cabrito Cabritão, também era dito o nome do aluno que deu a tal sugestão. Após este momento indaguei as crianças sobre qual seria a melhor solução entre aquelas já citadas. Em seguida solicitamos aos pequenos que desenhassem a solução por eles escolhida como sendo a mais adequada para ser aplicada neste caso. Ao termino desta mediação recontamos a historia dos Cabritos Cabritões com

auxílio de fantoches.

Como culminância as crianças encenaram a história dos cabritos utilizando máscaras dos personagens.

Ao longo deste processo de intervenção foram desenvolvidas dez atividades. No transcorrer de sua efetivação a educadora fez as intervenções necessárias e avaliações periódicas com o propósito de:

- Fazer uma análise de como estaria sendo para o educando aplicação deste plano de ação,
- Qual o grau de envolvimento da criança com os conteúdos apresentados;
- Como estariam se inserindo nos grupos de trabalho;
- A sua participação na roda acerca da história e dos questionamentos feitos pelas educadoras;
- Os registros individuais de cada aluno a partir de suas observações.

Para que assim pudéssemos detectar qual seria a melhor forma de conduzir o processo, fazer uma estimativa se o que estava sendo concluído estava de acordo com o planejado e assim poder finalizar com êxito.

Como culminância as crianças fizeram uma apresentação teatral, caracterizados como máscaras dos personagens da história

do livro *Cabrito Cabritões* da autora Olalia González e Federico Fernández.

Os recursos utilizados foram; o livro *Cabrito Cabritões*, a sala de aula, solário, giz branco, papéis pardo e A4, giz de cera, fita adesiva, pincel anatômico, figuras, fantoches, revistas, materiais recicláveis, educadoras e crianças.

7.3 O contexto da pesquisa

A instituição infantil na qual foram realizadas as pesquisas para o desenvolvimento deste trabalho esta localizada em um bairro periférico da cidade de Cuiabá/MT. É mantida pela Prefeitura Municipal de Cuiabá com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), sendo estes administrados da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A Creche Municipal Santa Clara, criada pelo Decreto nº 2.536 de 25/03/1992 está localizada na região leste, situada na Rua Nova nº 375, bairro Jardim Leblon no município de Cuiabá/MT, Fone 3313-3014 fundada pelo Prefeito Municipal Frederico Soares de Campos, Dr. Homero Florisbelo da Silva – Superintendente Estadual, Dr. Irapoan Cavalcante de Lyra – Presidente da LBA e José Mario dos Santos – Presidente da Associação de Moradores

do Jardim Leblon na época. Atualmente, tem como gestora a Sra. Rosana Barbosa Gomes.

A denominação “Creche Santa Clara” foi segundo testemunhos de moradores, devido a uma promessa a SANTA CLARA, que iluminasse os caminhos da associação para que conseguissem a construção da creche e atendimento das crianças carentes da comunidade. A construção foi realizada e denominada “CRECHE SANTA CLARA”.

A creche possui atualmente 200,43m² de área construída, composta de 02 salas de aula, cozinha, despensa, banheiro infantil e adulto, área de serviço, diretoria e uma área coberta.

A Instituição possui duas salas de aula que são utilizadas como refeitório, dormitório e sala de atividades pedagógicas em momentos intercalados. O banheiro é estruturado para atender as necessidades pessoais das crianças, conta com quatro pias, quatro sanitários e quatro chuveiros.

A área externa é destinada a realização de atividades com as crianças, conta com um solário que mede 6,00m x 4,50m e o parquinho medindo 6,30m x 9,60m com três balanços, um escorregador, um brinquedo giratório e duas gangorras. Nestes espaços as crianças também interagem e vivenciam diferentes descobertas e podendo obter apropriação progressiva da imagem

do seu corpo como também possibilidades e limites dele.

A instituição tem com ideologia, considerar a criança a partir de suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, considerando a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasado no respeito à dignidade e aos direitos das crianças, nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, o direito das crianças de brincar, de expressar, pensar, interagir e se comunicar.

Neste sentido, aprendizagem deve acontecer por meio das atividades lúdicas, pois nestes momentos que as crianças aprendem a resolver conflitos e estabelecer relações, já que essas situações possibilitam o exercício da escolha, contribuindo para o entendimento da individualidade e do processo de construção da autonomia.

Nesta perspectiva, a Instituição tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, social e cultural visando o cuidar-educar complementando a ação da família. Visando com suas ações:

- I. Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- II. Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- III. Estabelecer vínculos afetivos, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- IV. Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- V. Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- VI. Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- VII. Utilizar diferentes linguagens – corporal, musical, plástica, oral e escrita – ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo sua capacidade expressiva;
- VIII. Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Os trabalhos desenvolvidos com as crianças nesta instituição visam o desenvolvimento das habilidades maturativas, psicomotoras, social, e psíquica das crianças, por isso são aplicadas atividades de movimento como, danças, jogos de amarelinha, boliche, queimada, bola ao cesto, futebol, brincadeiras no parque, teatro, músicas com mímicas. Há também a realização de outras atividades como: a contação de histórias, teatro de fantoche, pinturas, colagem, dobraduras, desenhos, decalques,

blocos de montar, modelagem com argila e massa de modelar, brincadeiras de roda. Promovemos saídas ao campo de futebol, próximo à creche e eventualmente passeios ao Zoológico.

Sendo estas efetivadas dentro de uma extensa rotina que requer uma organização do tempo e do espaço respeitando o ritmo biológico e de aprendizagem das crianças procurando conhecer como as crianças interagem neste espaço a cada momento.

7.4 Os sujeitos da pesquisa

A creche atende duas turmas, de 2^a a 6^a feira das 6h00 às 18h00 com idade a partir de 02 anos a 04 anos de idade, distribuídas: Jardim I com 32 crianças da faixa etária de 2 a 3 anos de idade, e Jardim II com 36 crianças da faixa etária de 3 a 4 anos de idade que foram os sujeitos de nossa pesquisa.

Este trabalho foi desenvolvido com 15 crianças da turma do Jardim II, atendidos neste estabelecimento educacional oriundos dos bairros: Jardim Leblon I e II, Pedregal, Areão, Bosque da Saúde e Renascer.

7.5 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A metodologia de pesquisa empregada neste trabalho é de cunho qualitativo. Em prol de sua efetivação utilizaremos

instrumentos fundamentais como: a observação participante natural, o diálogo aberto, não diretivo, e anotações de campo por compreendemos que estas técnicas são as que melhor possibilitam a elaboração de registros do cotidiano do objeto em estudo, além disso, permiti captar seus movimentos e a participação dos sujeitos envolvidos. Por meio tais observações serão feitos os registros das práticas, utilizando máquina fotográfica e gravador de áudio para que assim possamos documentar os gestos, as ações e falas dos participantes desta pesquisa, com intuito de fazermos ao final deste uma análise dos dados coletados.

8. ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa foi realizada em uma creche localizada em um bairro periférico na cidade de Cuiabá- MT, com crianças na faixa etária de 03 a 04 anos de idade. Ela teve como objeto de estudo a importância e a relevância de realizar trabalhos relacionando as Histórias Infantis e Matemática na Educação Infantil. O presente estudo utilizou como referencial teórico Oliveira (2008), Smole (1995 e 2000) e os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998) volumes 1 e 3.

Para efetivação deste trabalho foi proposto um plano de intervenção nas práticas diárias desta Instituição cujo foco principal seria ampliar e possibilitar aquisição de novos conhecimentos acerca das histórias infantis e dos conceitos matemáticos de maneira lúdica e prazerosa pelos educandos. Entendemos, que, ao trabalhar com estas duas linguagens simultaneamente, apresentamos uma nova metodologia que pode proporcionar aos pequenos, maior fluidez na estruturação de novos saberes através de questionamentos, análise de problematização, exposição de ideias e levantamento de hipóteses.

Nesta perspectiva, damos início às atividades com a tradicional roda de conversa, por considerarmos este momento

muito significativo e essencial para socialização de conhecimentos. Porque são nestas ocasiões segundo o RECNEI (1998, p.138) que os educandos podem ampliar suas capacidades comunicativas, melhorando seu modo de falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas, descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo em que está inserido.

Compreendemos que a aprendizagem de noções matemáticas na educação infantil deve ser trabalhada de maneira articulada e contextualizada priorizando o diálogo entre educadores e educandos. Ponderando, que, os conhecimentos dos alunos são ponto de partida para o ensino e aprendizagem de qualquer área de conhecimento, pois são eles que permitem a criança fazer uma conexão entre os novos e outros saberes ora já obtidos.

Com objetivo de saber quais os conhecimentos as crianças já possuíam a respeito dos cabritos, que era o personagem principal de nossa narrativa.

Inicialmente fizemos as seguintes perguntas:

Quem já viu um cabrito?

Quem só ouviu falar?

Quem já pegou em um cabrito?

Conforme as crianças respondiam as indagações outra educadora registrava simultaneamente as respostas dos

educandos, sobre um cartaz feito com papel pardo que continham 3 figuras(símbolos) a de um olho, que interpretava a primeira pergunta (Quem já viu um cabrito?), a outra era de uma boca que representava a segunda pergunta (Quem só ouviu falar?) e a terceira a de uma mão simbolizando a terceira pergunta (Quem já pegou em um cabrito?).

Compreendemos que este tipo de metodologia faz com que a criança se familiarize e aprenda a interpretar símbolos, que são muito usados na matemática e encontrados em vários contextos da vida cotidiana. Esse tipo de conhecimento pode auxiliar os alunos a resolver problemas matemáticos não só na escolar, mas, do mesmo os problemas que eventualmente venha a ocorrer na vida em sociedade.

Algumas crianças responderam que já tinham visto o cabrito.

Então lhes perguntei:

Como é o cabrito?

Ana Vitória: - *Cabritos é animais ele tem patas, tem olho, Maria Clara a interrompe dizendo tem pena (perna). Ana Vitoria complementa a resposta dizendo perna rabo ele faz mum, mum.*

João Vitor: - *Ele come mato!*

Sarah: - *Eu já vi!*

Educadora: - *Em que lugar estava o cabrito que você viu?*

Sarah: - *Meu avô me levou lá no mato.*

Educadora: *Como era o cabrito?*

Sarah: - *Ele era grandão assim (abre os braços e com este gesto tentar demonstrar o quanto era grande o cabrito), ele mordida a gente, porque se gente chegasse muito perto ele ficava bravo.*

Lorena: - *Eu já vi, lá no mato e pequenininho, ele pula (demonstra os movimentos feitos pelo cabrito gesticulando com as mãos).*

Educadora: - *O que mais ele faz?*

Lorena: - *O cabrito mostra língua. Ele brinca.*

Educadora: - *Ele brinca?*

Lorena: *Eu vi ele brincando de pega-pega com o guli (guri).*

Educadora: *Você conhece este guri?*

Lorena: - *Daniel, o menino bati no cabrito.*

Educadora: - *Com que ele bate no cabrito?*

Lorena: - *Com pau, aí ele fica assim (através do gesto novamente tenta descreve com o cabrito se sente depois de apanhar). Ai ele foi dormir lá na cama no quarto da minha mãe e comigo. Ai ele foi para casinha i brincar como o menino.*

Educadora: - *Paulo, você já viu um cabrito?*

Paulo: - *Ele é forte*

Figuras - 1 e 2 A descrição dos movimentos feito pelo cabrito



Fonte:Arquivo pessoal

As alunas Lorena e Sarah utilizaram os gestos para complementar a fala buscando com tais de movimentos representar simbolicamente o que estavam dizendo favorecendo uma boa interação com seus pares .

. No segundo momento, aplicamos a **segunda atividade** que consistia em observar imagens que revelavam a existência de diferentes raças de cabritos, tipo de alimento que consomem, aonde vivem, com pode ser preparada sua carne para consumo e as características específicas de cada raça. O que despertou o ainda mais o interesse das crianças que participaram de forma ativa, demonstrando em suas falas que conseguiram associar o estudo das imagens com sua realidade, o que ocasionou novos relatos de experiências vivenciadas por eles acerca do conteúdo trabalhado no

dia seguinte.

Este tipo de atividade cooperou para a identificação de diferentes raças de cabritos existentes, possibilitou aos educandos a trabalhar com a discriminação visual, devido a este fato conseguiram perceber as peculiaridades dos cabritos como; as diversas cores de pelagem existentes entre as raças, o porte físico, o tamanho e formatos distintos dos chifres e o local aonde vivem.

Figura3- Trabalhando com imagens



Fonte:Arquivo pessoal

A **terceira atividade** foi desenvolvida no segundo dia de mediação foi à roda de conversa, no transcorrer de sua efetivação rememoramos a aula anterior. Richard aproveitou a ocasião para demonstrar aos colegas como os cabritos pulam. Pulando dizia assim que ele pula. O João Gabriel chegou à instituição dizendo

que havia visto o cabrito nas imediações da creche. Assim como ele Richard e João Vitor também afirmavam terem visto o cabrito. Paulo Daniel conseguiu falar com mais propriedade no que se refere aos cabritos. Podemos perceber nas suas falas que o cabrito na sua concepção era forte, mas, que, além disso, era um animal que tinha olhos, a cabeça dele era grande, e que este pulava das pedras.

Figura – 4 Richard pulando Figura – 5 momentos da segunda roda



Fonte:Arquivo pessoal

A **quarta atividade** que aplicamos foi a contação da história utilizando o livro Cabritos Cabritões escrito por Olalia González e Federico Fernández.

Nossa quinta atividade foi a problematização que efetivou-se no decorrer da narrativa.

Para desenvolvê-la fizemos questionamos as crianças como relação ao personagem Cabritão grande, se ele poderia passar pelo Ogro sem ser devorado pelo mesmo, visto que os seus irmãos Cabritos Cabritões pequeno e medio haviam usado a mesma estratégia para enganar o Ogro.

Buscando dar respostas a essa questão abordamos o assunto com a seguinte indagação:

Educadora: - *Se o Cabrito Cabritão usar a mesma estratégia que seus irmãos usaram o ogro vai acreditar e deixara ele passar?* **As crianças responderam que:** - *não porque ele tá com fome é quer come.*

Educadora: *E agora, se Ogro está com fome, em cima da ponte esperando o Cabitão passar para ele o devorar. O que cabritão pode dizer ou fazer para que o Ogro deixe ele passar?* **Paulo Daniel prontamente respondeu:-** *Ele tem paga o ogro, se ele paga, ogro vai deixar ele passar.*

Educadora:-*Mas, se ogro disser que não aceita dinheiro, o que ele pode fazer?*

Paulo Daniel: - *Ai eu vou pular.* Neste momento o aluno se coloca no lugar do personagem o que é muito comum acontecer visto que as histórias infantins conduz a criança ao um mundo imaginario onde a realidade e o que imaginação ainda não se difere um do outro em crianças desta faixa etaria.

Educadora: - *Sarah na sua opinião o que o Cabritão deve fazer?*

Sara: - *Ele deve correr de um lado pro outro ai Ogro não vai conseguir pega ele,*

Educadora: - *Maria clara o que o Cabritão deve fazer para passar pelo Ogro?*

Maria Clara:- *Ele deve descer passar por aqui apontando o desenho do livro. Evitando um possivel encontro com o Ogro.*

Ao serem questionados em relação a este mesmo assunto os alunos João vitor, Ana Vitorira, Lorena, João Pedro e Lidia, deram as seguintes respostas:

João Vitor disse: - *O cabrito não deve passar e que ele tem que ser comido pelo Ogro.*

Ana vitoria falou:- *O cabrito deve pular em cima do Ogro bate na cabeça dele e correr. Lorena: - Ele deve correr, correr,bem forte por que assim Ogro vai corre, se ogro pega ele deve bater e moder o Ogro.Ai ele consegue chega no mato.*

Depois de ouvir os as sugestoes feitas pelos colegas acerca da historia

João Pedro,emitiu a seguinte opinião:- *Se o Ogro está com fome e quer come dá comida para ele, mamãe da comida. Neste momento é interrompido por Lidia que fala : vou pegar meu celular e ligar para minha mãe e pedir para trazer comida e para mim e para ele .*

Percebemos nas falas das crianças que eles usam

estratégias de brincadeiras ou de experiências advindas do mundo social, aparece também conceitos matemáticos, como os de força, velocidade, agilidade e lateralidade comprovando a teoria de que a matemática se faz presente em todos os meios. O que ao de encontro as afirmações de Smole (1995), que diz: o desenvolvimento da habilidade de resolver problemas faz o aluno conectar o conhecimento informal que ele traz para instituição ao conhecimento formal da matemática aprendido na escola. Deste modo, aprendem e socializam seus saberes fazendo acontecer o fazer matemático na educação infantil.

Para efetivarmos a nossa **sexta mediação**, solicitamos às crianças que representassem por meio da linguagem do desenho a solução encontrada por eles. Entendemos que este tipo de procedimento associado à interação entre os educandos e socialização das respostas encontradas para resolução de problemas são indispensáveis, no sentido de promover a aprendizagem de conceitos matemáticos, desenvolvendo na criança uma nova forma de representar pictoricamente aquilo que lhe é significativo (SMOLE 2000, p. 18).

A aluna Amanda antes de desenhar pensou e encontrou outra solução para o problema diferente das soluções encontradas pelos colegas. Que a mesma expressou primeiramente de forma verbal

em seguida usando a linguagem artística. Para ela o Ogro não deviria comer cabrito Cabritão, mas como estava com fome ele podia ir até a sua casa para comer um pouco de feijão, pois o seu pai permitiria que Ogro se alimentasse lá. Em sua fala percebemos que havia uma preocupação tanto com um personagem quanto com outro, Para salvar o cabritão e resolver o problema do Ogro, ela se coloca como alguém que poder ajudar a resolver este o problema para isso bastaria oferecer uma refeição.

Entendemos que ao efetivar este exercício Amanda fez uma releitura da estrutura narrativa explorando ao mesmo tempo a metodologia de resolução de problemas o que a levou a recriar outro final para historia, exercitando a sua imaginação conectando a como sua realidade. Em relação a isto Calvino (1991 *apud* Smole, 1995) ressalta que a literatura como criadora de imagens e capaz de desenvolver a capacidade de imaginar, fantasiar e criar a partir das imagens visíveis do texto.

Enquanto que, Matheus usou com recurso uma escada que aprece nas imagens do livro, para ele bastaria o Cabritão subir na escada e pular da mesma por cima do Ogro que assim conseguiria passar pelo monstro.

Figura 6- a representação da solução encontrada por Amanda



Figura 7- O desenho feito por Matheus



Fonte: Arquivo pessoal

Para representar a sua opinião a respeito da problemática trabalhada Matheus usou a cor azul em seu desenho representando a escada, e o vermelho o espaço e ainda para fazer os pontinhos que simulam o movimento feito pelo cabrito até se aproximar e subir na

escada e posteriormente pular por cima do Ogro.

Em **nossa sétima intervenção** as crianças foram estimuladas a criar o seu próprio cabrito utilizando materiais recicláveis como caixas de leite, revistas, rolinhos de papel higiênico, lã, tampinhas de garrafas e pedaços de tecidos. Esta atividade possibilitou trabalhar a criatividade, conceitos matemáticos (grandezas e medidas e contagem oral), pois à medida que, as crianças construía seus cabritos elas mediam os membros do corpo do cabrito (pernas, cabeça) e observavam atentas em que local poderiam ser coladas, quantas pernas já tinha sido colocadas, e quantas ainda seriam necessárias fazer, e se tamanho da cabeça era proporcional ao tamanho do corpo. Estes tipos de conhecimentos matemáticos o qual as crianças usaram na confecção do cabrito, atendem por um lado as necessidades das mesmas de construir noções que contribuíram para desenvolver o raciocínio lógico matemático e também instrumentais para a vida em sociedade isto porque participar e compreender o mundo exigem diferentes saberes e habilidades. Os quais devem ser estimulados pelos educadores desde a educação infantil.

Esta atividade proporcionou momentos de grande interação das crianças com seus pares, o que considero com sendo muito importante visto são que nestes instantes ela tem a oportunidade de

vivenciar e dispor de diferentes recursos do ambiente e conhece as estratégias de ação constituídas pelas gerações anteriores que serve com base para instituir a sua própria zona de desenvolvimento proximal. Além disso, este trabalho de confecção proporcionou momentos de muita ludicidade, pois o cabrito confeccionado virou um brinquedo com o qual as crianças brincaram e se divertiram. ’

O pequeno Denis me contou que tinha se espelhado na imagem do Cabritão grande para construir o seu e diz: *“eu fiz o cabritão, porque eu sou bem 10, e porque eu gosto dele, ele é forte”*. Ao ser questionado sobre qual seria o nome do cabrito ele respondeu: *é cabritão*. Já Ana Vitória fez o Cabritão por que ele é grandão. Enquanto que Maria Clara fez o pequeno segundo ela porque *“ele vai crescer é ficar bem maior”*. Nicolas fez o Cabritão médio por ele seria o mais bonito. Ana Clara fez o cabritão médio. O educando João Vitor fez uma onça segundo ele porque tinha visto a onça na televisão *“fiz a onça porque assiti lá na minha casa”*. Assim como Denis as crianças não colocaram nome em seus cabritos apenas atribuíram aos seus cabritos às denominações que os mesmos já possuíam. Podemos perceber nas falas dos educandos que a narrativa levou-as a familiarizarem com a linguagem matemática em relação aos conceitos de grandeza e medidas estabelecendo relações cógicas entre a língua materna de certa forma com a linguagem matemática.

Figura 8 – Os primeiros momentos da oficina de artes



Figura 9 – Ana Vitória construindo seu cabrito

Figura 10-João Vitor segurando sua onça



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11- Maria Clara e Denis trocando experiências



Fonte: Arquivo pessoal

A **oitava atividade**, desenvolvida foi a roda de conversa. Durante a sua efetivação relembramos as crianças as soluções encontradas por eles para resolver a problemática trabalhada na aula anterior. Para isso foi utilizado um cartaz onde estava descrito as soluções encontradas, à medida que a educadora lia o que cada um tinha falando, como sendo a solução para resolver o problema do Cabrito Cabritão, também era dito o nome do aluno que deu a tal sugestão. Após este momento indaguei as crianças sobre qual seria a melhor solução entre aquelas já citadas. Sarah se manifestou dizendo que a melhor seria a sua resposta. Do mesmo modo Maria Clara.

Posteriormente, fizemos uma votação. Aonde o voto seria contabilizado de acordo com as mãozinhas levantadas. Sendo assim, pedimos às crianças que levantassem as mãos como forma de mostra qual seria a melhor solução encontra e se todos concordavam com ela. Tal atividade foi pensado com a finalidade de promover a auto expressão da criança. Por entendemos, que a socialização de métodos encontrados para solucionar problemas e o intercâmbio de informações são elementos essenciais nos momentos de aprendizagem dos educandos. Visto que, o confronto de idéias gera a valorização, a discussão das soluções e dos questionamentos feitos pelos alunos contribui para o fazer

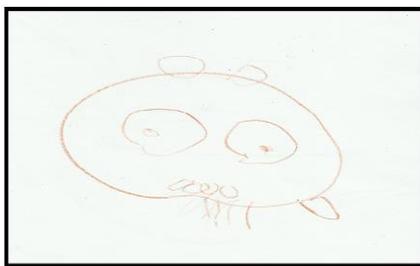
matemático do mesmo modo cria elementos para a construção de um grupo social e intelectual contribuindo para futuros grupos de trabalho em sala (SMOLE, 2003).

As crianças em conjunto decidiram que a solução mais adequada seria o cabrito levar comida para o Ogro.

Após este momento os pequenos realizaram a **nona atividade proposta** que foi registrar a solução encontra por meio do desenho.

O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na pratica reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção a sensibilidade e cognição e a imaginação. (BRASIL, 1998. p, 89).

Figura 12 e 13 representar a solução escolhida por eles.



Fonte: Arquivo pessoal

A figura 12, e a representação feita pela aluna Maria Clara onde a figura central é o cabrito os círculos não uniformes são a comida, ela buscou destacar a imagem do Ogro usado uma cor diferente para descrevê-lo o amarelo. A figura de número 13, e o esboço feito por Sarah, à figura central e o Cabritão grande e o do lado direito o desenho representa uma pequena bolsa com alimentos que será levada para Ogro.

A **décima atividade** efetivada com as crianças foi o reconto da história dos Cabritos Cabritões desta vez narrada com auxílio de fantoches o que despertou a atenção, alegria, euforia, fricção, e imaginação dos pequenos, que atentos acompanhavam os movimentos atribuídos aos fantoches. Ao ouvir uma nova entonação de voz emprestada aos diferentes personagens sorriam demonstrando seu entusiasmo pela história. Sarah empolgada narrava com antecedência a sequência da história. Já Maria Clara usava os dedinhos da mão para contar os personagens.

No decorrer da narrativa observamos que os pequenos perceberam as diferentes medidas dos Cabritos (personagens da história), e que os mesmos agradaram as crianças que elegeram os seus preferidos.

Figura 14 - o momento da roda



Figura 15- O momento da narrativa com fantoches



Fonte: Arquivo pessoal

Como culminância as crianças recontaram a história por meio da dramatização. Tal atividade proporcionou grande interação, o

que é um elemento muito importante para a formação do ser humano. Porque as interações que incidem no espaço de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças é são relevantes para a construção das linguagens simbólicas isto se deve ao fato de, que, a formação da criança acontece na interação com seus pares.

Comprendemos que a dramatização das histórias é uma atividade que pode favorecer maior compreensão da narrativa trabalhada e do mesmo modo do mundo que acerca, além de conduzir a criança ao mundo de faz- conta, a reflexão, a mudanças e ao prazer da fruição. O desenvolvimento deste tipo de atividade contribui para uma prática reflexiva pela criança à medida que o aprender se integra a ação, a percepção, a sensibilidade e o pensamento. A integralidade dos atores envolvidos neste tipo de atividade faz com que eles percebam a diferenciação entre eu e o outro. Tudo isso advém do fato de que por meio da imitação que ocorre nas situações de faz de conta a criança executa sua habilidade de observar e aprender, afeiçoar-se com os outros, ser aceita e se distinguir entre eles.

Ao observarem a sequência em que ocorria a dramatização da história os educandos foram se sentido estimulado a participar desta atividade. O aluno João Vitor gostou muito de fazer o papel

do ogro, personagem com o qual se identificou desde o primeiro instante em que foi narrada a história. Já outras crianças consideraram este momento com sendo uma grande brincadeira. Nas cenas em que o Cabrito Cabritão dava uma cabeçada Ogro se mostravam apreensivos e corriam em direção aos colegas que estavam encenando para impedir que a criança que representava o Cabrito Cabritão pudesse dar uma cabeçada na outra que seria o Ogro, atitude o que provocou risos na criançada tornado o ambiente descontraído e mais narrativo.

A efetivação desta proposta de ação pedagógica nas *práxis* da Creche Municipal Santa Clara possibilitou inserir as crianças num movimento de construção dos conhecimentos matemáticos, isto se deve ao fato de que as mesmas tiveram a oportunidade de colocar seus pensamentos em ação para resolver a situação problema indicada, tanto, individualmente como coletivamente, respeitando as opiniões e expondo suas ideias, utilizando para isto seus conhecimentos prévios, com isto houve aprimoramento do vocabulário, maior participação nas aulas, estimulou a autonomia das crianças, a sua auto expressão e socialização por meio das diferentes linguagens, o que caracterizou com sendo positiva a metodologia empregada na aplicação desta proposta de ação pedagógica.

Figura – 16 e 17 cenas da dramatização



Fonte: Arquivo pessoal

Por isso consideramos todos os registros e ações feitas pelos alunos como sendo relevantes na ampliação de seus conhecimentos, porque houve melhorias na forma de representar pictoricamente, aprimoramento do vocabulário, maior participação

nas aulas, estimulou a autonomia das crianças, a sua auto expressão e socialização por meio das diferentes linguagens, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos atores envolvidos neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concretizar este estudo, podemos constatar a importância do emprego das áreas de estudo no desenvolvimento infantil. Com este tipo metodologia de resolução de problemas os educandos tiveram a oportunidade de vivenciar algo novo em sua prática, visto que é a primeira vez que elas tiveram contato com esse método. O qual foi proposto, por compreendemos que para a realização da proposta de trabalho com a matemática este deve acontecer em meio a o ambiente que favoreça a investigação e exploração de diferentes situações problemas por parte do aluno.

As histórias infantis desenvolvem a criatividade da criança através da imaginação, favorecendo a manifestação de diversos sentimentos, levando-a aprimorar a percepção em relação seu contexto de vida.

O uso das histórias infantis em conexão com a matemática na realização deste trabalho permitiu aos alunos e educadores valorizarem os diferentes recursos metodológico empregados na sala de aula. Os métodos utilizados no desenvolvimento das atividades tiveram grande contribuição no desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças, pois ao utilizar as histórias para trabalhar a resolução de problemas estimulamos a interpretação, e com isso favorecemos o desenvolvimento das estruturas mentais

e da capacidade de resolver problemas pelo educandos. Pois, o objetivo de ensinar matemática se deve pelo fato de que ela faz os indivíduos trabalharem em coletivamente em harmonia.

Por intermédio da proposta de ação pedagógica as crianças puderam fazer uma conexão e ampliar seus saberes e conhecimentos em relação as histórias infantis e matemática, e também tiveram a oportunidade de se expressar usando as linguagens artísticas, verbal e não verbal. As atividades desenvolvidas favoreceu o fazer matemático que implica em expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar e validar seu ponto de vista, aceitar erros e buscar dados que faltam para resolver problemas.(BRASIL,1996,p.195), de forma lúdica e prazerosa. Tendo como ponto de partida os conhecimentos dos educandos que foram aprimorados na medida em foram acontecendo as mediações. A interlocução entre as duas áreas de estudos propostas neste trabalho trouxeram a visão de que não há erro nas atividades utilizadas para desenvolver noções de conceitos matemáticos em crianças pequenas como: jogos, brincadeiras, a literatura, o desenho, e representação das ideias pelo desenho e pela palavra oral e escrita. Segundo Tancredi (2012, p.296), há

apenas manifestações de pensamento que indicam um estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra que servem como referência para a elaboração de futuras intervenções pedagógicas que possibilitem a elas avançar cada vez mais nessa escala de desenvolvimento.

Neste sentido avalio como sendo positiva a metodologia usada, visto que houve progresso na forma da criança representa os objetos e também de assimilação do conteúdo trabalhado, aprimoramento do vocabulário, maior participação nas aulas, estimulou a autonomia das crianças, a sua auto expressão e socialização por meio das diferentes linguagens, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos atores envolvidos neste processo.

Com a realização deste trabalho tivemos a oportunidade de aplicar em nossa prática os conhecimentos que adquirimos na graduação agora aprimorados, pelos novos referenciais teóricos e metodologias estudadas durante o curso de Especialização em Docência para Educação Infantil. Os quais no levou refletir a respeito da nossa práxis, de nossas concepções enquanto educador, e como as nossas convicções podem contribuí de modo positivo ou negativo na formação de futuros cidadãos. Deste modo, entendemos que é necessário que o educador esteja em

constante formação construindo e se reconstruindo sempre, deixando para traz concepções cristalizadas, que tem como verdade, que para se fazer uma educação infantil de qualidade ela deve ser baseada no controle do adulto em meio a um contexto onde a criança não tem vez e voz. Este tipo de concepção que permeou no âmbito educacional e que ainda existente de forma nivelada e, que, faz com que a criança considerada como sujeito histórico e de direito não os exerça de forma plena seus direitos garantidos na Constituição de 1988 e posteriormente assegurados 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Hoje sabemos que para formar cidadãos críticos e autônomos devemos dar as crianças desde cedo a oportunidade de expor seus pensamentos, de opinar sobre determinadas situações, de defender seu ponto de vista, de enfrentar os desafios propostos e meio a um ambiente acolhedor, seguro, planejado e organizado no qual seus direitos sejam respeitados, e ela seja protagonista de sua própria história.

Compreendemos que esta é uma fase muito importante da educação que precisa ser bem trabalhada para cooperar com desenvolvimento da criança. Neste sentido buscamos formas de potencializar o trabalho desenvolvido em sala de aula, tornando as atividades em sala mais dinâmicas e significativas e atrativas

para os nossos alunos. Visando à aquisição de novos conhecimentos pelos educandos a partir de seus conhecimentos prévios. Para isto incentivamos o movimento da criança na construção de novos saberes, considerando seu interesse e participação. O que proporcionou aos educadores e alunos momentos muito ricos de interação e socialização. Onde ambos ensinaram e apreenderam juntos.

Por isso, consideramos está como sendo uma experiência única, que contribuiu muito para meu crescimento profissional e pessoal. Com a qual acreditamos de algum modo ter colaborado para o desenvolvimento intelectual das crianças, assim como na sua formação de cidadãos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Psicologia: desenvolvimento e aprendizagem em bebês e crianças pequenas** / Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE. -- Cuiabá: EdUFMT, 2006.100 p.:Il.color.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1988.3v.:il.

_____ **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CBE nº 20, de 11 de novembro de 2009.

_____ CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Proposta Pedagógica para Educação Infantil**. Cuiabá, Central de texto 2009.

_____ **Ressignificar a Prática Pedagógica na Educação Infantil**. Educação na Diversidade Ludo – Infância. Cuiabá, MT. 2009.

_____ **Projeto Político Pedagógico** da Creche Municipal Santa Clara. Cuiabá, MT.2010.

NONO MAÉVI, Anabel. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**.

A legislação e os documentos publicados pelo Ministério da Educação.

MARTINS FILHO, A. J. **Crianças e adultos: marcas de uma relação**.

In: MARTINS FILHO, A.J (Org.) Infância plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MIRANDA, Elisete de. **O pensamento matemático: formação e desenvolvimento de conceitos** / Elisete de Miranda. – Cuiabá: EdUFMT, 2008. Fasc.2, tomo 2.

MOURA, Anna Regina Lanner de./ **Memorial: Fazendo-me professora** Cad. CEDES vol.19. n 45, págs. 18, Campinas July 1998.

MOURA, Manoel O. de. **Matemática na infância**. IN: MIGUEIS, Marlene da R, AZEVEDO, Maria da Graça. Educação Matemática na infância: abordagens e desafios.

Gaia: Gailivro, 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. Literatura infantil & arte / Ana Arlinda de Oliveira. – Cuiabá, MT : Central de Texto: EdUFMT, 2010.

_____ **Linguagem na Educação Infantil III. Literatura Infantil** / Ana Arlinda Oliveira. Arilma Maria de Almeida Spindola. – Cuiabá Edufmt. 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação infantil: o que propõem as novas diretrizes. <<zilmaoliveira@uol.com.br >> acessado em 12-06-2013.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil IV. Arte na educação infantil**, Arilma Maria de Almeida, Ana Arlinda Oliveira. – Cuiabá Edufmt. 2008.

PRETI, Oreste. Estudar a Distância: uma aventura acadêmica / Oreste Preti. Cuiabá: EdUFMT, 2006. V.4 118 p.il. Conteúdo: v.4. A construção da Pesquisa II

ROJAS, Jucimara. Jogos brinquedos e brincadeiras na o lúdico e o

processo de desenvolvimento infantil / Jucimara Rojas. - - Cuiabá v.1: Il. color. Conteúdo: v.1. infância e criança; Múltiplas linguagens do brincar ; Jogo, brinquedo e brincadeira.

Bibliografia: p.67-74.

SMOLE, Kátia C Stocco et al. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000 (Coleção Matemática de 0 a 6 anos)

_____ **Matemática e literatura infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê 1995.

TANCREDI, Regina M. S. Puccinelli. Que matemática é preciso saber para ensinar na Educação Infantil? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, n.1, p. 284-298, mai.2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Artmed.

CAPÍTULO 06

:

AGRESSIVIDADE X VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Suely Benedita Tavares de Lima

RESUMO

Diante dos últimos acontecimentos mostrados na mídia e muitas vezes presenciado por nós mesmas nas escolas em que trabalhamos, observamos a necessidade de aprofundar mais neste assunto a fim de realizar um projeto que poderá ser útil na escola atual. O objetivo deste projeto é chamar a atenção de profissionais para a problemática da agressividade e violência escolar e apresentar sugestões para a melhoria do convívio dentro da escola. Como bem menciona Oliveira Martins (2006), “o que ocorre é que essa violência tem muito a ver com o discurso da recusa, ou ainda, a ausência de se encontradas palavras certas para o que se de um sentido exato a uma ampla gama de sentimentos”. Violência é todo tipo de dano físico e psicológico causado a outros, os jovens apontados como causadores desta violência, mas esse assunto é bem mais complexo. Pois para combater esta violência tão aflorada entre nossa juventude temos que pesquisar a origem, visto que os jovens aplicam no seu convívio escolar o que vivem em casa. Atualmente as escolas lidam com brigas e outros atos agressivos através de norma interna como: advertência verbal ou formal, suspensões, transferências, e expulsão do aluno. Sugiro aulas mais dinâmicas com a participação e opinião dos alunos para organizar aula de campo, formalizar um acordo entre ambos de como será aplicado às normas da escola no caso do descumprimento da regra de disciplina da escola.

Palavras-chave: Violência. Escola. Aluno. Combate. Agressividade

ABSTRACT

Faced with the latest events shown in the media and often witnessed by ourselves in the schools where we work, we see the need to delve deeper into this subject in order to carry out a project that may be useful in the current school. The objective of this project is to draw the attention of professionals to the problem of aggressiveness and school violence and to present suggestions for improving coexistence within the school. As Oliveira Martins (2006) rightly mentions, "what happens is that this violence has a lot to do with the discourse of refusal, or even the absence of finding the right words to give an exact meaning to a wide range of feelings". Violence is all kinds of physical and psychological damage caused to others, young people identified as causing this violence, but this issue is much more complex. Because in order to combat this violence that is so prevalent among our youth, we have to research the origin, since young people apply what they live at home in their school life. Currently schools deal with fights and other aggressive acts through internal rules such as: verbal or formal warning, suspensions, transfers, and expulsion of the student. I suggest more dynamic classes with the participation and opinion of the students to organize a field class, formalize an agreement between them on how the school's rules will be applied in case of non-compliance with the school's discipline rule.

Keywords: Violence. School. Student. Combat. Aggressiveness.

INTRODUÇÃO

O primeiro passo para resolver o problema da agressividade infantil é compreender que o comportamento tem várias causas e não deve ser combatido pelo enfrentamento. A agressividade infantil é característica de atuação normal em fase inicial do desenvolvimento do indivíduo. Essa fase, que é transitória e passageira reflete suas consequências em fases posteriores da vida. A agressividade infantil é algo ainda pouco discutido e ignorado, debruça-se em diversos fatores que rodeiam as primeiras fases do desenvolvimento infantil. Tendo a família, em especial a mãe, grande importância e responsabilidade para que esse aspecto do desenvolvimento ocorra de maneira saudável e normal a criança. A importância em se conhecer a origem a origem da agressividade, que será fundamental na reversão deste processo, é destacada por Campos (2004). Mesmo admitindo a existência de discordância quanto à origem, acredita que tal comportamento advenha da interação genética como meio que a criança está inserida, sendo sua atuação particular a cada indivíduo. É consensual nos estudos em psicologia infantil que:

- A capacidade do cérebro para controlar comportamentos agressivos depende da qualidade dos cuidados no período pré-natal e na primeira infância (0 a 5 anos);
- A primeira infância é um período crítico para aprender a controlar comportamentos agressivos;
- Crianças manifestam mau humor desde os 2 meses de idade. A maioria dos bebês morde, bate ou puxa cabelos assim que consegue fazê-lo;
- Antes dos 3 anos de idade, a maioria dos meninos e das meninas utiliza agressão física. Esses comportamentos são mais frequentes entre 2 e 3 anos de idade;
- Meninas deixam de utilizar agressão física mais cedo do que meninos;
- Meninas utilizam agressão indireta (por exemplo, fala mal de um amigo) mais cedo e frequentemente do que meninos; com o desenvolvimento de habilidades sociais e de linguagem, a maioria das crianças já não utiliza agressão física ao ingressar na escola.

PROJETO

1 - TEMA

Este projeto com tema **Agressividade x Violência no ambiente escolar**, foi intencionalmente desenvolvido com o ímpeto de auxiliar na compreensão da agressividade que conseqüentemente leva a violência no ambiente escolar. Alinha de pesquisa é baseada em Piaget, Vygotsky, Minayo, dentre outros.

2 - PROBLEMA

O problema por nós levantado foi à agressividade e a violência que acontece dentro do ambiente escolar cada vez mais nos assusta. Este projeto vai funcionar como mediador do problema, pois a agressividade e a violência só faz aumentar em nossas crianças mesmo as bem pequenas, já existe trabalhos que abordam a violência em crianças de até dois anos de idade.

3 - OBJETIVOS GERAL

Identificar os fatores mais relevantes que causam a agressividade e agressão dentro do ambiente escolar, na tentativa de criar um ambiente sociável e agradável para todos os alunos desta instituição.

3 - 1. Especifico

- Trabalhar em sala como tornar o ambiente mais agradável para convivência.
- Buscar parcerias entre escolas, família e sociedade para amenizar tais conflitos.
- Fazer cumprir as normas internas das escolas com rigidez.

4 - JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema como realização de projeto, foi porque esta é um assunto atual de irrelevância incontestável vivido por profissionais e alunos dentro da escola.

5 - METODOLOGIA

1º: Reuniões com a comunidade para falarmos sobre a problemática, ouvirmos os alunos e pais, e também falarmos da importância de um projeto voltado para o combate da agressividade e da violência no ambiente escolar.

2º: Realizar aulas com auxílio de vídeo voltado para o assunto, para este projeto os vídeos escolhidos foram:

- Agressões a professores o que fazer (educador Mario Sérgio Cortela) jornal hoje. (Youtube).
- Violência nas Escolas (serie da rede Record) (Youtube).
- Ciclo da Violência & Educação (Youtube).
- Violência Escolas e suas Formas de Manifestação (Programa Roda da Conversa) (Youtube).
- Passos Para Combater Violência na Escola (Youtube).
- Violência Gera + Violência (Youtube).

- Canção da América Amigo é coisa para se guardar (Youtube).

3º: organizar aulas de campo com alunos de diferentes anos escolares para que estes se socializem.

4º: realizar a brincadeira de troca de papéis com alunos dentro da escola, por exemplo: pedir a um aluno que fique no portão durante a aula e realize a serviço do agente de pátio mirim.

- Participar da limpeza da área escolar, para terem consciência do desrespeito com os servidores da limpeza.
- Ajudar a servir o lanche, para ver como alguns alunos reclamam do que é servido, fazendo assim refletirem como todos na unidade escolar merecem respeito.
- E na hora do intervalo onde é maior a incidência de que as brigas acontecem pedir aos alunos que ajudem na motorização dos outros alunos, isto para que eles vejam como e difícil o trabalho de monitoramento dos alunos e perceba quanto a colaboração deles para o combate da violência escolar.

5º: acreditamos que seja uma das mais decisivas neste

combate pois convidaremos os pais que atuem como voluntários por uma semana e a desenvolvam atividades em sugestões de combate à violência escolar, podemos distribuir folhas de papel em branco e pedir que cada pessoa presente que dê uma sugestão de como realizarmos esse combate (isso será anônimo), assim daremos mais liberdade para que todos possam participar.

6º: pedir que cada professor também dê sua colaboração realizando leitura sobre o tema e que os alunos façam cartazes para colocar, criar um mural bem expressivo na escola.

7º: confeccionarmos uma placa com o seguinte dize: está escola está á dias sem violência escolar (igual à que as empresas colocam, sobre acidentes) e todos os dias que a violência não aconteceu mudarmos os números. Assim vamos mudando nossas estatísticas. Esta deve ser fixada no muro externo da escola.

6 - CRONOGRAMA

Este projeto não tem previsão de data para ser usada, pois se trata de um assunto atual e importante, portanto poderá ser colocado em prática o ano todo.

7 – REFERENCIAL

Não podemos pensar que todas crianças são naturalmente agressivas, pois alguns fatores externos estão envolvidos nesse processo. Um deles está ligado a uns fatores como: o fato de a criança observar ou conviver com a violência, a culpa ou orgulho que ela é estimulada a sentir após praticar violência e os níveis de frustração e raiva que ela sente. Violência significa usar a agressividade de forma intencional excessiva para ameaçar ou cometer algum ato que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico. A palavra violência deriva do latim “violentia”, que significa “veemência, impetuosidade”. Mas na sua origem está relacionada com termo “violação” (violare).

“As estatísticas mundiais mostram que a maior parte dos crimes (e até mesmo doenças mentais) resultam da opressão as injustiças sociais, da miséria financeira ou afetiva (Morais, 1985, p79)”

A violência não é um fenômeno natural, mas um fenômeno social. Encontra-se a conduta violenta nas mais diversas esferas sociais nos lar, no trabalho, nas ruas, nas escolas. A violência é, portanto uma ação que envolve a perda da autonomia, de modo que pessoas são privadas de manifestar a sua vontade, submetendo se a outro. Para ele a violência é claramente uma formula de manifestação das relações de dominação e é claramente uma negação da liberdade, da igualdade e da vida (ADORNO, 1999, p.20).

“A escola já pode continuar ensinando somente a ler, escrever e repedir, já não pode adotar a postura de uma educação bancária, como nos diz eternamente Paulo Freire.” (FREIRA, 1987, p.33). A escola tem alcançado mais espaço para o combate a violência, mas é um grande desafio. Vejamos a visão do autor sobre o assunto:

O desafio para o educado da paz é estabelecer uma estrutura de aprendizagem, e ao mesmo tempo, dar espaço para os alunos descobrirem e discutirem suas próprias experiências. “Meu modo de ensinar foi fortemente influenciado pelas obras de Paulo Freire, o livro que mais gosto de usar com os alunos” (LUCAS, p12, 2007).

Quando Freud (1920) formulou sua segunda teoria pulsional, a agressividade foi reconhecida como uma pulsão específica, e passou a funcionar como o outro nome dos impulsos da pulsão de morte, cuja a finalidade é a destruição: “[..] existem essencialmente duas classes diferentes de pulsão: as pulsões sexuais, compreendidas no mais amplo sentido – Eros – se preferem esse nome – e pulsões agressivas, cuja finalidade é a destruição” (FREUD, 1933[32], p.129).

Segundo Freud, a agressividade é um fator de ameaça a cultura importa para sociedade por produzir um mal-estar nos seres humanos porque obriga que renunciem as suas satisfações para o

bem estar da própria sociedade.

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constituem o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. [...] A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. (FREUD, 1930, p.70).

De acordo com Marcelli (1988) ao nascer, a criança chora, grita, esse é o primeiro sinal da sua agressividade. Normalmente, as crianças apresentam comportamento agressivo frente a situação que as rodeiam. Esse comportamento não significa que vise prejudicar ou violentar alguém: pode simplesmente estar com medo de alguma situação e reagir de forma agressiva, sem a intenção de machucar.

As primeiras condutas diretamente agressivas ocorrem no fim do segundo ano e no curso do terceiro. Anteriormente, a criança pequena pode apresentar reações de raiva, com agitação violenta, bater os pés, gritos, quando não obtém o que espera. Pelos 2 e 3 anos, adota, frequentemente, um comportamento oposto, colérico. Ao mesmo tempo, ataca, arranha, puxa os cabelos, morde as crianças de sua idade (crianças mordedoras) no parque ou na caixa de areia, as vezes, também em sua família. Depois, essas reações se dissipam: pelos 4 anos, a criança exprime sua agressividade verbalmente, mas não mais em gestos.

Suas fantasias agressivas são então, muitas vezes, ricas e numerosas, como atestam seus jogos, ao mesmo tempo em que surgem os sonhos de angústia e de agressão. Há, contudo, uma grande diferença conforme o sexo: os meninos adotam mais seguidamente atitudes agressivas do que as meninas (MARCELLI, 1988, p.158).

Segundo Filho há uma necessidade da escola se mover entorno de criar um movimento pedagógico neste sentido.

É necessário agora retornar um forte movimento pedagógico, que se esclareça o sentido da hierarquia, da ordem e da disciplina, que adeque o modelo funcional as necessidades dos alunos, que sirva como exemplo do entendimento da passagem do mundo subjetivo do aluno para o mundo socialmente compartilhado (FILHO; MUCCI, 2010).

A escola por sentir-se acuada pela violência tem tomado providências arbitrárias para uma escola como: câmara de segurança, cadeado nos portões, e até mesmo algumas já aderiram a detector de metais. Medrado (1998, citado por Oliveira e Martins, 2007) entende que a escola é o espaço destinado a educação e não a um lugar para guardar artefatos para proteção. Para ele, muros altos, arames farpados e principalmente a intervenção da polícia, são medidas inócuas. Os alunos passam a ver a escola como um presídio e não como um lugar para exercício de seus direitos e deveres. Os problemas disciplinares e a violência entre alunos aparecem nos resultados parciais da pesquisa GRPCOM (2011), como a principal preocupação da comunidade escolar, juntamente

como os atos de vandalismo contra o patrimônio.

A família e a escola tem que formar uma parceria na tentativa de ajudar nossos jovens visto que: muitos deles hoje violentos, nada mais é que um pedido de socorro, mesmo que inconsequente, para se defenderem eles se tornam tiranos, violentos, irresponsáveis, etc.

Como sabemos, nem sempre a mãe ou o pai conseguem ocupar efetivamente o lugar que lhes cabe na relação entre si ou com os filhos. Podem se tornar extremamente distantes, recusando a função materna ou paterna, ou procurar uma aproximação exagerada, transformando-se em “amiguinhos dos filhos”, ou então se colocar em oposição, produzindo verdadeiras colisões ou esmagamentos do lugar do filho. Em qualquer um desses casos não há lugares bem delimitados e construídos na relação. No primeiro, há um esvaecimento de um e outro pela negação e recusa dos vínculos; no segundo, os lugares estão fantásticamente sobrepostos, colados, impedindo a diferenciação e, no terceiro, o antagonismo exacerbado cria a mesma dependência e a mesma confusão dos lugares pela negação, onde cada um se define não por afirmar o que é e pretende, mas por se afirmar em oposição ao outro “(sou e quero o que ele não é e não quer)” (JUSTO, 2004, p 97).

A escritora Minayo em um trabalho apresentado (2003). O trabalho *Violência escolar: identificando pistas para sua prevenção II*, mostrou a violência sob a ótica dos atores envolvidos, assim, de acordo com a visão dos alunos, o fenômeno da violência vem aumentando nas escolas pelos seguintes motivos:

Agressividade dos próprios alunos que afeta a luta pela

afirmação de sua identidade, e que não é reconhecida pelos educadores; o descaso da escola e a e a violência, sobretudo verbal, dos professores e funcionários contra os jovens; a influência da mídia; e a negligência da família. II (MINAYO 2002: 125).

Marx e Hegel acreditam que o homem é capaz de administrar a violência, uma vez que ela não é intrínseca a sua natureza. Para Freud o homem possui uma natureza agressiva e violenta, inerente a sua vontade. Há um conjunto de falhas e erros cometidos por quem deveria proteger e educar nossas crianças, mas que se vê pessoas achando que a escola tem que ser a salvadora da pátria.

Em virtude de algumas dificuldades familiares em relação a educação, muitos pais erram por falta de limites na educação de seus filhos, sendo extremamente permissivos; não desenvolvem na crianças hábitos de obediência e respeito a regras. Desse modo, essas crianças em contexto escolar são muito difíceis de relacionar tanto com os colegas quanto com o pessoal adulto, pois só fazem o que querem e na hora que querem, perturbando o andamento das atividades para os outros e não conseguindo aprender, muitas vezes porque não querem fazer nada que não estejam dispostas. (LOPES, 2000, p. 39).

Este projeto propõe que haja o entendimento de que a agressividade e violência, num primeiro momento, não pode ser diagnosticada na escola como distúrbio de comportamento ou problema de aprendizagem. Inicialmente, é preciso identificar se as

crianças que apresentam comportamento agressivo no espaço escolar estejam defasadas em sua ludicidade e criatividade. A criança inibida de demonstrar suas capacidades, pode apresentar atitudes agressivas para chamar atenção do professor e até mesmo dos colegas. Atitudes como quebrar objetos, riscar as paredes da sala de aula ou até mesmo rasgar o caderno são formas de demonstrar esta pulsão agressiva internalizada.

É preciso, também, resgatar a criança interior do professor como forma de aprimorar a relação ensino-aprendizagem, pois o professor analisado ou que tem algum conhecimento de psicanálise pode compreender melhor os comportamentos infantis e atender as necessidades das crianças, selecionar e adotar formas de fornecer as oportunidades escolares de que a criança pode lançar mão em cada situação” (GOULART, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo sobre o qual as crianças adquirem as regras sociais e morais pode auxiliar os professores a entenderem as causas da agressividade na escola. E é importante entendermos que fatores, tanto em relação ao meio interno como ao meio externo a escola, podem desencadear a agressividade.

Percebemos que algumas formas de lidar com comportamentos agressivos é a valorização de atitudes positivas, um trabalho em conjunto com toda a equipe escolar e um trato não só com as crianças agressivas, mas também com as empáticas se contrapondo a uma educação coercitiva podendo assim intervir no problema.

Com bases nessas afirmações, o jogo é proposto com o fim de contribuir de forma positiva, desenvolvendo a criatividade, estimulando a criatividade, a empatia, o espírito de grupo, a solidariedade, estimulando a criança a conviver em sociedade.

Entender melhor as manifestações agressivas da criança em fase pré-escolar possibilita ao professor compreender como esta reage a diferentes experiências, tanto na ordem positiva quanto negativa. Assim, o professor deve repensar sua prática e sua postura perante as crianças que apresentam tais comportamentos.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. Da guerra e da morte. Temas atuais (1915). In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Obras completas. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GOULART, Iris Barbosa. Psicologia da educação: fundamentos, aplicações a prática pedagógica. 7. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

Scielo acadêmico- Acesso em 15/04/2017.

<http://www.significados.com.br/violencia>- Acesso em 16/04/2017.

<http://www.minhavidacom.br/>- Acesso 18/04/2017.

<https://www.revistas.ufg.br/> Acesso em 25/06/2017.

bebe.abril.com.br/familia/como-lidar-com-a-agressividade-intantil/- Acesso em 25/06/2017.

<https://www.revistas.ufg.br/>- Acesso em 26/06/2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhida, 106
Adulto, 55
Adultos, 155
Afetiva, 117
Afetivo, 86
Agressividade, 227
Agressivos, 226
Alfabetização, 52
Análise, 55
Antological, 35
Aprendizagem, 52
Aprendizagem, 52
Aprendizagens, 85, 97
Apresenta, 52
Apresentada, 118
Aprovada, 144
Aquisição, 176
Área, 111
Article, 44
Artísticas, 87
Atenção, 107, 120
Atividades, 105
Avaliação, 120

B

Barquinho, 54
Baseado, 154
Básica, 107

Bonecas, 135
Brincadeira, 54
Brincadeiras, 52, 60, 133
Brincadeiras, 52
Brincar, 104, 153

C

Cabritão, 199
Cabrito, 179
Capacidades, 118
Capítulos, 131
Característica, 225
Características, 58, 96
Cenário, 177
Cidadania, 188
Cidadão, 91
Cognitiva, 117
Cognitivo, 60
Coletados, 191
Comidas, 134
Commitment, 65
Competição, 53
Complex, 65
Complexo, 224
Compreensão, 227
Concepção, 85, 95, 119
Concretize, 59
Concretos, 59
Condição, 139
Confronto, 208

Conhecimento, 97, 158, 194
Conhecimentos, 88, 111
Conquistei, 140
Consciousness, 35
Considering, 36
Constantes, 141
Construção, 116
Contaço, 108
Conteúdos, 141
Continuity, 41
Conto, 177
Contribuições, 52
Contribuir, 130
Cooperação, 86
Corpo, 117
Corriqueira, 134
Cotidianamente, 90
Cotidianas, 113
Creche, 92, 110
Crescimento, 93
Criança, 53, 97
Cuidar, 86, 99
Culturais, 87
Cunho, 134

D

Dates, 65
Definindo, 120
Demonstrar, 52
Denotation, 42
Desafiante, 171
Descanso, 104
Descobrir, 52
Descriptions, 44

Desenvolvam, 117
Desenvolver, 52
Desenvolvimento, 93, 96, 104,
109, 122, 132, 154
Design, 44
Detectar, 185
Diferenças, 107
Dinâmica, 87
Dinâmica, 84
Direcionados, 55
Diretrizes, 87

E

Educação, 86
Educação, 84, 130
Educador, 97, 119
Educar, 99, 104
Education, 11
Educational, 12
Educativos, 55
Efetivada, 209
Elaborado, 84
Emotional, 63
Empiricism, 11
Escolha, 188
Especial, 134
Estabelecidas, 93
Estabelecido, 98
Estética, 117
Estudam, 56
Estudos, 137
Ética, 117
Evolutionary, 46
Exigência, 54

Experiências, 115
Expõe, 89

F

Famílias, 119
Fantoches, 209
Fantoches, 177
Fascínio, 108
Favorece, 163
Favorecer, 211
Ferramenta, 60
Filhos, 95
Finalidade, 52, 130
Física, 117
Flexibilizada, 108
Fluidez, 192
Fluir, 108
Foco, 192
Forma, 60, 96
Formação, 55
Fósforos, 133
Frutos, 56
Fundamentação, 57
Fundamentando, 87

G

General, 13
Graduação, 143
Grau, 185
Grupo, 92, 102

H

Habilidades, 94
Healthy, 15

Helps, 73
Historias, 130
Histórias, 131, 135, 177

I

Idealizando, 58
Identificar, 120
Identify, 17
Igreja, 133
Iguais, 133
Ilustrações, 177
Imaginário, 108
Importance, 64, 65
Importância, 92
Inalienável, 97
Incidam, 165
Incontestável, 230
Indireta, 226
Indissociáveis, 95
Infância, 95, 131
Infantil, 60
Infantil, 84, 130
Infantis, 131
Infantis, 130
Influenca, 174
Início, 52
Inserção, 117
Instituição, 87
Instituições, 149
Instituída, 87
Instruídos, 144
Instrumentalizá, 165
Intelectual, 86, 131
Intencional, 88, 235

Intencionalidade, 91
Interacionista, 92
Interesse, 114
Interpessoal, 117
Intransferível, 97
Inúmeros, 56

J

Jogos, 55
Jogos, 52

L

Language, 79
Language, 36
Lateralidade, 201
Ldben, 122
Leitura, 179
Linguagem, 160
Lives, 67
Livre, 110
Ludicidade, 87

M

Madeiras, 134
Maneira, 115
Manifestações, 87
Matemática, 116
Matemática, 130
Matemáticas, 116
Meaning, 20
Mediados, 96
Melhor, 101
Members, 31
Memorial, 131

Mentais, 235
Merece, 59
Metatheoretical, 44
Model, 35
Modelo, 150
Monográfico, 131
Motoras, 115
Movimento, 132
Movimentos, 191
Município, 186
Music, 64

N

Narração, 108
Nascimento, 163
Necessidades, 87
Nível, 102

O

Object, 22
Objetivos, 59
Objeto, 90
Obrigatório, 53
Observar, 60
Obtidos, 193
Ocorra, 117
Ocorridas, 142
Ogro, 202
Olhar, 144, 170
Organização, 89
Organizamos, 130
Orientar, 121
Overcoming, 26

P

Papel, 166
Pardo, 178
Participantes, 191
Particularmente, 57
Partilhar, 95
Partir, 52
Pedagogia, 84
Pedagogical, 19
Pedagógicas, 85, 106
People, 14
Período, 52
Philosophy, 40
Planejamento, 102
Positivism, 41
Possibilita, 174
Prateleiras, 134
Prazerosa, 107
Prefeitura, 143
Preocupada, 85
Present, 63
Presente, 52
Previsão, 234
Primeiros, 55
Princípios Políticos Dos
Direitos, 87
Problem, 42
Problemas, 118
Processo, 52, 85, 97, 121
Productive, 12
Produtora, 87
Profissionalizante, 93
Progressiva, 57
Projeto, 90

Proporcione, 88
Proposal, 17, 18
Propose, 13
Proposing, 45
Prover, 95
Psíquicos, 92
Psychology, 28
Psychopedagogical, 35
Psychopedagogy, 11

Q

Qualificação, 119
Quintal, 134

R

Radical, 23
Recentemente, 86
Reconhecer, 91
Recreação, 106
Recriam, 104
Redirecionar, 121
Referencial, 172
Reflection, 28
Reflexiva, 211
Regular, 121
Relação, 117
Related, 21
Relationship, 22
Respeitando, 113
Restringem, 165
Rotina, 90, 108

S

Sciences, 19

Significado, 89
Significativa, 52
Simultaneamente, 110
Situações, 113
Social, 12, 92, 117
Sociedade, 56, 95
Students, 74
Systems, 14

T

Tamanho, 164
Tarefas, 113
Techniques, 13
Tema, 84, 227
Término, 130

Theoretical, 12, 15
Think, 23
Tínhamos, 143
Trabalhos, 130
Tradicionais, 56
Trajetória, 136
Transformando, 135
Turmas, 190

V

Valorização, 113
Velhos, 103
Violência, 235
Violência, 231



9786584809468